

# Educación híbrida, equidad e inclusión en la educación de posgrado en Colombia

**Alejandro Correa<sup>1</sup>**

## Cómo citar:

Correa, A. (2023). Educación híbrida, equidad e inclusión en la educación de posgrado en Colombia. *Memorias del VIII Congreso Internacional en Innovación Educativa: Educación y Territorio*, (2), 168-178. [https://doi.org/10.18634/congreso\\_2023\\_n2\\_20](https://doi.org/10.18634/congreso_2023_n2_20)

## Resumen

La oferta de programas de maestría en Colombia está concentrada en la ciudad de Bogotá y en departamentos como Santander, Antioquia, Valle del Cauca y Atlántico. Esto contrasta con el bajo número maestros graduados en departamentos como Arauca, Vaupés, Guaviare, Putumayo, Meta, Chocó, entre otros. Claramente, hay un problema de inclusión y equidad en el acceso a los programas de posgrado en las regiones que limita el desarrollo científico de los territorios, el mejoramiento de sus capacidades para la generación de nuevo conocimiento, y la realización de proyectos de innovación y desarrollo con impacto económico y social. En este artículo se argumenta que la implementación de ambientes híbridos de aprendizaje en los posgrados presenciales puede contribuir a la superación de algunos obstáculos que limitan la presencia y participación de los estudiantes, así como superar disparidades relacionadas con el lugar de residencia y la pertenencia étnica de los estudiantes.

**Palabras clave:** educación híbrida, educación superior, equidad, inclusión.

---

<sup>1</sup> Ph. D. en Filología Española, docente e investigador, y coordinador de la Maestría en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo (Colombia). Correo electrónico: alejandro.correa@caroycuervo.gov.co. CvLAC: <https://h9.cl/41l49>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7330-0643>.

## Equidad e inclusión en la educación de posgrado en Colombia

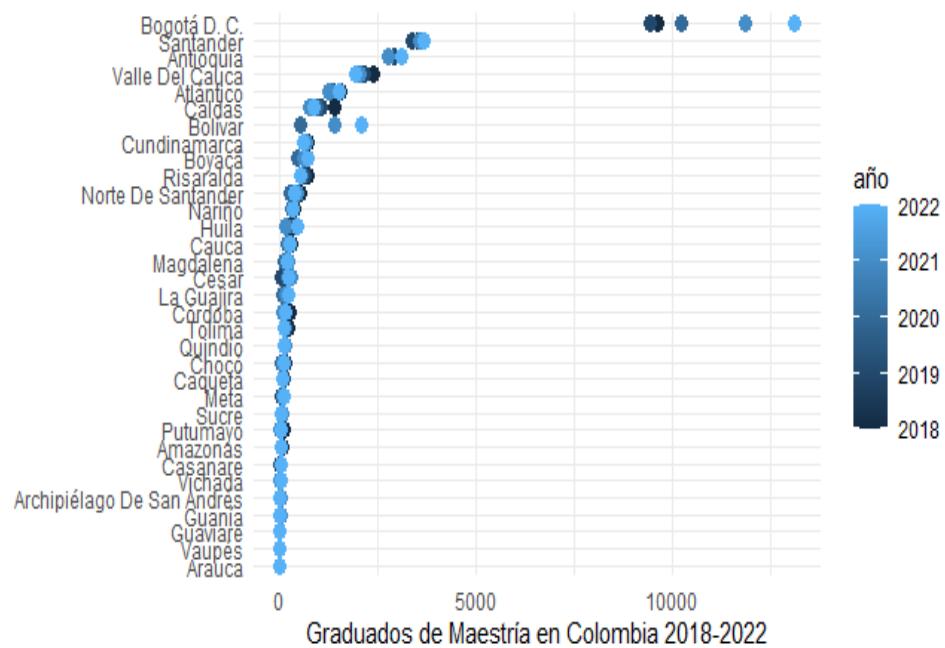
Uno de los grandes retos de la educación en Colombia es aumentar la cobertura en todos los niveles, pero, en especial, resulta urgente mejorar el acceso a la educación de calidad en las regiones (Wasserman, 2021). El caso de los graduados de programas de maestría en Colombia ilustra claramente la situación. Según los datos estadísticos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el mayor número de maestros graduados en Colombia durante 2018 y 2022 está concentrado en Bogotá y, en menor proporción, en los departamentos de Santander, Antioquia, Valle del Cauca y Atlántico. Esto contrasta con el bajo número de graduados en departamentos como Arauca, Vaupés, Guaviare, Putumayo, Meta, Chocó, entre otros, los cuales no tienen cifras recientes o no alcanzan los cien graduados por año. Si bien en el país la educación superior se ha considerado un servicio y no un derecho, no es posible ocultar que hay enormes brechas en el acceso a la formación de posgrado. En la figura 1 se ve, por ejemplo, que entre 2018 y 2022 hubo un incremento en el número de casos en la región Andina, Valle del Cauca y la Costa Atlántica, pero en los demás departamentos del país la formación en maestría no presenta ningún cambio positivo.

Es importante anotar que estos problemas de acceso afectan a zonas de frontera con gran diversidad biológica y que están habitadas por minorías étnicas (figura 2). Estas regiones geográficamente aisladas y/o con problemas de movilidad tienen además los índices más altos de pobreza multidimensional (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2022). Siguiendo las definiciones de la UNESCO (2017), podemos decir que la educación de posgrado en Colombia presenta obstáculos que limitan la presencia y participación de los estudiantes (inclusión) y disparidades basadas en la pobreza, el lugar de residencia y la pertenencia étnica (equidad).

Las barreras de inclusión y equidad en el acceso a la educación de posgrado ponen en riesgo el desarrollo científico de los territorios, el mejoramiento de sus capacidades para la generación de nuevo conocimiento, y la realización de proyectos de innovación y desarrollo con impacto económico y social. Esto implica que las políticas actuales y los lineamientos sobre ciencia, tecnología e innovación (CTeI), o las políticas de apropiación social del conocimiento (Ministerio de Ciencia, Tecnología y Desarrollo [Minciencias], 2021) y ciencia abierta (Minciencias, 2022), que abogan por enfoques territoriales basados en la inclusión y la diversidad, tendrán grandes dificultades para implementarse ante la falta de capital humano en los territorios y la marcada centralización de la educación.

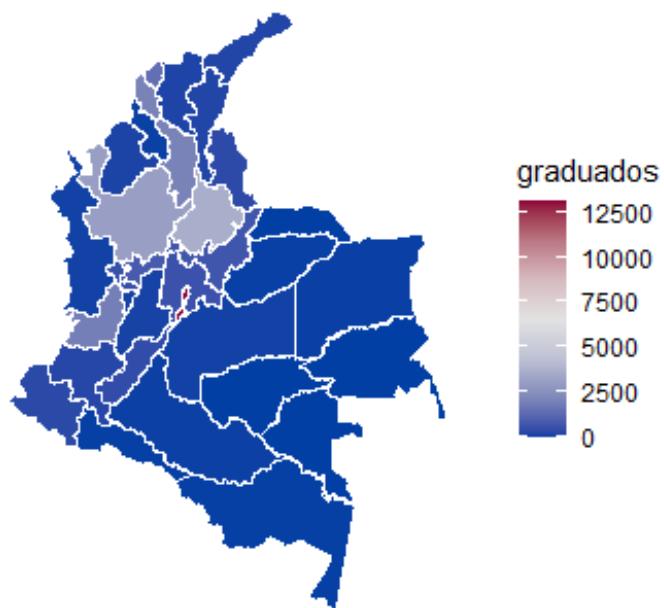
La solución a este problema excede los límites de este corto artículo, pero, como primer paso, nos gustaría desatacar aquí la importancia de contar con programas académicos de calidad, orientados a la investigación y que cuenten con un currículo flexible. Una posibilidad es la implementación de ambientes híbridos de aprendizaje en los programas presenciales, lo cual puede contribuir a la superación de obstáculos y disparidades relacionadas con la movilidad o el lugar de residencia. De acuerdo con una investigación del Banco Interamericano de Desarrollo (Arias Ortiz *et al.*, 2021, p. 6), la educación híbrida permitió mantener la continuidad educativa durante la pandemia, así que resulta conveniente «capitalizar las lecciones aprendidas» y explorar las posibilidades hacia el futuro. En su opinión, «los modelos de educación híbrida ofrecen oportunidades para mejorar el acceso y la calidad educativa, y acortar las brechas de aprendizajes existentes en la región». La educación híbrida no es tema nuevo en Colombia y América Latina, así que cuenta con precedentes importantes como los trabajos reunidos en Galvis (2019).

**Figura 1.** Distribución por departamento de los graduados de programas de maestría en Colombia entre 2018 y 2022.



Fuente: elaboración propia con datos del SNIES.

**Figura 2.** Mapa con la distribución por departamento de los graduados de programas de maestría en Colombia entre 2018 y 2022.



Fuente: elaboración propia con datos del SNIES.

### *¿Qué es la educación híbrida?*

La educación híbrida (EH) es la integración de la modalidad presencial, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los tiempos sincrónicos y asincrónicos con la ayuda de estrategias pedagógicas pertinentes para cada área del conocimiento (Galvis Panqueva, 2019; Lion *et al.*, 2023, p. 5). Es importante aclarar que la educación híbrida no consiste en remplazar las clases presenciales por videoconferencias, como experimentamos durante el inicio de la pandemia del COVID-19; tampoco es igual a la modalidad combinada en la cual la presencialidad y la virtualidad se dividen en porcentajes, como hicieron muchas instituciones durante lo que se llamó «la nueva normalidad». Por eso, se hace énfasis en que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) debe estar articulado con estrategias pedagógicas que faciliten el acceso a una educación de calidad.

De acuerdo con la nota orientadora sobre modalidades del Ministerio de Educación Nacional, en Colombia no hay una modalidad híbrida con condiciones de calidad definidas, pero se reconoce que los programas pueden usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para favorecer «escenarios que enriquecen el acto formativo, sin perder el foco esencial de la presencialidad» (MEN, 2022, p. 6). A modo de ejemplos, la nota menciona actividades como:

1. Producción simbólica (contenidos) por parte de profesores y estudiantes.
2. Uso, socialización, discusión, transformación de recursos educativos, informativos e interactivos, dentro de los encuentros, los acompañamientos y el estudio independiente.
3. Problematización de conocimientos (indagaciones, cuestionamientos, retos).
4. Creación y transformación colectiva de conocimiento.
5. Problematización de conocimientos con todos los participantes de un curso.
6. Desarrollo, acompañamiento y sistematización de las actividades de estudio independiente.
7. Gestión del conocimiento.
8. Despliegue de itinerarios posibles de formación a partir de las singularidades de los estudiantes.

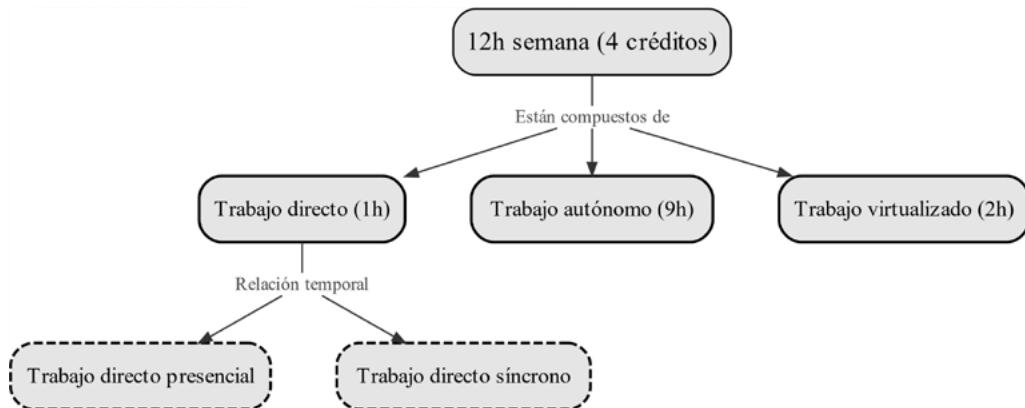
Gran parte de los ejemplos anteriormente dados, están orientados a la gestión individual del conocimiento y el trabajo colaborativo. Además, el documento reconoce que la producción de contenidos y recursos puede resultar pertinente «dentro de los encuentros, los acompañamientos y el estudio independiente» (MEN, 2022, p. 6). Infortunadamente, las recomendaciones del MEN no incluyen aspectos relacionados con la implementación como, por ejemplo, información sobre la cantidad de horas que pueden estar mediadas por las TIC, su papel en el desarrollo de trabajo directo y trabajo independiente. Por esta razón, las universidades que han integrado ambientes híbridos de aprendizaje tienen diferentes interpretaciones sobre el peso que deberían tener las TIC en el plan de estudios.

### *¿Cómo implementar la educación híbrida en programas presenciales?*

¿Cómo implementar la educación híbrida limitando el uso de las TIC a «escenarios que enriquecen el acto formativo, sin perder el foco esencial de la presencialidad»? Para responder a esta pregunta, es necesario tener en cuenta que una de las razones por las cuales se ha adoptado esta estrategia es para optimizar el tiempo, facilitar la movilidad y contribuir a que los estudiantes puedan adelantar estudios de posgrado y, al mismo tiempo, gozar de una buena calidad de vida. También se ha buscado mejorar la cobertura y facilitar la admisión de aspirantes que residen fuera de las grandes ciudades o, alternativamente, que sea posible llevar programas de alta calidad a regiones apartadas de los centros universitarios (Arias Ortiz et al., 2021; Prince Torres, 2021). En ese sentido, algunos programas combinan la presencialidad con con-

tenidos virtualizados en una proporción más o menos fija para todas las asignaturas. Este modelo se denomina *blended* y, según algunas clasificaciones, incorpora más del 30 % de los contenidos virtualizados en la carga académica (Galvis Panqueva, 2019, p. 20).

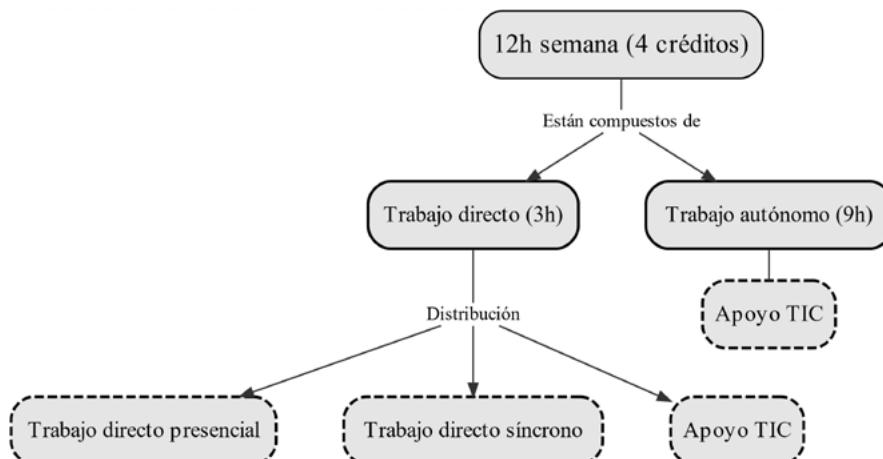
**Figura 3.** Carga semanal de un curso presencial de 4 créditos, 48 horas presenciales y 144 horas de trabajo autónomo adaptado a un modelo *blended*.



Fuente: elaboración propia.

Tomemos como ejemplo un curso obligatorio de 4 créditos. En un semestre presencial de 16 semanas, esta asignatura tendrá 48 horas de trabajo con el docente y 144 horas de trabajo autónomo. Esto implica una carga semanal de 3 horas de clase y 9 horas de gestión individual o colaborativa del conocimiento. En una adaptación de este curso a un modelo *blended*, el tiempo de trabajo directo (presencial o síncrono) se reduce a un tercio y el tiempo restante se complementa con materiales virtualizados. Como veremos más adelante, el trabajo autónomo no incrementa, pero cobra mayor importancia dentro de la educación híbrida.

**Figura 4.** Carga semanal de un curso presencial de 4 créditos, 48 horas presenciales y 144 horas de trabajo autónomo adaptado a un modelo presencial enriquecido con TIC.



Fuente: elaboración propia.

En la figura 4, se propone un segundo modelo presencial enriquecido con TIC que combina el trabajo directo (presencial y síncrono) con la virtualización de contenidos. Según algunas clasificaciones, este tipo de modelos tiene hasta el 30 % de los contenidos virtualizados (Galvis Panqueva, 2019, p. 20). En nuestro ejemplo, el trabajo directo se complementa con —no se reemplaza por— recursos y contenidos. Además, las TIC se orientan al trabajo individual y colectivo y, en ese sentido, sirven para mejorar las competencias y habilidades digitales de estudiantes y docentes (UNESCO, 2021).

## *Estrategias pedagógicas*

La educación híbrida tiene un enorme potencial para enriquecer la presencialidad ampliando las actividades curriculares, trascendiendo la clase magistral e integrando otras actividades académicas al proceso de formación. Esta característica de la educación híbrida es, sin duda, una gran oportunidad para mejorar las prácticas docentes.

Una de las estrategias más usadas es el aula invertida (*flipped classroom*). En esta estrategia, el estudiante desarrolla las actividades antes de la sesión de clase, de manera que el tiempo de trabajo directo con el profesor se dedica a resolver dudas y a la realización de actividades de aprendizaje activo (Strayer, 2012; Aguilera et al., 2017; Solier Castro et al., 2022). Una de las ventajas del aula invertida es que los estudiantes se involucran de manera más directa en su proceso de aprendizaje y desarrollan mayor autonomía con relación a su proceso formativo.

Para los programas orientados a la investigación, resulta relevante la aplicación del aprendizaje basado en problemas (ABP); es una estrategia didáctica de aprendizaje por descubrimiento en la cual la construcción del conocimiento por parte del alumno ocurre a través de una búsqueda e indagación bajo la dirección y apoyo del profesor. De acuerdo con Nilson (2010, p. 190), el ABP ha demostrado ser exitoso a la hora de desarrollar habilidades, como el trabajo en equipo, el liderazgo y gestión de proyectos, la comunicación oral y escrita, el pensamiento crítico, estrategias para entender, conducir estudios de manera independiente y facilita la retención del conocimiento. En el contexto colombiano, el ABP permite desarrollar actividades de apropiación social del conocimiento que fomenten la investigación participativa (Minciencias, 2021).

## *Docentes y estudiantes*

Los docentes y estudiantes desempeñan un papel fundamental en el funcionamiento de un programa híbrido. De acuerdo con Bruggeman et al. (2021, pp. 4-8), los docentes exitosos en la aplicación de la modalidad híbrida entienden la importancia de la tecnología para mejorar los procesos educativos y son conscientes de la relevancia de la educación

en la sociedad. Estos profesores enseñan desde el punto de vista del estudiante, así que creen en la mejora continua y están dispuestos a introducir cambios pedagógicos. Es importante, en ese sentido, que las instituciones promuevan la innovación educativa. Una manera de cultivar el espíritu crítico entre los profesores es facilitar el cambio o ajuste de aquellas estrategias o elementos del currículo que no funcionan.

La imagen del estudiante que recibe información pasiva y la imagen del docente reproduciendo información no son compatibles con la educación híbrida. El rol del docente en la educación mediada por las TIC no es impartir contenido, sino «orientar» el proceso formativo y guiar al estudiante en las diferentes etapas de su formación. En consecuencia, los estudiantes son responsables directos del proceso de aprendizaje y, por tanto, deben cultivar la cooperación entre colegas y aprovechar los ambientes híbridos de aprendizaje para realizar las actividades formativas y evaluativas.

## Discusión y conclusiones

En Colombia, hay barreras de inclusión y equidad en el acceso a los programas de posgrado. Esto limita el desarrollo científico de los territorios, afecta sus capacidades para la generación de nuevo conocimiento y la realización de proyectos de innovación y desarrollo. Un primer paso para cerrar las brechas es contar con programas académicos de calidad, orientados a la investigación y que cuenten con un currículo flexible. En ese sentido, la implementación de ambientes híbridos de aprendizaje en los programas presenciales puede contribuir a la superación de obstáculos y disparidades relacionadas con la movilidad, el lugar de residencia o la pertenencia étnica de los estudiantes. Dentro de las ventajas que representa la educación híbrida también podemos mencionar:

1. Enriquece la presencialidad ampliando las actividades curriculares e integrando otras labores académicas al proceso de formación.
2. Mejora las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes.
3. Permite usar las TIC para desarrollar habilidades de investigación y actividades de gestión individual y colaborativa del conocimiento.
4. Mejora las competencias y habilidades digitales de estudiantes y docentes.
5. Mejora la cobertura y facilita la admisión de aspirantes que residen fuera de las grandes ciudades. O, alternativamente, permite llevar programas de alta calidad a las regiones.

6. Optimiza el uso del tiempo, facilita la movilidad.
7. Contribuye a que los estudiantes puedan adelantar estudios de posgrado y al mismo tiempo gozar de una buena calidad de vida.

La educación híbrida abre enormes posibilidades para el mejoramiento de las capacidades científicas de los territorios. Como lo sugiere la CEPAL en su último informe (2024), es crucial la participación de la llamada triple hélice (sector académico, público y empresarial) en la financiación de programas orientados a la investigación. Solo así será posible un sistema de ciencia, innovación y desarrollo con enfoque territorial, basado en la inclusión y la diversidad. Si bien la educación híbrida ayuda a democratizar el acceso a la educación (Lion, 2023, p. 23), se debe analizar cuidadosamente el contexto en que se desarrolla cada programa antes de dejarse llevar por la euforia que causó la virtualización de contenidos después de la pandemia. Es importante tener en cuenta que aún no disponemos de resultados que permitan afirmar que hay un impacto positivo de la tecnología sobre el aprendizaje y, además, la tecnología también excluye a un sector amplio de la población (UNESCO, 2024, p. 7). Finalmente, no debemos olvidar que «ni la mejor de las tecnologías puede sustituir a un buen profesor» (Espot & Nubiola, 2019, p. 121).

## Referencias

- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. C. y Casiano Yanicelli, C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537027.pdf>
- Arias Ortiz, E., Dueñas, X., Elacqua, G., Giambruno, C., Mateo-Berganza Díaz, M. y Pérez Alfaro, M. (2021). *Hacia una educación 4.0: 10 módulos para la implementación de modelos híbridos*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0003703>
- Bruggeman, B., Tondeur, J., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Vanslambrouck, S. (2021). Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 48, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100772>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2024). *Ciencia, tecnología e innovación para un desarrollo productivo y sostenible e inclusivo: lineamientos para el periodo 2024-2025*. CEPAL. <https://n9.cl/yehvi>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2022). *Pobreza multidimensional*. DANE. <https://n9.cl/wr0sh>

- Espot, M. R. y Nubiola, J. (2019). *Alma de profesor. La mejor profesión del mundo*. Desclée de Brouwer.
- Galvis Panqueva, A. H. (comp.). (2019). *Direccionamiento estratégico de la modalidad híbrida en educación superior. Conceptos, Métodos y casos para apoyar la toma de decisiones*. Universidad de los Andes.
- Lion, C. (coord.). (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385359>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología y Desarrollo [Minciencias]. (2021). *Política pública de Apropiación Social del Conocimiento en el marco de la CTel*. Minciencias. <https://n9.cl/3ceta>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022, junio). *Nota orientadora. Modalidades*. Ministerio de Educación de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-408425\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-408425_recurso_6.pdf)
- Nilson, L. (2010). *Teaching at its best. A research-based Resource for College Instructors*. Jossey-Bass.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023. Tecnología en la educación: ¿una herramienta en términos de quién?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>
- Prince Torres, A. C. (2021). Aulas híbridas: escenarios para transformación educativa dentro de la nueva normalidad. *PODIUM*, (39), 103-120. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.39.7>
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior [SNIES]. (2023). *Estadísticas históricas de la educación superior en Colombia. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. Ministerio de Educación Nacional (MEN). <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultasppublicas/content/poblacional/index.jsf>.
- Solier Castro, Y., Guerrero Alcedo, J. M., Sosa Rojas, H. M., Espina, L. C., Díaz Vallejos, D. N. y Fernández Celis, M. P. (2022). Aula invertida en la educación superior: implicaciones y retos. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1443-1453. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.425>
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences co-operation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15, 171-193. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2021). *Competencias y habilidades digitales*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/digital-competencies-skills>

Wasserman, M. (2021). *La educación en Colombia. País 360*. Debate.