La experiencia del EPPELE en modalidad híbrida

Olga Chapado Chorro y Julián Molina Guillén
Instituto Cervantes de Nueva Delhi

1. INTRODUCCIÓN

El EPPELE (Encuentro de Profesores de Español de la India) es una iniciativa formativa organizada por el Instituto Cervantes de Nueva Delhi, con el apoyo de la Embajada de España en India y de las editoriales Difusión y Goyal, que en 2025 celebró su XV edición.

En sus primeras ediciones, estas jornadas se desarrollaron en modalidad presencial, con un público formado principalmente por profesorado de la India y, en menor medida, de otros países de Asia. No obstante, a partir de 2020, como consecuencia de la pandemia de la COVID-19, el EPPELE pasó a ofrecerse en línea, formato que se mantuvo hasta diciembre de 2023. Esta modalidad permitió ampliar de manera significativa la diversidad geográfica de los participantes, al eliminar la necesidad de desplazarse a Delhi y asumir los costes asociados al viaje y la estancia.

En 2024, el encuentro volvió a celebrarse de forma presencial y, si bien se recuperó la cercanía y la calidez del intercambio directo, se echó en falta la participación de docentes que, desde distintos puntos del mundo, habían seguido el EPPELE en las ediciones en línea.

Esta experiencia llevó al Instituto Cervantes de Nueva Delhi a plantear la XV edición del EPPELE en modalidad híbrida, aprovechando además la disponibilidad de los medios técnicos necesarios para su desarrollo. El objetivo era que tanto los participantes presenciales como quienes seguían las jornadas en línea pudieran formar parte activa del encuentro.

En el momento de la inscripción, los participantes tuvieron que elegir si deseaban participar de forma presencial o en línea. Este planteamiento se diferencia de un modelo bimodal o HyFlex, en el que la elección del formato puede realizarse antes de cada actividad o sesión, y respondió a la necesidad de optimizar la gestión de los espacios físicos y virtuales en una primera experiencia de estas características. En esta ocasión, se consideró conveniente mantener un mayor control sobre la modalidad elegida por los participantes, con el fin de planificar adecuadamente la ocupación de los espacios, la infraestructura tecnológica y la organización logística del encuentro.

No obstante, esta experiencia abre la posibilidad de explorar en futuras ediciones modelos más flexibles, próximos a planteamientos HyFlex (Beatty, 2019), que permitan una mayor adaptabilidad a las circunstancias personales, profesionales o geográficas de los participantes. Esta evolución podría favorecer una participación más inclusiva, ampliar el acceso internacional y reforzar la continuidad de la comunidad profesional más allá de la presencialidad estricta.

La oferta del EPPELE en modalidad híbrida se inscribe, por tanto, en un contexto pospandemia marcado por una profunda transformación digital, que ha modificado de manera significativa las formas de acceso a la formación y al intercambio profesional (Hodges et al., 2020). En este escenario, resulta cada vez más evidente la necesidad de flexibilizar la formación docente mediante formatos que permitan compatibilizar la participación con las realidades personales, geográficas y laborales del profesorado.

El objetivo de este artículo es describir y analizar la experiencia de la XV edición del EPPELE en modalidad híbrida, atendiendo a su diseño, desarrollo e implementación, así como reflexionar sobre los aprendizajes, retos y posibilidades que este formato ofrece para la formación del profesorado de español como lengua extranjera en futuros encuentros profesionales.

2. PROGRAMA

La XV edición del EPPELE tuvo como título La enseñanza de ELE a niños y jóvenes en India: desafíos y oportunidades y, como viene siendo habitual, combinó ponencias plenarias, orientadas a la reflexión pedagógica y estratégica, con talleres y experiencias prácticas, centrados en el aula real de ELE con niños y jóvenes en el contexto indio. Esta alternancia permitió equilibrar teoría, práctica y transferencia didáctica.

En 2025, contamos con 4 ponencias plenarias, de una hora de duración y de carácter fundamentalmente teórico:

- La evaluación orientada a niños y jóvenes, impartida por Inés Soria (presencial);
- Diseño de planificaciones de clases para niños y jóvenes con el soporte de la IA, presentada por Blanca Dean (en línea);
- Educar para el diálogo: competencia cultural en ELE en los colegios de la India, de Neha Rawat (presencial);
- Inmersión multisensorial en el aprendizaje de español para niñas y niños, dictada por Daiane Reis y Ana Vargas.

– Las tres primeras estaba previsto que tuvieran lugar de manera presencial en el centro, pero, debido a un problema de cancelación masiva de vuelos, la ponencia de Blanca Dean tuvo que realizarse en línea.

2.1. Talleres

Los talleres, de hora y media hora de duración y de carácter más práctico, se ofrecieron en dos franjas simultáneas:

2.1.1. Bloque I de talleres

– El tema serie: cómo secuenciar la cultura en la clase de ELE en los programas de IB e IGSE, impartido por Rini Ghosh y Emilia Rodríguez (en línea);

– Materiales y diversidad para niños, de África Cobos (presencial);

– Guía para jóvenes diplomáticos: puentes interculturales en el aula de ELE, dictado por María González (presencial).

2.1.2. Bloque II de talleres

– Aprender arriesgando: improvisación aplicada para reducir el miedo adolescente en el aula de ELE, por Varoon Anand (presencial);

– Vocabulario en acción: propuestas lúdicas y expresivas para enseñar ELE a niños y jóvenes, impartido por Aditya Kumar (presencial);

– Enseñar ELE en clases particulares a niños y adolescentes, impartido por Ramita Menon y Kaustubh M. Rajwade (presencial).

2.2. Experiencias

Por último, las experiencias, con una duración de media hora, pretenden mostrar actividades de buenas prácticas realizadas por los docentes en sus aulas o en sus centros educativos. De nuevo, se ofrecen de manera simultánea en grupos de tres o cuatro actividades, repitiendo una vez cada experiencia para permitir que los participantes puedan asistir al menos a dos de ellas en cada franja.

2.2.1. Bloque I de experiencias

– IA para la autoevaluación: herramientas metacognitivas para el aula de ELE, por Ailín Gómez (en línea);

– La tele hecha por escolares, de Riya Kapur (presencial);

– 10 rutinas activadoras en la clase de ELE para niños, presentada por Ritika Jain (presencial);

– Cultura, lengua y teatro para fomentar la confianza de los estudiantes más jóvenes, por Nidhi Garg (presencial).

2.2.2. Bloque II de experiencias

– ELEarte: las artes en el aula para niños, por Virginia Nieto Sandoval (presencial);

– Práctica lúdica y creativa de la gramática mediante interacción oral espontánea, Jyoti Gupta (presencial);

– Algunas dinámicas que funcionan con grupos grandes para pequeños, a cargo de Teresa López García (presencial).

2.3. Enseñanza presencial, en línea y en modalidad híbrida: rasgos característicos

En el ámbito de la formación docente, los términos presencial, en línea e híbrido no se refieren únicamente a cuestiones organizativas o logísticas, sino que implican distintas formas de concebir la interacción, la gestión del tiempo y del espacio, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cada modalidad configura, por tanto, un ecosistema pedagógico propio que condiciona tanto la experiencia formativa como el desarrollo profesional de los participantes.

2.3.1. Enseñanza presencial

La enseñanza presencial se caracteriza por la coincidencia física y temporal de docentes y participantes en un mismo espacio. La interacción se produce de manera directa, principalmente a través de la comunicación oral y gestual, lo que permite una lectura inmediata de las reacciones, actitudes y necesidades del grupo. Esta inmediatez facilita la adaptación en tiempo real de la enseñanza y la toma de decisiones pedagógicas ajustadas al contexto.

Entre sus principales rasgos destacan la espontaneidad de la interacción, la facilidad para generar vínculos informales y la construcción de comunidad a través del contacto personal. En contextos de formación de profesores, esta modalidad favorece especialmente el intercambio de experiencias, la negociación de significados y la creación de redes profesionales basadas en la proximidad y la convivencia compartida.

No obstante, la presencialidad presenta también limitaciones, especialmente en términos de accesibilidad, dependencia del desplazamiento físico y menor fle-

xibilidad para atender a la diversidad de ritmos, contextos profesionales y disponibilidades de los participantes.

2.3.2. Enseñanza en línea

La enseñanza en línea se desarrolla íntegramente en entornos digitales y puede combinar interacciones sincrónicas y asincrónicas. En este contexto, el espacio virtual sustituye al aula física y la comunicación se apoya en herramientas tecnológicas que median tanto la interacción como el acceso a los contenidos y la evaluación del aprendizaje.

Entre sus principales ventajas se encuentran la flexibilidad temporal y espacial, la posibilidad de participación desde contextos geográficamente diversos y la ampliación del acceso a la formación. Asimismo, la modalidad en línea favorece formas de participación más reflexivas, especialmente a través de la escritura y del trabajo colaborativo mediado por plataformas digitales.

Sin embargo, la enseñanza en línea exige un diseño pedagógico específico que va más allá del uso de herramientas tecnológicas. Implica la capacidad de planificar experiencias de aprendizaje significativas, gestionar la interacción y sostener diferentes formas de presencia docente —social, cognitiva y organizativa— en el entorno digital (Rapanta et al., 2020). Asimismo, puede generar sensación de distancia o aislamiento si no se articulan adecuadamente los mecanismos de acompañamiento y participación, y requiere un alto grado de autonomía y competencias digitales tanto por parte del profesorado como del alumnado.

2.3.3. Enseñanza en modalidad híbrida

La enseñanza en modalidad híbrida combina de forma planificada y coherente elementos de la presencialidad y de la enseñanza en línea, integrando espacios físicos y virtuales en una única experiencia formativa. No se trata de la mera coexistencia de dos modalidades, sino de un diseño pedagógico intencional que articula la enseñanza presencial con la mediada por tecnología en un sistema integrado de aprendizaje (Graham, 2006).

Esta modalidad surge en gran medida del proceso de convergencia entre los entornos tradicionales de enseñanza presencial y los entornos digitales, impulsada por el desarrollo tecnológico y por la necesidad de flexibilizar el acceso a la formación. En este sentido, la enseñanza híbrida permite ampliar la participación sin renunciar a la interacción directa, diversificar los canales comunicativos y ofrecer experiencias de aprendizaje potencialmente más inclusivas.

En la formación de profesores, la modalidad híbrida presenta un valor añadido, ya que no solo facilita el acceso y la flexibilidad, sino que también modeliza prácticas transferibles a distintos contextos educativos y fomenta el desarrollo de competencias relacionadas con la gestión de entornos multimodales.

No obstante, la enseñanza híbrida plantea retos específicos. Requiere una planificación rigurosa, una clara articulación entre los distintos espacios y tiempos de aprendizaje, así como una coordinación técnica y pedagógica que garantice la coherencia de la experiencia formativa. Su eficacia depende, en gran medida, de la claridad del diseño, la distribución de roles y la intencionalidad pedagógica con la que se integran los distintos componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A modo de síntesis, el siguiente cuadro recoge las principales diferencias y puntos de convergencia entre las tres modalidades analizadas:

Dimensión	Enseñanza presencial	Enseñanza en línea	Enseñanza híbrida
Espacio	Aula física compartida	Entorno virtual	Integración de espacio físico y virtual
Tiempo	Sincrónico (coincidencia temporal)	Sincrónico y/o asincrónico	Combinación de momentos sincrónicos y asincrónicos
Interacción	Directa, oral y gestual	Mediada por tecnología (oral y escrita)	Multimodal (presencial + digital)
Tipo de participación	Espontánea e inmediata	Más reflexiva y planificada	Diversificada (oral, escrita, síncrona, asíncrona)
Accesibilidad	Limitada por desplazamiento y horarios	Alta (sin restricciones geográficas, aunque condicionada por posibles limitaciones tecnológicas)	Ampliada, aunque condicionada por diseño
Flexibilidad	Baja	Alta	Media-alta
Construcción de comunidad	Alta, basada en la proximidad	Requiere diseño intencional	Potencialmente alta si se articula bien
Rol del docente	Facilitador en interacción directa	Diseñador y mediador digital	Diseñador, mediador y coordinador de entornos
Exigencia tecnológica	Baja	Alta	Media-alta
Retos principales	Acceso, rigidez organizativa	Aislamiento, autonomía, competencia digital	Coordinación, equilibrio entre modalidades, diseño pedagógico

Tabla 1. Comparación entre modalidades de enseñanza en la formación docente. Adaptado de Graham (2006) y Rapanta et al. (2020).

3. MARCO Y PLANTEAMIENTO DE LA MODALIDAD HÍBRIDA

Nuestra meta al ofrecer el EPPELE en modalidad híbrida implicaba ir más allá de una mera retransmisión en directo de un encuentro presencial o de una simple suma de la modalidad presencial y en línea. Por el contrario, aspirábamos a desarrollar unas jornadas en las que se integraran ambos espacios de participación de manera coherente y pedagógicamente significativa, en línea con los planteamientos del aprendizaje híbrido como diseño intencional y no como yuxtaposición de formatos (Graham, 2006).

La modalidad híbrida se concibió, por tanto, como un entorno compartido de aprendizaje, en el que los participantes presenciales y los participantes en línea formaran parte de un mismo evento, con acceso a contenidos comunes, oportunidades de interacción y un reconocimiento explícito de su presencia. Este enfoque se alinea con modelos de aprendizaje híbrido síncrono que buscan integrar de manera efectiva a ambos perfiles de participantes en una experiencia formativa única (Raes et al., 2020). Ello supuso repensar los formatos tradicionales de ponencia y taller, así como los roles de moderación, para evitar que la experiencia en línea quedara relegada a una posición secundaria u observacional.

A diferencia de las ediciones completamente presenciales —centradas en la copresencia física y la interacción informal— y de las ediciones totalmente virtuales —marcadas por la mediación digital constante—, el EPPELE híbrido se situó en un espacio dual que exigió nuevas decisiones organizativas y pedagógicas. Entre ellas, la gestión equilibrada de los tiempos, la atención a los distintos ritmos de participación y la creación de puentes comunicativos entre quienes estaban en la sala y quienes seguían el evento a distancia.

En este sentido, el diseño del EPPELE híbrido se apoyó en tres principios fundamentales: equidad, entendida como la voluntad de ofrecer experiencias de calidad comparables a ambos perfiles de participantes; interacción, como elemento central para evitar una participación pasiva, especialmente en el entorno digital; y coherencia pedagógica, asegurando que la modalidad elegida reforzara —y no diluyera— los objetivos formativos del encuentro. Estos principios responden a algunos de los principales retos identificados en la literatura sobre diseño de entornos híbridos, como la necesidad de equilibrar la participación, gestionar la diversidad de experiencias y articular de forma coherente los distintos espacios de aprendizaje (Boelens et al., 2017).

Desde esta perspectiva, la modalidad híbrida no se planteó como una solución circunstancial, sino como una oportunidad para explorar nuevas formas de encuentro profesional en la formación del profesorado de ELE, poniendo a prueba modelos más flexibles, inclusivos y sostenibles, en consonancia con la evolución reciente de los entornos de formación docente (Rapanta et al., 2020).

4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Este apartado describe cómo se desarrolló el encuentro en la práctica, más allá del diseño inicial, atendiendo a la participación, las dinámicas de interacción y la gestión técnica y organizativa que hicieron posible la experiencia híbrida.

4.1. Participación y perfiles de asistentes

La modalidad híbrida del encuentro permitió la participación de un perfil amplio y diverso de docentes de español, tanto desde el punto de vista geográfico como institucional. Asistieron profesores procedentes de distintos países y contextos educativos (centros del Instituto Cervantes, universidades, centros privados, enseñanza reglada y no reglada), lo que enriqueció notablemente las intervenciones y los intercambios durante las sesiones.

En cuanto a la modalidad de asistencia, se observaron diferencias y coincidencias interesantes entre los participantes presenciales y los asistentes en línea. Mientras que el grupo presencial tendía a una interacción más espontánea y visible (intervenciones orales, comentarios informales durante las pausas, continuidad en las conversaciones), los participantes en línea mostraron una participación muy activa a través del chat, las preguntas formuladas por escrito y el uso de herramientas colaborativas. En muchos casos, la reflexión escrita favoreció aportaciones más elaboradas y fundamentadas, en línea con lo señalado en la literatura sobre participación en entornos digitales (Hrastinski, 2008), complementando así las intervenciones orales del espacio físico.

El grado de implicación general fue alto en ambas modalidades. Se constató una asistencia sostenida a lo largo de las sesiones, una participación constante en los espacios de debate y una actitud proactiva por parte de los asistentes, que no se limitaron a un rol pasivo, sino que compartieron experiencias, ejemplos de aula y dudas profesionales vinculadas a su práctica docente.

4.2. Dinámicas de interacción

Las dinámicas de interacción combinaron momentos de exposición con espacios de intercambio, debate y trabajo colaborativo. Las preguntas del público, tanto presenciales como en línea, tuvieron un papel central, ya que permitieron ajustar el discurso de los ponentes, profundizar en aspectos de interés común y conectar los contenidos teóricos con situaciones reales de aula.

El trabajo colaborativo se apoyó en el uso de herramientas digitales que facilitaron la participación simultánea de ambos grupos. Plataformas para la recogida de ideas, documentos compartidos y espacios interactivos permitieron que los asistentes en línea no quedaran relegados a un segundo plano, sino que contribuyeran

activamente al desarrollo de las sesiones. Este tipo de interacción multimodal se alinea con los principios del aprendizaje híbrido síncrono, en los que la participación se distribuye entre distintos canales y formas de comunicación (Raes et al., 2020).

Uno de los aspectos más relevantes fue la percepción de «presencia» y de comunidad, a pesar de la distancia física. La integración de las intervenciones del chat en el desarrollo oral de las sesiones, la visibilización de los participantes en línea y la atención explícita a sus aportaciones contribuyeron a generar un clima de encuentro compartido. En este sentido, la experiencia híbrida no se vivió como la coexistencia de dos eventos paralelos, sino como un espacio común de aprendizaje y reflexión profesional, lo que remite a la importancia de construir presencia social en entornos mediados por tecnología (Rapanta et al., 2020).

4.3. Gestión técnica y organizativa

Desde el punto de vista técnico y organizativo, el desarrollo del evento se caracterizó por una planificación previa sólida y una gestión flexible durante su ejecución. Entre los aspectos que funcionaron especialmente bien destacan la estabilidad de la conexión, la calidad del sonido y de la imagen, y la coordinación entre el espacio presencial y la retransmisión en línea.

A lo largo del encuentro se realizaron algunos ajustes sobre la marcha, fundamentalmente relacionados con los tiempos de intervención, la gestión de turnos de palabra y la adaptación a la participación del público en línea. Estos ajustes no solo resolvieron incidencias puntuales, sino que contribuyeron a mejorar la experiencia global, mostrando la importancia de una actitud abierta y adaptable en este tipo de formatos.

El papel del equipo organizador y técnico fue clave para el buen desarrollo de la experiencia. Su presencia constante, la anticipación de posibles dificultades y la coordinación entre las distintas funciones (moderación, apoyo técnico, comunicación con ponentes y participantes) permitieron que el foco se mantuviera en los contenidos y en la interacción pedagógica, minimizando la carga técnica percibida por los asistentes. Este aspecto coincide con lo señalado en la literatura sobre entornos híbridos, donde la coordinación técnica y pedagógica resulta determinante para garantizar una experiencia formativa coherente (Boelens et al., 2017).

5. VALORACIÓN PEDAGÓGICA DE LA MODALIDAD HÍBRIDA

Este apartado aborda una reflexión pedagógica sobre el uso de la modalidad híbrida en un encuentro profesional como EPPELE, no solo como solución logística, sino como dispositivo formativo con implicaciones didácticas, organizativas y comunitarias. La experiencia permite analizar qué aporta este formato a la for-

mación de profesores de ELE, qué tensiones genera y bajo qué condiciones puede convertirse en una modalidad verdaderamente significativa.

5.1. Ventajas observadas

Una de las principales aportaciones de la modalidad híbrida es la ampliación del acceso a la formación. Al eliminar o reducir barreras geográficas, económicas y de disponibilidad temporal, el formato híbrido permite que docentes que, de otro modo, no podrían asistir, participen activamente en el encuentro. Esta mayor accesibilidad se traduce en una diversidad de voces, contextos y experiencias que enriquece el debate profesional y amplía la mirada sobre la enseñanza del español.

Desde un punto de vista pedagógico, la modalidad híbrida favorece formas de participación más variadas. Mientras que el formato presencial tiende a privilegiar la intervención oral inmediata, el entorno digital abre espacios para la reflexión escrita, la reformulación y la participación diferida. Esto resulta especialmente relevante en la formación de profesores, ya que legitima distintos estilos comunicativos y fomenta una participación más inclusiva, en línea con lo señalado sobre la complementariedad entre interacción síncrona y asíncrona (Hrastinski, 2008).

Asimismo, el formato híbrido promueve el desarrollo de competencias profesionales clave, como la alfabetización digital docente, la gestión de la interacción multimodal y la adaptación de prácticas formativas a entornos diversos. En este sentido, el encuentro no solo transmite contenidos, sino que modeliza prácticas formativas transferibles al aula de ELE, tanto presencial como en línea, en consonancia con los planteamientos sobre desarrollo profesional docente en entornos digitales (Rapanta et al., 2020).

5.2. Limitaciones y tensiones

Junto a estas ventajas, la experiencia pone de manifiesto una serie de tensiones inherentes a la modalidad híbrida. Una de las más evidentes es el riesgo de asimetría entre participantes presenciales y en línea, especialmente cuando la dinámica del evento no integra de forma deliberada ambos espacios. Si no se cuida esta integración, los asistentes en línea pueden percibirse como espectadores secundarios y no como miembros plenos del encuentro, lo que coincide con uno de los principales retos identificados en el diseño de entornos híbridos (Boelens et al., 2017).

Otra limitación tiene que ver con la carga cognitiva y organizativa que supone gestionar simultáneamente dos modalidades. Para ponentes y moderadores, atender al público presente, al chat, a las herramientas digitales y a los tiempos requiere una planificación cuidadosa y una alta competencia pedagógica y técnica. Sin estos apoyos, la modalidad híbrida puede generar fatiga o dispersión, en línea con los planteamientos sobre carga cognitiva en entornos complejos de aprendizaje (Sweller, 1988).

Por último, persiste una tensión relacionada con la construcción del vínculo informal, tradicionalmente asociada a los encuentros presenciales: conversaciones en los descansos, intercambios espontáneos o redes de contacto personales. Aunque el formato híbrido permite nuevas formas de interacción, no siempre sustituye plenamente estos espacios, lo que obliga a repensar cómo diseñarlos también en entornos digitales.

5.3. Condiciones necesarias para que la modalidad híbrida funcione

La experiencia analizada muestra que la modalidad híbrida no funciona de manera automática, sino que requiere una serie de condiciones pedagógicas y organizativas claras. En primer lugar, es imprescindible que el formato híbrido forme parte del diseño didáctico del evento y no sea un mero añadido técnico. Esto implica concebir la integración de lo presencial y lo digital como un proceso intencional, en línea con la definición de aprendizaje híbrido como diseño pedagógico integrado (Graham, 2006).

En segundo lugar, resulta clave la existencia de roles claramente definidos: moderación pedagógica, apoyo técnico, gestión de la interacción en línea y acompañamiento a los ponentes. Esta distribución de funciones permite que la atención no recaiga en una sola persona y que la experiencia sea fluida para todos los asistentes, aspecto que la literatura identifica como fundamental en entornos híbridos complejos (Raes et al., 2020).

Finalmente, la modalidad híbrida requiere una actitud institucional y docente basada en la flexibilidad, la reflexión y la mejora continua. Asumir que pueden surgir ajustes durante el desarrollo del evento, valorar la retroalimentación de los participantes y concebir el formato híbrido como un proceso de aprendizaje compartido son elementos fundamentales para consolidar este tipo de propuestas en la formación de profesores de ELE.

6. RETOS Y APRENDIZAJES PARA FUTURAS EDICIONES

El análisis de la experiencia permite identificar una serie de retos y aprendizajes especialmente relevantes de cara a la mejora de futuras ediciones y a la posible transferencia del modelo a otros contextos formativos. Lejos de concebir la modalidad híbrida como un formato cerrado, la experiencia pone de relieve la necesidad de entenderla como un proceso en evolución, sujeto a revisión, ajuste y mejora continua.

6.1. Aspectos que mejorar o repensar

Uno de los principales retos detectados es la necesidad de seguir afinando la integración real de ambos perfiles de participantes, evitando que la modalidad híbrida derive en una jerarquía implícita entre lo presencial y lo virtual. Para ello, será necesario profundizar en el diseño de las dinámicas de participación, los turnos de intervención y los espacios de interacción informal, de modo que todos los asistentes se sientan igualmente implicados. Este aspecto coincide con uno de los desafíos centrales señalados en la literatura sobre aprendizaje híbrido, relacionado con la equidad en la experiencia formativa (Boelens et al., 2017).

Asimismo, se hace evidente la conveniencia de dosificar la carga cognitiva tanto para ponentes como para participantes. El diseño de sesiones híbridas requiere equilibrar tiempos de exposición, interacción y pausa, así como prever momentos específicos para la reflexión y el intercambio, evitando la saturación derivada del uso simultáneo de múltiples canales y herramientas (Sweller, 1988).

Otro aspecto susceptible de mejora es la anticipación de necesidades técnicas y comunicativas, especialmente en lo que respecta a la preparación previa de los ponentes. Ofrecer orientaciones claras sobre cómo interactuar con un público híbrido o cómo integrar las aportaciones del entorno digital puede contribuir a una experiencia más fluida, coherente y pedagógicamente equilibrada.

6.2. Decisiones organizativas clave

La experiencia ha confirmado que determinadas decisiones organizativas resultan determinantes para el éxito del formato híbrido. Entre ellas, destaca la importancia de contar con un equipo claramente estructurado, con funciones diferenciadas y coordinadas: moderación pedagógica, apoyo técnico y gestión de la interacción en línea. Esta organización permite responder con agilidad a las incidencias y mantener el foco en los objetivos formativos del encuentro, tal como se ha señalado en estudios sobre entornos híbridos síncronos (Raes et al., 2020).

Igualmente, relevante ha sido la planificación previa detallada, tanto en términos técnicos como pedagógicos. La selección de herramientas, la definición de protocolos de intervención y la previsión de escenarios alternativos han demostrado ser elementos clave para garantizar la continuidad del evento y la calidad de la experiencia formativa.

Por último, la adopción de una actitud flexible y reflexiva por parte del equipo organizador se ha revelado fundamental. La capacidad para tomar decisiones sobre la marcha, ajustar dinámicas y responder a las necesidades emergentes de los participantes ha contribuido a convertir posibles dificultades en oportunidades de aprendizaje.

6.3. Elementos transferibles a otros eventos formativos

Más allá del contexto específico de EPPELE, la experiencia ofrece aprendizajes transferibles a otros encuentros de formación de profesores de ELE y de otras áreas. En primer lugar, destaca la concepción de la modalidad híbrida como un dispositivo pedagógico y no únicamente como una solución logística. Este enfoque permite diseñar experiencias formativas más inclusivas, participativas y ajustadas a la diversidad de contextos profesionales, en consonancia con la evolución reciente de la formación docente en entornos digitales (Rapanta et al., 2020).

Asimismo, resultan transferibles las estrategias de integración de la interacción multimodal, que combinan participación oral, escrita y colaborativa, y que pueden aplicarse tanto en eventos académicos como en cursos de formación continua o seminarios internos.

Finalmente, la experiencia subraya el valor de concebir los encuentros profesionales como espacios de construcción de comunidad, donde el intercambio, la reflexión compartida y la creación de redes profesionales forman parte del aprendizaje. En este sentido, la modalidad híbrida, bien diseñada y gestionada, se presenta como una oportunidad para repensar los formatos tradicionales de formación docente y avanzar hacia modelos más abiertos, flexibles y sostenibles.

CONCLUSIÓN

La experiencia de EPPELE en modalidad híbrida ha puesto de manifiesto que este formato puede ir mucho más allá de una solución organizativa o tecnológica. Cuando se diseña desde una perspectiva pedagógica y se gestiona de manera intencional, la modalidad híbrida se convierte en un dispositivo formativo potente, capaz de ampliar el acceso, diversificar la participación y enriquecer la construcción de conocimiento profesional en la formación de profesores de ELE.

El análisis del desarrollo del encuentro muestra que la clave no reside únicamente en la combinación de lo presencial y lo virtual, sino en la integración coherente de ambos espacios en un único ecosistema de aprendizaje. Esta integración favorece nuevas formas de interacción, legitima distintos modos de participación y contribuye a la creación de una comunidad profesional más abierta, diversa y conectada.

Al mismo tiempo, la experiencia confirma que el éxito de la modalidad híbrida depende de condiciones bien definidas: un diseño pedagógico previo, una organización sólida, una distribución de roles eficaz y una actitud flexible y reflexiva por parte del equipo organizador. Solo desde este enfoque es posible transformar las tensiones inherentes al formato en oportunidades de aprendizaje y mejora.

En este sentido, EPPELE se consolida como un laboratorio de innovación en la formación docente en ELE, generando aprendizajes transferibles a otros encuen-

tros y contextos formativos. La modalidad híbrida, entendida como práctica reflexiva y no como formato neutro, abre nuevas vías para repensar la formación del profesorado y fortalecer las comunidades profesionales en un contexto educativo cada vez más interconectado.

Desde esta perspectiva, el compromiso institucional con modelos de formación abiertos, inclusivos y de calidad refuerza el papel del Instituto Cervantes como agente clave en el desarrollo profesional del profesorado de español en contextos internacionales.

BIBLIOGRAFÍA

Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-Flexible course design: Implementing student-directed hybrid classes*. EdTech Books. Documento de Internet disponible en: https://edtechbooks.org/hyflex (fecha de consulta: 26.06.2026).

Boelens, R., De Wever, B. y Voet, M. (2017). «Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review». E*ducational Research Review* 22: 1-18.

Graham, C. R. (2006). «Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions». En *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Eds. C. J. Bonk y C. R. Graham. Boston: Pfeiffer, pp. 3-21.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). «The difference between emergency remote teaching and online learning». *EDUCAUSE Review*. Documento de Internet disponible en: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning (fecha de consulta: 26.06.2026).

Hrastinski, S. (2008). «Asynchronous and synchronous e-learning». *EDUCAUSE Quarterly* 31(4): 51-55.

Raes, A., Detienne, L., Windey, I. y Depaepe, F. (2020). «A systematic literature review on synchronous hybrid learning». *Computers & Education* 149: 103682.

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. y Koole, M. (2020). «Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity». *Postdigital Science and Education* 2: 923-945.

Sweller, J. (1988). «Cognitive load during problem solving: Effects on learning». *Cognitive Science* 12(2): 257-285.