



Educación híbrida: concepciones, intenciones y condiciones¹

Hybrid education: conceptions, intentions and conditions

 **Jordi Quintana Albalat**

Doctor en Ciencias de la Educación

Universidad de Barcelona

Barcelona - Espanha

jordi.quintana@ub.edu

Resumen: En este escrito, a partir de una contextualización terminológica, se comentan algunas concepciones de la educación híbrida o mixta, así las intenciones de algunos recursos didácticos asociados a ellas. Se revisa críticamente el concepto y la concreción práctica de clase inversa y sus implicaciones en el retorno a una enseñanza tradicional y transmisiva, así como la generalización de la implantación de plataformas virtuales en la educación y sus implicaciones sociales, de control y de negocio. Se concluye con diversas reflexiones sobre la importancia del equilibrio de las condiciones tecnológicas, pedagógicas y disciplinares de la educación híbrida, así como de su contextualización y no segregación por motivos socioeconómicos.

Palabras clave: educación híbrida, intenciones, plataformización, clase inversa, segregación.

Abstract: In this writing, from a terminological contextualization, some conceptions of hybrid or mixed education are discussed. The intentions of some didactic resources associated with them are discussed. The concept and practical concretion of the flipped classroom and its implications in the return to a traditional and transmissive teaching are critically reviewed. The generalization of the implementation of virtual platforms in education and its social, control and business implications are analysed. It concludes with various reflections on the importance of balancing the technological, pedagogical and disciplinary conditions of hybrid education, as well as its contextualization and non-segregation based on socioeconomic reasons.

Keywords: hybrid education, intentions, platformization, flipped classroom, segregation.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

QUINTANA ALBALAT, Jordi. Educación híbrida: concepciones, intenciones y condiciones. *Dialogia*, São Paulo, n. 44, p. 1-13, e24038, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/44.2023.24038>.

American Psychological Association (APA)

Quintana Albalat, J. (2023, jan./abr.). Educación híbrida: concepciones, intenciones y condiciones. *Dialogia*, São Paulo, 44, p. 1-13, e24038. <https://doi.org/10.5585/44.2023.24038>.

¹ Trabalho apresentado no evento: CIET: EnPET – ESUD: CIESUD 2022.

1 Introducción

En mi contexto geográfico, cultural y educativo, y recogiendo lo que se dice el *Diccionario de Educación* (DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT y TERM CAT, 2011- 2022), en el que he participado como asesor científico, *Blended learning* se traduce al catalán² como “Aprendizaje mixto”, y se define como el “Aprendizaje que combina los elementos del aprendizaje a distancia o en línea no presencial y los del aprendizaje presencial en el aula”. En su traducción al español se acepta tanto “Aprendizaje mixto”, como “Aprendizaje combinado” o “Aprendizaje semipresencial” (FUNDÉURAE, 2021).

Por lo tanto, aunque a menudo los términos “virtual” y “en línea” se consideren sinónimos, en nuestro contexto se han diferenciado. Así, hablamos de ambiente, aula, campus o entornos virtuales, pero de aprendizaje, enseñanza o educación en línea.

Entendemos por virtual “aquello que tiene existencia aparente y no real, y en cierta manera es opuesto a físico” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2022) o “Que é feito ou simulado através de meios electrónicos” (PRIBERAM, 2021).

Y por en línea cuando está “conectado a una red de datos o de comunicación” (FUNDÉURAE, 2021) como Internet o “Com ligação direta ou remota a um computador ou a uma rede de computadores, como a Internet” (PRIBERAM, 2021).

Pero utilizar los adjetivos “virtual” y “en línea” en el contexto educativo no es poner simplemente categorías léxicas, sino que implica tener y explicitar modelos de educación y de interacciones propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje. O sea, el canal y el medio pueden ser virtuales, pero el mensaje es en línea. Y disintiendo del maestro Macluhan, ni el canal ni el medio son el mensaje ni el masaje, aunque lo mediatizan.

2 Concepciones

Son diversos los autores que han definido y redefinido el concepto de aprendizaje híbrido o mixto entre los que quiero destacar, por su enfoque abierto y flexible, a Bartolomé (2004); Bartolomé *et al.* (2018); Cronje (2020); Moran (2015); Moreira y Schlemmer (2020); Oliveira y Schlünzen (2018); y Valente (2015, p, 21), entre otros, que lo define como

² El catalán es el idioma de Cataluña, actualmente una Comunidad Autónoma del Estado Español (Ver: <https://es.wikipedia.org/wiki/Cataluña>).

uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza.

Este aprendizaje híbrido o mixto combina, pues, elementos del aprendizaje presencial físico en el aula o en línea, y por tanto síncrono, con elementos del aprendizaje a distancia, en nuestro caso, el aprendizaje en línea no presencial, y por tanto asíncrono.

Ahora bien, no hay consenso sobre los porcentajes de presencialidad y no presencialidad en línea, y a menudo estos están prefijados por las administraciones educativas. Así, en el caso de Brasil: “Atualmente, a legislação brasileira não permite aulas a distância na educação infantil e no ensino fundamental do 1º ao 9º ano. A metodologia é permitida para até 30% da carga horária do ensino médio em cursos noturnos e 20% nos cursos diurnos é até 40%, para a carga horária dos cursos presenciais de ensino superior.” (PALHARES, 2020).

Y en la educación superior, con el debido seguimiento y control de las autoridades universitarias, este porcentaje debería poder ser más amplio y flexible en función del contexto, del contenido de las carreras, y de las necesidades de los estudiantes.

Pero lo importante no son los porcentajes sino los motivos educativos de su implementación, los objetivos que se pretenden, los referentes psicopedagógicos y organizacionales que la sustentan³, la calidad de las acciones de enseñanza y de las intervenciones educativas y las de las actividades de aprendizaje facilitadas y compartidas.

Una educación híbrida sin autonomía y poder de decisión, adaptación y personalización por parte de profesores y centros de estudios, y sin flexibilidad y corresponsabilidad por parte de los estudiantes acostumbra a ser una educación rígida y taxonomizada con modelos prefijados y reduccionistas (MACHADO, *et al.*, 2017; VASQUEZ, 2016).

Como hemos comentado en otro contexto (QUINTANA y VALENTE, 2022, p. 143)

el reto es hacer una educación virtual o mixta que parta del estar juntos presencial y virtualmente, que parta de las relaciones humanas, de la comunicación, del establecimiento de vínculos, de las complicidades entre el profesorado y el alumnado, así como de sus intereses y también de su corresponsabilidad.

³ Curiosamente Bergman y Sams en su libro *Dale la vuelta a tu clase* (2014) no incluyen ninguna cita, ni ninguna referencia bibliográfica teórica ni investigativa, pero afirman que «Las “clases al revés” son lugares idóneos para usar un Sistema de Evaluación Basado en Estándares.» (p. 103). Toda una manifestación de sus intenciones.

3 Las intenciones

Las intenciones, aquello que se pretende al implantar una educación híbrida de forma genérica o en acciones parciales, y su concreción práctica y metodológica, es lo que le da legitimidad pedagógica y valor educativo.

Por ello, es oportuno revisar algunos recursos didácticos asociados a ella como la clase inversa, así como la implantación de plataformas digitales.

Como otros estudiosos entiendo la enseñanza como un arte, un arte cargado de ciencia psicopedagógica, y esto nos lleva a considerar el llamado acto didáctico o acto pedagógico como el núcleo de la acción educativa.

Fue Vygotsky en *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* (VYGOTSKY, 1991) quien sentó las bases del **acto didáctico**, “que es el que se genera con las interacciones que (...), se establecen entre sujeto, herramientas de mediación [simbólicas o materiales] y objeto” (QUINTANA y VALENTE, 2022, p. 137), o sea, entre los estudiantes, la cultura o los contenidos, y los profesores y las tecnologías.

Por ello el acto didáctico también recibe el nombre de triángulo interactivo ya que se basa en la concepción triádica de las interacciones educativas. Paulo Freire (1970 y 2003) decía al respecto que este acto entre los profesores y los estudiantes está mediado por el conocimiento, y es al mismo tiempo un acto dialógico y un acto político, o sea un acto con compromiso.

Es en este marco conceptual e ideológico, que considero que la **clase inversa**, a menudo presentada como el paradigma de la educación híbrida y considerada erróneamente como un modelo o una metodología, en realidad es un recurso didáctico.

La clase inversa puede ser utilizada en momentos de la educación secundaria como complementariedad o en situaciones especiales como la pasada pandemia, y es en la educación superior donde tiene o puede tener su verdadero sentido y utilidad.

Pero hemos de tener en cuenta que la clase inversa muy a menudo refuerza el modelo tradicional de enseñanza basado en la unidireccionalidad de la trasmisión de información, y puede desenfocar el papel del educador como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por ello quiero comentar algunos problemas a tener en cuenta, que parten tanto de mi experiencia como profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y exdirector del Máster oficial en Entornos de Enseñanza y Aprendizaje Mediados por Tecnologías Digitales⁴, como de las reflexiones de Hirt (2020), Nadal (2022), Soria (2015), Valente (2014), y Valério y Moreira (2018), entre otros.

⁴ Ver: <https://www.ub.edu/portal/web/educacion/masteres-universitarios/-/ensenyament/detallEnsenyament/10187805/0>

En la clase inversa el profesor abandona de una de sus funciones más fundamentales, interesantes y al mismo tiempo más bonitas y satisfactorias: ser un vértice del triángulo interactivo, un mediador entre la cultura y los estudiantes, un responsable de contenidos, un *content curator*, y ser el que contextualiza, facilita y estimula los aprendizajes.

En el trabajo individual inicial de los estudiantes que realizan fuera de las aulas, se pierden las interacciones del momento del *insight* del aprendizaje, se pierden la vivencia y el impacto de las miradas, las expresiones de la cara, la comunicación no verbal, las manos levantadas para preguntar o para participar, las pausas de espera activa, los diálogos compartidos, la escucha atenta, etc.

Esperar que los estudiantes preparen los contenidos por su parte antes de las sesiones presenciales es una entelequia. Y el estudiante que no prepara el contenido previsto o no puede prepararlo, no será capaz de seguir lo que ocurre en el aula presencial.

Cuando el profesor prepara videos para que los estudiantes los vean antes de las clases en realidad está condensando la clase en un formato único, más corto y simple, y necesariamente menos detallado de lo que sería en la presencialidad, los estudiantes se pierden las lecturas de documentos primarios de autores de referencia, y no pueden interactuar durante la explicación.

Si en los bustos parlantes de los videos de los “profesores” se formulan preguntas, no es posible retornarles respuestas ni discutir las, no tienen en cuenta la importancia de la contextualización y de la personalización, olvidan las posibles discapacidades y diversidades funcionales de los estudiantes, no les permiten consultar dudas ni ideas nuevas, etc., mientras están aprendiendo, o sea, construyendo conocimiento.

Si para algunos estudiantes ya es difícil aprender en situaciones presenciales, aún les será más difícil viendo videos de sus profesores o de otras personas que no conocen.

Se invierte la clase, sí, pero demasiado a menudo se mantienen los mismos exámenes memorísticos, las mismas pruebas y test propios de la enseñanza tradicional, basada “na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970)” (VALENTE, 2018, p. 27). O se recurre a aplicaciones de moda basadas en la escuela instructorista y memorística, como Quizizz, Kahoot, Plickers o Socrative (¡pobre maestro de la mayéutica!) que premian a los buenos estudiantes con puntos, recompensas, medallas, insignias, etc.

En el *Plan y reglamento general de escuelas de 1a letras*, de hace casi doscientos años se decía (ESPAÑA, 1895, p. 22)

Art. 82. Déjense á la discreción del Maestro las clases de premios de la Escuela. Una corona de cartón de papel pintado ó de hoja de lata una banda, una cinta, una medalla, una estampa suelen encender la emulación de los niños para aplicar-se al estudio o fijar su atención. (...) Art. 84. En los Exámenes públicos se adjudicarán por premios á los mas aventajados, libritos de las respectivas enseñanzas, Cartillas rústicas ó de artes y oficios, y algunas medallas y condecoraciones de que podrán usar todo aquel año.”

En unos doscientos años hemos pasado de medallas, estampas y cartillas a insignias, tarjetas de recompensa y diplomas. Como dice el dicho, “para este viaje no hacían falta tantas alforjas”.

Además, como comenta Hirtt (2020), se pervierte el sentido de la teoría y la práctica en la educación ya que la teoría se reduce a una vulgar lección de alguien que habla en una pantalla, olvidando que la teoría toma sentido cuando está al servicio de la práctica y que es esta la que genera dudas y preguntas que tienen respuesta en la teoría, cerrando un círculo dialéctico entre práctica y teoría.

Por otra parte, algunos centros de estudio, sobre todo los de las empresas de formación, facilitan videos de más o menos calidad a los estudiantes, pero eliminan a los profesores y solo disponen de asesores y/o consultores y/o tutores generalmente bastante menos cualificados que los profesores y que atiende a grupos muy numerosos.

Y por último una consideración importante: los estudiantes que tienen acceso a las tecnologías en sus casas están en ventaja sobre los que no las tienen o no tienen la conectividad necesaria, cosa que segrega más a los más vulnerables. Y esta diferencia de acceso también margina a las escuelas rurales, las escuelas del campo y las escuelas indígenas (UNICEF y CENPEC, 2021).

Por todo ello, a veces, la clase inversa puede devenir una clase perversa

En cuanto a la **plataformización**, o sea, la implantación progresiva de plataformas digitales para la educación (las plataformas son digitales, no educativas) es al mismo tiempo una novedad tecnológica (RIVAS, 2021) y de control que tiene sus referentes, a veces ignorados, en el libro instruccional de Thorndike y Gates, en la máquina de enseñar de Skinner y en la Enseñanza Asistida por Computador (EAO) de Suppes y otros.

Pero además esta plataformización depende casi exclusivamente de empresas del llamado GAFAM⁵, que en el caso de la educación se concretan en Google Classroom y Microsoft Teams (FAYOS y MARTÍ, 2022), y que en el contexto español se complementan con los “servicios” de Aprendemos Juntos del banco BBVA, EduCaixa de la fundación de CaixaBank, Telefónica Educación Digital, las alianzas entre ellas como Educared y ProFuturo, así como fundaciones de emprendimiento social (sic) y lobbies ideológicos y económicos disfrazados de alianzas de “escuelas innovadoras” para la transformación educativa (CANCELA, 2020; DÍEZ-GUTIÉRREZ, 2021 y

⁵ GAFAM es el acrónimo de las multinacionales Google, Amazon, Facebook, Apple y Microsoft.

2022; FAYOS, 2022; SAURA, 2020). Un ejemplo de 2022: de las 17 comunidades autónomas de España, 7 utilizan Google Classroom en la educación primaria y secundaria, 6 Microsoft Teams y 4 Google y Microsoft al mismo tiempo.

Y en casi todas las universidades españolas la plataforma más usada es Moodle, complementada con algún entorno de colaboración, comunicación e intercambio como Microsoft Teams, Blackboard Collaborate, Zoom, Google Meet o Jitsi, y otras aplicaciones específicas y recursos digitales como Nearpod, Canvas, Flipgrid, Padlet o etc.

En el caso de Brasil, en 2019 el 99% de escuelas públicas y particulares de áreas urbanas y el 40% de las escuelas de áreas rurales tenían conexión Internet y el 14% de las escuelas públicas del Brasil y el 64% de las particulares urbanas utilizaban alguna plataforma virtual de aprendizaje (NIC.BR y CETIC.BR, 2020). En 2020 el 81% de las escuelas tenían conexión a Internet, y el 58% utilizaban ambientes o plataformas virtuales, de las cuales el 50% utilizaban Google Classroom y el 18% Moodle, y el 65% utilizaba alguna plataforma de comunicación y videoconferencia como Zoom, Google Meet o Microsoft Teams (NIC.BR y CETIC.BR, 2021). En 2021 el 56% de los profesores utilizaba Google Classroom en actividades de enseñanza y aprendizaje (NIC.BR y CETIC.BR, 2022)

Raffaghelli (2022, s.p.) nos previene que “la extracción de datos digitales y su manipulación algorítmica para diferentes propósitos se ha convertido en la norma (...) respondiendo a lógicas capitalistas de dominación, vigilancia y explotación donde prevalece la inequidad”, y Aparici *et al.* (2021, p. 45), consideran que “La plataformización de la educación alimenta el capitalismo de la vigilancia y eso no es bueno para el sistema educativo público ni para los ciudadanos, porque los fines están más cercanos a los del capitalismo informacional que a brindar una mejor educación”.

Por ello es importante conocer y controlar las fases de planificación de la plataformización. Según Llorens (2022), en la primera fase los proveedores de la plataforma comienzan vendiendo servicios de plataforma que realizan tareas administrativas y luego pasan al contenido educativo y a la evaluación. En la segunda las plataformas brindan más servicios al beneficiarse de los datos de los usuarios, una datificación que presentan como personalización. Y en la tercera los proveedores explotan los datos individuales a nivel grupal colonizando y comerciando con ellos y sus valores.

Un caso interesante y alternativo es el de la ciudad de Barcelona y su Plan de Digitalización Democrática de la Educación (XNET, 2022), que incorpora un espacio de trabajo integral llamado DD, que agrupa herramientas de software libre, auditable e interoperable (Moodle, Nextcloud, Wordpress, Etherpad, BigBlueButton, etc.), en una única suite con soberanía de datos y los derechos digitales de la comunidad educativa.

4 Condiciones

Hay un cierto consenso en que las condiciones básicas para la educación híbrida tanto si es total o global, como si es mayoritaria o equilibrada, como si es complementaria o puntual, básicamente son de tipo tecnológico, pedagógico y de los contenidos, existiendo un paralelismo con el modelo de los Conocimientos Disciplinarios, Pedagógicos y Tecnológicos del modelo CDPT (TPACK) (QUINTANA, no prelo).

Las condiciones tecnológicas se refieren a la infraestructura, los equipamientos y la conectividad tanto en centros de estudio como en las casas de los estudiantes, cosa a menudo olvidada; las pedagógicas se concretan en la didáctica, las metodologías, las actividades y proyectos y su contextualización y autenticidad, así como la potenciación de la personalización y de las interacciones; y las disciplinares se refieren a la selección y adaptación de contenidos, su significatividad, funcionalidad y utilidad.

Pero debemos añadir una cuarta condición, la contextual y socioeconómica. Cuando anteriormente he presentado algunos problemas de la clase inversa, he comentado que, en ella, y por extensión también en la educación híbrida, los estudiantes que tienen acceso a las tecnologías en sus casas están en ventaja sobre los que no las tienen o no tienen la conectividad necesaria, cosa excluye más a los más vulnerables.

Esta condición contextual y socioeconómica se concreta la carencia o dificultad de acceso desde las casas de los estudiantes, a los equipos y a la conectividad; las dificultades de acompañamiento por parte de las familias; las dificultades de planificación de las tareas por parte de algunos estudiantes; la inexistencia de interacción social, en el sentido de Perret-Clermont (1984); los usos inadecuados de la red y de las pantallas, así como sus abusos y la dependencia asociada, etcétera.

Fernández (2022) comenta que la brecha que se amplía entre los ciudadanos, y en nuestro caso entre los estudiantes, ya no es solo la del acceso, sino que se extiende a la del uso personal y familiar, y a la desigualdad entre centros y docentes. “La desigualdad (no brecha) en el acceso existe y seguirá, pero es abordable con recursos públicos. La desigualdad en el uso, sin límites por el alcance de internet y la desigualdad cultural familiar, es el verdadero enemigo a batir y debe serlo desde la escuela.”

Y, además, como dice Rodríguez (2020) con motivo de la pandemia, muchas “familias de trabajadores sin títulos escolares, confinadas en sus casas y convertidas en improvisados mentores, no disponen de los conocimientos necesarios para acompañar ni asesorar a sus hijos.”

Aceptamos, el planteamiento de Valente (2015, p. 13), según el cual

o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais (...) a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. (...) a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente (...), [o ensino híbrido] veio para ficar.

Pero si en su implementación un profesor, una escuela, una universidad, una institución de formación, una administración educativa o un gobierno no asume como punto fundamental las condiciones contextuales y socioeducativas, su perspectiva, actuación y política es sesgada y segregadora, obvia los derechos de los estudiantes, y actúa sin criterios éticos, democráticos e inclusivos.

Referencias

- APARICI, R.; BORDIGNON, F. R. A.; MARTÍNEZ-PÉREZ, J. Alfabetización algorítmica basada en la metodología de Paulo Freire. *Perfiles Educativos*, v. XLIII, n. espec., p. 36-54, 2021. Disponible em: https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61019/52798. Acceso em: 7 jan. 2023.
- BARTOLOMÉ, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n. 23, p. 7-20, 2004. Disponible em: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/55455/Blended%20learning.%20Conceptos%20b%C3%A1sicos.pdf>. Acceso em: 7 jan. 2023.
- BARTOLOMÉ, A.; GARCÍA-RUIZ, R.; AGUADED, I. Blended learning: panorama y perspectivas. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, v. 21, n. 1, p. 33-56, 2018. Disponible em: <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18842>. Acceso em: 7 jan. 2023.
- CANCELA, E. EdTech, la apuesta privatizadora de la educación postCOVID. *La Marea*, n. 77, p. 11-18, 2020. Disponible em: <https://www.lamarea.com/2020/08/24/edtech-la-apuesta-privatizadora-de-la-educacion-postcovid/>. Acceso em: 7 jan. 2023.
- CRONJE, J. Towards a New Definition of Blended Learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, v. 18, n. 2, p. 114-121, 2020. Disponible em: <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1896/1859>. Acceso em: 7 jan. 2023.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT; TERMCAT. *Diccionari d'educació*. Barcelona: TERMCAT, Centre de Terminologia, 2011-2022. Disponible em: <https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/132>. Acceso em: 7 jan. 2023.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J. Gobernanza híbrida digital y Capitalismo EdTech: la crisis del COVID-19 como amenaza. *Foro de Educación*, v. 19, n. 1, p. 105-133, 2021. Disponible em: <https://www.foroeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/860>. Acceso em: 7 jan. 2023.

DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J. Invasión en educación. *Journal of Supranational Policies of Education*, n. 15, p. 48–63, 2022. Disponible em: <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/13842/14760>. Acesso em: 7 jan. 2023.

ENGEL, A.; COLL, C. Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 25, n. 1, p. 225-242, 2022. Disponible em: <https://www.redalyc.org/journal/3314/331469022014/html/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

ESPAÑA. *Plan y reglamento general de escuelas de 1a letras, aprobado por S. M. en 16 de Febr. de 1825*. Madrid: Imprenta Real, 1825. Disponible em: <https://books.google.es/books?id=dprCeegbwvEC>. Acesso em: 7 jan. 2023.

FAYOS, E. El capitalisme filantròpic s'instal·la a les aules. *Directa*, n. 556, p. 10-11, 2022. Disponible em: <https://directa.cat/el-capitalisme-filantronic-sinstalla-a-les-aules/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

FAYOS, E.; MARTÍ, G. Google i Microsoft creen escola. *Directa*, n. 556, p. 4-9, 2022. Disponible em: <https://directa.cat/google-i-microsoft-creen-escola/> h. Acesso em: 7 jan. 2023.

FERNÁNDEZ, M. Trece Tesis sobre la Transformación Educativa Digital. *Cuaderno de campo*, 3 jan. 2022. Disponible em: <https://blog.enguita.info/2022/01/trece-tesis-sobre-la-transformacion.html>. Acesso em: 7 jan. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. *Pedagogia de l'autonomia*. Xàtiva: Crec; Denes, 2003.
FUNDEURAE. Madrid: Fundación del Español Urgente, 2022. Disponible em: <https://www.fundeu.es/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

HIRTT, N. Escuela digital y clase inversa: dos virus troyanos del liberalismo escolar. *mientrastanto.e*, n. 194, oct. 2020. Disponible em: <http://www.mientrastanto.org/boletin-194/ensayo/escuela-digital-y-clase-inversa-dos-virus-troyanos-del-liberalismo-escolar>. Acesso em: 7 jan. 2023.

LLORENS, F. Una plataforma no es una universidad. *Espacios de Educación Superior*, 23 abr. 2022. Disponible em: <https://www.espaciosdeeducacionsuperior.es/23/04/2022/una-plataforma-no-es-una-universidad/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

MACHADO, N. S.; LUPEPSO, M.; JUNGBLUTH, A. *Educação Híbrida*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017. Disponible em: http://cipead.ufpr.br/portal1/materiais/ufpr_hibrida/livro_educacao_hibrida.pdf. Acesso em: 7 jan. 2023.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: PENSO, 2015. p. 27-45. Disponible em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o_h%C3%ADbrida.pdf. Acesso em: 7 jan. 2023.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, v. 20, n. 26, p. 1-35, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 7 jan. 2023.

NADAL, A. Evaluación crítica de la Flipped Classroom. De la teoría a la realidad. *Revista Boletín Redipe*, v. 11, n. 9, p. 88-95, 2022. Disponível em: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1882https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1882/1839>. Acesso em: 7 jan. 2023.

NIC.BR; CETIC.BR. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil (CETIC.BR); Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.BR), 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 7 jan. 2023.

NIC.BR; CETIC.BR. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2020*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil (CETIC.BR); Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.BR), 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 7 jan. 2023.

NIC.BR; CETIC.BR. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2021*: São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil (CETIC.BR); Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.BR), 2022. Disponível em: https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124124/tic_educacao_2021_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 7 jan. 2023.

OLIVEIRA, S. de; SCHLÜNZEN J., K. Blended Learning: reflexões sobre os atributos de uma aprendizagem mista. *Interações*, v. 14, n. 47, p. 98-121, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/12213>. Acesso em: 7 jan. 2023.

PALHARES, I. Epidemia leva MEC a liberar aulas a distância na educação básica por 30 dias. *Estadão*, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/mec-libera-aulas-a-distancia-na-educacao-basica-por-30-dias/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

PERRET-CLERMONT, A. N. *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Aprendiendo con los compañeros. Madrid: Visor, 1984

PRIBERAM. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Lisboa: Priberam, 2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/virtual>. Acesso em: 7 jan. 2023.

QUINTANA, J. Los Conocimientos Disciplinarios, Pedagógicos y Tecnológicos-CDPT (TPACK), en la formación en línea. In: Fabra, N; Luna, E. (coord.). *Estrategias pedagógicas de la enseñanza virtual en la educación superior*. Barcelona: Octaedro; IDP-ICE UB, 2023. No prelo.

QUINTANA, J.; VALENTE, J. A. DIFERENTES ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: revisión del concepto “estar juntos virtualmente” y sus implicaciones en el “saber estar” de los profesores. *TICs & EaD em Foco*, v. 8, n. 2, p. 129–152, 2022. Disponível em: <https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/article/view/632>. Acesso em: 7 jan. 2023.

RAFFAGHELLI, J. Alfabetización en datos y justicia social ¿Un oxímoron? Respuestas desde la contra-hegemonía. *Revista Izquierdas*, n. 51, 2022. Disponível em: <http://izquierdas.cl/images/pdf/2022/51/art17.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2023.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española* [versão 23.5 online]. 2022. Disponível em: <https://dle.rae.es>. Acesso em: 7 jan. 2023.

RIVAS, A. *La plataformización de la educación: un marco para definir las nuevas orientaciones de los sistemas educativos híbridos*. Le Grand-Saconnex, Ginebra: UNESCO, Oficina Internacional de Educación, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377733_spa. Acesso em: 7 jan. 2023.

RODRÍGUEZ, J. El virus de la segregación multiplicada. *Asociación Educación Abierta*, 7 abr. 2020. Disponível em: <https://educacionabierta.org/el-virus-de-la-segregacion-multiplicada/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

SAURA, G. Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, v. 17, n. 2, p. 159-168, 2020. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/TEKN/article/view/69547>. Acesso em: 7 jan. 2023.

SORIA, D. Crítica a “Flipped Classroom”. *INED21*, 1 nov. 2015. Disponível em: <https://ined21.com/critica-a-flipped-classroom/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

UNICEF; CENPEC. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil*. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasil: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias (CENPEC), 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2023.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38645/24339>. Acesso em: 7 jan. 2023.

VALENTE, J. A. Prefácio. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. De M. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17. Disponível em: <https://apoio.grupoa.com.br/ensinohibrido/prefacio/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

VALÉRIO, M.; MOREIRA, A. L. O. R. Sete críticas à sala de aula invertida. *Revista Contexto & Educação*, v. 33, n. 106, p. 215–230, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7890>. Acesso em: 7 jan. 2023.

VÁSQUEZ, M. *Modelos blended learning en educación superior*. Innovación en la enseñanza. In: XVII Encuentro Internacional Virtual Educa, 2016, Puerto Rico. Disponível em: <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/VE16.542.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2023.

VYGOTSKIY, L. S. *A Formação Social da Mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XNET. *Us presentem DD: l'eina per a la Digitalització Democràtica de l'Educació*. Barcelona; Xnet, Instituto para la digitalización democrática, 9 fev. 2022. Disponible em: <https://xnet-x.net/ca/presentem-dd-eina-digitalitzacio-democratica-educacio/>. Acesso em: 7 jan. 2023.