

Educational practices in hybrid environments. Pedagogical transformations and emerging challenges

Walter Marcelo Campi

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

wcampi@unq.edu.ar

Contextos de Educación

núm. 39, 2025

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-E: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 08 octubre 2025

Aprobación: 05 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.63207/63ndw785>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6935440007/>

Resumen: Este artículo examina transformaciones y desafíos que presentan las prácticas educativas en entornos híbridos a nivel universitario. Se basa en una investigación cualitativa multicéntrica desarrollada en colaboración con once nodos de la Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión en Tecnología Educativa (RedTE.Ar). La metodología combinó 144 entrevistas semiestructuradas y flash realizadas a docentes, estudiantes y autoridades universitarias, junto con el análisis de documentos institucionales. El trabajo se centra en cuatro dimensiones, el diseño de actividades de enseñanza; la selección y uso pedagógico de tecnologías digitales; los procesos de evaluación en contextos multimodales; y modalidades innovadoras de gestión educativa. Los resultados muestran una implementación marcada por tensiones que incluyen una sobrecarga en la labor docente, fenómenos de fragmentación cognitiva en aulas simultáneas y una extensión del tiempo académico para profesores y estudiantes. También, se identifican experiencias pedagógicas innovadoras que incorporan herramientas digitales de forma crítica en la construcción del conocimiento, superando el traslado de contenidos a formatos digitales. El potencial transformador de la educación híbrida demanda condiciones habilitantes específicas, formación docente que supere enfoques instrumentales; flexibilidad curricular; políticas institucionales de apoyo y marcos normativos que prioricen la flexibilidad, la equidad y la calidad pedagógica, por encima de imperativos tecnológicos.

Palabras clave: Educación híbrida, Innovación pedagógica, Tecnología educativa, Didáctica universitaria, Transformación educativa.

Abstract: This article analyzes the transformations and emerging challenges of educational practices in hybrid environments at the university level, based on a multi-center qualitative research project developed in collaboration with 11 nodes of the Network of Teaching, Research, and Extension Teams in Educational Technology (RedTE.Ar). The study combines 144 semi-structured and flash interviews conducted

with teachers, students, and university administrators, along with the analysis of institutional documents, to examine four key dimensions: the design of teaching activities; the selection and pedagogical use of digital technologies; evaluation processes in multimodal contexts; and some innovative modalities of educational management. The results reveal an implementation strained by paradoxes, including teacher workload overload, cognitive fragmentation in simultaneous classrooms, and an extension of academic time for both teachers and students. However, innovative pedagogical experiences that critically integrate digital tools in knowledge construction, transcending the mere digitization of content, are also identified. The analysis concludes that the transformative potential of hybrid education requires specific enabling conditions: teacher training that goes beyond instrumental approaches; intentional curricular flexibility; institutional policies for sustained support; and regulatory frameworks that prioritize flexibility with equity and pedagogical quality over technological imperatives.

Keywords: Hybrid learning, Teaching innovation, Instructional technology, Higher education pedagogy, educational change.

Introducción

La docencia universitaria experimenta una transformación impulsada por la integración de modalidades híbridas que articulan lo presencial y lo virtual. Este escenario plantea el desafío de diseñar prácticas pedagógicas significativas en entornos crecientemente mediados por tecnología. La pandemia de COVID-19 aceleró esta transición evidenciando potencialidades transformadoras, y dejó al descubierto tensiones estructurales y desafíos de implementación en estos modelos educativos emergentes.

Este artículo presenta hallazgos de una investigación desarrollada en el marco del Programa Postdoctoral en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Buenos Aires (2023-2025), dirigido por Mariana Maggio. El estudio se realizó durante la residencia de docencia e investigación en la Cátedra de Tecnología Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FFyL-UBA, en el contexto del proyecto PICTO 00036 "Las reconfiguraciones emergentes de las prácticas de enseñanza universitaria atravesadas por las tecnologías", en colaboración con 11 nodos de la RedTE.Ar.

El objetivo consiste en analizar cómo las instituciones universitarias reinventan sus estrategias didácticas para adaptarse a escenarios híbridos, con especial atención a cuatro dimensiones clave, diseño de actividades de enseñanza que integren coherentemente lo presencial y lo virtual; selección y uso pedagógico de tecnologías digitales; procesos de evaluación en entornos multimodales; y modalidades innovadoras de gestión educativa.

La metodología combinó entrevistas semiestructuradas a 28 docentes, 23 estudiantes, 33 autoridades universitarias y 13 autoridades de Centros de Estudiantes, con análisis documental de planes de estudio y materiales didácticos. Complementariamente, se realizaron 47 entrevistas flash para captar percepciones inmediatas sobre la experiencia educativa híbrida.

Los hallazgos revelan que, si bien la hibridación se ha consolidado como modelo educativo, su implementación presenta paradojas y desafíos didácticos. Entre ellos destacan la sobrecarga laboral docente, la fragmentación cognitiva en aulas híbridas, la dilatación del tiempo académico estudiantil y tensiones entre innovación y tradición pedagógica.

El análisis examina tanto innovaciones didácticas emergentes como tensiones persistentes, sugiriendo que el potencial pedagógico de la educación híbrida requiere condiciones habilitantes específicas: flexibilidad curricular intencional, formación docente, propuestas educativas que prioricen la calidad pedagógica, y políticas institucionales de apoyo sostenido.

Versión preliminar de este trabajo fueron presentadas y enriquecidas en espacios académicos del Programa Postdoctoral, la Cátedra de Tecnología Educativa de la FFyL-UBA y reuniones del PICTO 00036 y de la RedTE.Ar.

Estado del arte

La educación híbrida emerge como un modelo pedagógico que enriquece la alternancia entre lo presencial y lo virtual, metáfora estructural que articula múltiples dimensiones educativas, lo sincrónico y asincrónico, lo formal e informal, lo físico y lo digital (Andreoli, 2021) y el adentro y afuera del aula (Maggio et al., 2021), e incluye la búsqueda consciente de combinaciones didácticas efectivas que potencien los procesos de enseñanza y aprendizaje (Lamas González et al., 2025).

Este enfoque representa una transformación del aula tradicional, ampliando sus fronteras espacio-temporales mediante la integración de entornos físicos y virtuales, un nuevo ecosistema educativo en el que la enseñanza se desarrolla simultáneamente en múltiples planos de realidad. Las prácticas que integran tecnologías, en este contexto, adquieren un rol democratizador al facilitar la participación multidireccional y ofrecer flexibilidad en el acceso al conocimiento, permitiendo a los estudiantes interactuar con contenidos, recursos, pares y docentes en diversos espacios y momentos (Maggio, 2022).

La implementación efectiva de este modelo reclama una reconfiguración del rol docente, muchos educadores al inicio de la pandemia trasladaron mecánicamente sus estrategias presenciales al entorno virtual, generando interrogantes sobre el verdadero potencial didáctico de las mediaciones tecnológicas (Falcón, 2020). Hoy se requiere un perfil docente que trascienda la transmisión unidireccional de contenidos, que sea facilitador, guía y mediador del aprendizaje (Lamas González et al., 2025), pero también diseñador de entornos y experiencias de aprendizaje (Bain, 2005), curador de contenidos e investigador; una figura polivalente, compleja, superadora y en construcción.

Esta transformación conlleva desafíos; demanda el desarrollo de competencias digitales que superen el dominio instrumental de plataformas y herramientas, y que abarcan una comprensión didáctica de su inclusión e integración educativa (Abizanda et al., 2022); enfrenta obstáculos estructurales como la persistente brecha digital que limita el acceso equitativo a la tecnología (Cardini et al., 2021), tanto de docentes como de estudiantes. La reestructuración de los tiempos educativos y la necesidad de articular modalidades sincrónicas y asincrónicas generan además nuevas tensiones en la organización del trabajo docente (Falcón, 2020).

La educación híbrida invita a una reorganización de elementos educativos que va desde los roles de estudiantes y docentes hasta las estrategias de evaluación (Águilar Moreyra et al., 2022). La priorización curricular flexible, centrada en el desarrollo de competencias, se observa como un aspecto clave en este proceso (Lamas González et al., 2025) y destaca la importancia de contar con marcos conceptuales que guíen la creación de experiencias de aprendizaje coherentes, desde el nivel macro de los programas hasta el micro de las actividades específicas (Pérez et al., 2022). Emergen así propuestas innovadoras como las llamadas superasignaturas, basadas en proyectos interdisciplinarios (Bain, 2023) o el uso estratégico de Recursos Educativos Abiertos (REA) que respondan a criterios de accesibilidad y calidad pedagógica (Pérez et al., 2022).

La articulación de lo sincrónico y asincrónico, del adentro y el afuera del aula, plantea desafíos particulares en la organización temporal del proceso educativo (Maggio et al., 2021), la flexibilidad característica de estos modelos debe equilibrarse con una estructuración cuidadosa que evite la dispersión. La optimización del tiempo presencial para actividades de mayor complejidad cognitiva, liberando el estudio individual para los espacios asincrónicos, se revela como una estrategia efectiva (Falcón, 2020).

Esta reconfiguración de los tiempos de lo educativo va acompañada de una transformación en la dinámica relacional. La construcción de comunidades de aprendizaje requiere de una presencia docente que integre dimensiones conceptuales, pero también, sociales, afectivas y didácticas, constituyéndose en prácticas de enseñanza indisciplinadas, desarrolladas por docentes vanguardistas (Kap, 2024). Como señala Bain (2005), los entornos educativos más efectivos y sus docentes, son aquellos en los que los estudiantes pueden explorar, equivocarse y recibir retroalimentación en un clima de confianza. La educación híbrida, al ampliar los espacios de interacción, ofrece oportunidades únicas para fomentar esta cultura colaborativa, siempre que se diseñen con intencionalidad pedagógica y sensibilidad hacia las necesidades diversas de los participantes.

Marco teórico

La educación híbrida en el contexto universitario postpandémico requiere un abordaje teórico multidimensional que permita comprender tanto sus potencialidades como los desafíos emergentes. Desde la perspectiva de Maggio (2022) esta modalidad educativa se constituye en una nueva ecología del aprendizaje, en la que lo central no son los soportes tecnológicos sino las condiciones pedagógicas que hacen posible una enseñanza poderosa. Maggio plantea que la verdadera hibridación implica además de la combinación de modalidades, una reconfiguración de las prácticas educativas, en las que el foco debe situarse en la creación de entornos y escenarios que potencien la construcción colaborativa del conocimiento, más allá de los espacios físicos o digitales en los que esta ocurra (Lion & Maggio, 2019; Maggio, 2022).

Este enfoque dialoga críticamente con la teoría de la Comunidad de Investigación de Garrison, Anderson y Archer (en Garrison, 2009), que concibe el aprendizaje como resultado de la interacción entre tres elementos, la presencia social; la presencia cognitiva; y la presencia docente. En el contexto híbrido, esta tríada adquiere nuevas dimensiones, ya que las interacciones se distribuyen de manera sincrónica, asincrónica y multimodal, generando dinámicas que, si no son adecuadamente gestionadas, pueden derivar en confusión y sobrecarga para docentes y estudiantes.

Ambos enfoques dialogan con el Aprendizaje Crítico Natural (Bain, 2005) que representa un modelo educativo transformador en el que el conocimiento emerge de forma orgánica al enfrentar desafíos auténticos. Se denomina natural porque parte de preguntas genuinas que despiertan la curiosidad intrínseca, integrando contenidos y habilidades en contextos significativos; y crítico porque desarrolla la capacidad de analizar evidencias, cuestionar supuestos y perfeccionar continuamente el pensamiento mediante estándares intelectuales rigurosos que cristalizan en superasignaturas (Bain, 2023). Se fundamenta en una visión constructivista del aprendizaje en la que el conocimiento no se transmite, sino que se construye activamente a través de la experiencia. Los docentes que lo implementan valoran especialmente la motivación intrínseca que surge al abordar problemas relevantes, superando los límites de incentivos externos tradicionales como las calificaciones. En este paradigma la evaluación no es un instrumento de control sino una herramienta de crecimiento, y el rol docente evoluciona desde una posición de experto omnisciente hacia un facilitador del descubrimiento.

Esta visión transformadora del aprendizaje, sin embargo, debe contextualizarse dentro de un escenario macro en el que las dinámicas educativas no son ajenas a las lógicas económicas dominantes. La teoría del Capitalismo de Plataformas (Srnicek, 2018) y del Tecnofeudalismo (Varoufakis, 2024; Durand, 2020) ofrecen un marco para analizar cómo la hibridación en la educación superior puede estar siendo moldeada por lógicas de mercantilización y datificación de los procesos educativos. Esta perspectiva alerta sobre el riesgo de que una flexibilidad aparente de los modelos híbridos oculte formas de extraccionismo de datos y estandarización pedagógica.

Maggio (2022) aporta una mirada esperanzadora al plantear que la crisis pandémica pudo ser una oportunidad para reinventar las prácticas educativas desde un paradigma de colaboración y creatividad pedagógica. Sin embargo, como la misma autora advierte, esto requiere superar lo que denomina la trampa de la réplica, la traslación de lo presencial a lo virtual, para avanzar hacia diseños genuinamente híbridos que aprovechen lo mejor de ambos mundos.

En este marco, la confusión y sobrecarga docente y estudiantil emerge no como un efecto colateral inevitable, sino como síntoma de modelos de implementación que aún intentan articular coherentemente las dimensiones tecnológicas, pedagógicas, políticas y organizacionales de la hibridación.

Metodología

Esta investigación cualitativa se desarrolló mediante un diseño en red que articuló el trabajo colaborativo de once nodos universitarios pertenecientes a la RedTE.Ar, siguiendo los principios de la investigación educativa en contextos complejos (Sverdlick, 2007). Combinó estrategias de investigación documental y trabajo de campo en una estructura multicéntrica (de Gialdino, 2019) que permitió la coordinación de protocolos comunes junto con la necesaria adaptación contextual en cada nodo participante. Como señala Latorre et al. (2021), este diseño permitió "captar tanto regularidades como singularidades del fenómeno educativo estudiado".

En 2023 y en los once nodos se realizaron entrevistas cualitativas semiestructuradas con una duración promedio de 60 minutos, alcanzando un total de 28 entrevistas a docentes; 23 a estudiantes; 33 a autoridades universitarias incluyendo a 11 responsables de Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) y 13 a autoridades de Centros de Estudiantes. Paralelamente, se llevó a cabo un análisis documental que incluyó el marco normativo general y particular, planificaciones académicas, reglamentos docentes y académicos, informes de cátedra y materiales didácticos digitales. De manera complementaria, en 2024 y en dos nodos, se aplicaron entrevistas flash (Sirvent, 2006), técnica que permitió recolectar 23 entrevistas adicionales de 12-15 minutos a docentes y 24 de 10-12 minutos a estudiantes, focalizadas en percepciones inmediatas sobre la experiencia educativa híbrida.

El corpus de datos resultante, compuesto por 144 entrevistas, entre semiestructuradas y flash, y 93 documentos analizados, fue procesado mediante análisis de contenido categorial (Bardin, 1996) con apoyo de ATLAS.ti, software de análisis cualitativo. La estrategia analítica incluyó triangulación metodológica (Denzin & Lincoln, 2011) y contrastación internodos para identificar patrones, permitiendo como señala Valles (2014) "captar tanto la profundidad de las experiencias individuales como los patrones colectivos" en el estudio de referencia. Todo el proceso cumplió con rigurosos estándares éticos, incluyendo consentimiento informado escrito, anonimización de participantes, resguardo de datos sensibles y validación por pares en cada nodo participante. Para reforzar la anonimización comprometida, se reagrupan en este los nodos en 7 clústeres, agrupados por afinidad emergente, siguiendo el criterio de tipificación de Unidades Académicas como facultades, institutos o departamentos y modelos de gestión del SIED centralizados o no.

La complementariedad de estas técnicas permitió abordar multidimensionalmente la problemática, combinando la profundidad de las entrevistas semiestructuradas con la inmediatez de las entrevistas flash y el contexto institucional proporcionado por el análisis documental. Esta articulación metodológica resultó adecuada para captar las dinámicas que caracterizan el ejercicio del trabajo estudiantil y docente en el escenario postpandémico.

Resultados y discusión

Los hallazgos de la investigación revelan una reconfiguración de las prácticas educativas en entornos híbridos, caracterizada por tensiones entre la innovación pedagógica y los desafíos estructurales. Los resultados se organizan en torno a las cuatro dimensiones de análisis, integrando tanto las dificultades reportadas como las experiencias innovadoras documentadas.

Diseño de actividades, entre la sobrecarga y la innovación

La dimensión de diseño de actividades evidencia la paradoja de la multimodalidad. Contrariamente a las narrativas institucionales que promovieron la hibridación como estrategia de flexibilización, la coexistencia de formatos presenciales, virtuales sincrónicos y asincrónicos generó una acumulación de tareas que reconfiguró la experiencia laboral docente.

Un total de 40 de los 51 docentes consultados reportaron jornadas laborales que exceden su carga horaria formal. Un docente del clúster 3, refiriéndose a la normativa coloquialmente llamada "70/30", sintetizó esta experiencia afirmando que "la carga de trabajo real se siente como del 125% y nunca de un 70% de presencialidad y 30% a distancia". A este fenómeno lo describe como "una jornada y media y a veces como una triple jornada", que implica el diseño y mantenimiento de tres instancias diferenciadas por cada clase, la presencial tradicional, la virtual sincrónica en la forma de videoconferencias y la producción de materiales asincrónicos en la forma de videos, foros, podcasts, etc. Una profesora del clúster 2 lo ejemplificó diciendo "antes preparar una clase implicaba leer, planificar y llevarla al aula. Ahora tengo que pensar cómo se ve en Zoom, cómo se graba, cómo lo subo a Moodle, y además qué dejo para los que no pueden conectarse en vivo. Es otra escala de trabajo".

Paralelamente, emerge el síndrome de la doble presencia, una fragmentación cognitiva observable en las clases híbridas sincrónicas. La simultaneidad de estudiantes presenciales y virtuales demanda una duplicación de esfuerzos pedagógicos. Las observaciones en el clúster 2 y los relatos transversales a todos los clústeres describen una práctica docente fragmentada que debe atender simultáneamente a múltiples planos de interacción. Un profesor de Filosofía del clúster 3 lo graficó de este modo "estás explicando un tema y de golpe suena una notificación en el chat. Te interrumpís, lees, respondés, volvé a la clase. Es como estar en dos obras de teatro al mismo tiempo".

Estos desafíos se ven agravados por la falta de formación específica en enseñanza híbrida y la escasez de infraestructura adecuada. La mayoría de las clases híbridas dependen del esfuerzo y de los recursos propios de docentes y estudiantes.

No obstante, la investigación también identificó diseños pedagógicos innovadores que trascienden la digitalización de contenidos. Una docente del clúster 5 afirmó "El recurso no lo concibo como algo separado, es parte esencial de esa construcción del conocimiento. Te diría que ese conocimiento es en parte digital". Este enfoque integrador concibe lo digital como constitutivo del proceso de construcción del saber, "entramado en el saber construido, no es sólo una parte, es la condición y también la oportunidad". Estas experiencias expanden los límites del aula tradicional mediante salidas de campo con dispositivos móviles, producción de podcasts educativos y abordaje de problemáticas reales, creando un espacio dinámico y multifocal que alterna entre entornos físicos y digitales.

Uso de tecnologías digitales, de la infraestructura limitada a la apropiación crítica

El uso pedagógico de tecnologías digitales se encuentra tensionado entre las limitaciones infraestructurales y procesos incipientes de apropiación crítica.

Por un lado, se identificó una brecha entre el mandato de hibridación y la capacidad institucional para sostenerla. Si bien las universidades implementaron medidas clave durante la pandemia y la postpandemia como mejora de Wifi, compra de chips de internet y préstamo de computadoras, la infraestructura específica para hibridación sigue siendo insuficiente. La mayoría de las unidades académicas cuenta con pocas aulas híbridas adecuadas, que en muchos casos además deben ser compartidas.

El uso de Moodle se generalizó como repositorio y espacio de comunicación, pero con un aprovechamiento dispar de sus herramientas interactivas. Los docentes complementaron esta plataforma con suites ofimáticas en la nube, formularios online y mensajería instantánea, lo que, si bien resuelve necesidades inmediatas, contribuye a la fragmentación y sobrecarga documentada en el apartado anterior.

Frente a esto, emerge una apropiación pedagógica crítica de la tecnología. En muchos casos el uso dejó de ser instrumental para convertirse en un componente estructural del aprendizaje, abarcando desde la creación de recursos interactivos hasta la incorporación crítica de inteligencia artificial. Como señaló una docente del clúster 5 "lo que más me importa es que esa herramienta se convierta en recurso didáctico, en recurso tecnológico y didáctico".

Otra docente del clúster 5 describe cómo la pandemia impulsó un cambio en el rol de lo digital, transformándolo en una parte inherente del proceso de aprendizaje, lo que exige una aproximación reflexiva ante las nuevas herramientas como la IA y destaca la posibilidad de tener otro tipo de interacción con la tecnología, una "inclusión de lo digital desde otro lugar, no como un soporte sino como parte mismo del aprender, redefiniendo la forma de aprender".

Un docente del mismo clúster, del campo de la Biología, reconoce la necesidad de migrar desde el uso básico de las plataformas como repositorios de archivos a un uso dinámico y crítico; buscando que el espacio sea "más de práctica, actividades para desarrollar, tareas para generar en el mismo campus, como un espacio de trabajo, no un lugar donde sólo ir a buscar información"; la plataforma utilizada para ofrecer "retroalimentación es mucho más rica y es mucho más ágil" que la corrección en papel, permitiendo la inclusión de links a recursos externos, imágenes o videos cortos en los comentarios.

Una docente de Fonética del clúster 5 relató que la pandemia trajo consigo la oportunidad de que muchos estudiantes de inglés comenzaran a trabajar con sus aprendizajes "(...) los chicos encontraron en perfeccionar su idioma la posibilidad de trabajar para el exterior, y esto en un contexto económico adverso fue muy fuerte. En las cursadas detectamos muchos estudiantes que estaban trabajando para trabajos exteriores, para el exterior, otros países. Y desde allí el contenido aprendido en la carrera se tornó muy relevante y esto comenzó en pandemia y continúa".

Esta apropiación se observa en prácticas en las que la tecnología permite la integración de vivencias cotidianas y profesionales de los estudiantes en el diálogo académico, generando un circuito de reflexión en el que lo académico y lo vital se retroalimentan.

Evaluación en entornos multimodales, flexibilidad y evaluación permanente

La evaluación experimentó algunas transformaciones, mutando hacia modelos multidimensionales y flexibles. Se observa una tendencia a privilegiar la evaluación continua y formativa sobre exámenes finales, con énfasis en el seguimiento del proceso. Una docente del clúster 4 explicó "(...) esa evaluación o ese seguimiento del alumno durante el recorrido de la materia también empieza a pesar, de cierta forma, en la calificación". Las plataformas digitales facilitaron sistemas de retroalimentación constante y trabajo colaborativo, permitiendo un acompañamiento personalizado.

El repertorio evaluativo se enriqueció con propuestas que desplazaron a los formatos memorísticos tradicionales. Proyectos interdisciplinarios, simulaciones, producciones audiovisuales y resolución de problemas reales evaluaron contenidos y competencias transversales como el pensamiento crítico y la colaboración. Una docente del clúster 5 lo explicita así "(...) antes la expectativa era, o los criterios de evaluación o el instrumento principal de evaluación era el parcial. Un parcial escrito en mitad de año y un parcial oral (...) esa evaluación o ese seguimiento del alumno durante el recorrido de la materia también empieza a pesar (...)".

Sin embargo, esta transformación no está exenta de desafíos. Persisten resistencias entre instituciones que en la postpandemia regresaron a regímenes académicos poco flexibles, y entre docentes de disciplinas que definen “con fuerte componente práctico”, para quienes la evaluación presencial es insustituible. La falta de marcos normativos claros para la evaluación híbrida y las limitaciones en la formación digital constituyen obstáculos significativos, como ilustran las palabras de una autoridad del clúster 11 “desde profes que dicen ‘yo no voy a tomar un examen virtual’ y bueno hay que sentarse, conversarlo, ‘no vas a estar solo, estamos nosotras, te conectamos la compu’ (...), todo eso y lo transitan no tan sonrientes”.

Además, la digitalización introdujo nuevos desafíos éticos en torno a la privacidad. Se documentaron casos de estudiantes que protegen su intimidad doméstica no activando cámaras, y docentes que modifican ejemplos clínicos en entornos grabables, reflejando una creciente conciencia sobre los límites éticos en espacios mediados por tecnología.

Modalidades innovadoras de gestión, entre la emergencia y una planificación incipiente

La gestión de la educación híbrida oscila entre medidas de emergencia pragmáticas y una planificación de largo plazo aún incipiente. Las instituciones desarrollaron estrategias para integrar los aprendizajes de la virtualidad, la decisión de mantener aulas virtuales obligatorias y actualizadas, formalizada en general entre 2022 y 2024, garantizó un piso digital común. En el ámbito administrativo, se avanzó en la automatización de procesos como el vínculo LMS-Guaraní que gestiona altas y bajas de estudiantes y docentes en Moodle directamente desde el Sistema de Gestión Académica y la carga digital de programas.

Se ensayaron modelos organizativos flexibles, algunas carreras adoptaron la bimodalidad, alternando períodos presenciales y virtuales por grupos para optimizar espacios. La flexibilidad de cursada, hasta un 30% remoto, fue otra medida extendida, aunque las clases híbridas sincrónicas tuvieron baja adopción por la sobrecarga que implica. En casos de teóricos masivos, se optó por la virtualidad completa por falta de espacios físicos como ilustran los gestores del clúster 8.

El mayor desafío es la transición de la respuesta de emergencia a un modelo sostenible, como ilustra un Decano del clúster 11 “Implementamos la hibridación como respuesta a la emergencia, pero seguimos sin planificar su sostenibilidad a largo plazo”.

La Secretaria Académica de una facultad del clúster 5 expresó su preocupación sobre cómo la virtualidad, aunque valorada, es vista como una solución a problemas logísticos en lugar de una oportunidad para una transformación didáctica, “creo que cuesta pensarlo como algo más que la solución a problemas prácticos, problemas prácticos de cantidad de matrículas, problemas prácticos de cantidad de transporte; cuesta darle una vuelta de tuerca y decir: acá tengo una oportunidad de enseñar algo de otra forma”.

Otra fuente, desde el rol de encargada de campus del clúster 3, critica que el uso de la virtualidad se ha convertido en un enfoque “más remedial” y que aún se está “a años luz de poder discutir y diseñar” alternativas pedagógicas profundas, evidenciando una falta de planificación institucional sólida.

La consolidación de un modelo híbrido requiere mayor inversión en capacitación docente, desarrollo de recursos digitales de calidad y una planificación institucional que priorice la equidad y la calidad pedagógica por sobre imperativos tecnológicos.

La experiencia estudiantil y la paradoja de la flexibilidad

Del lado estudiantil, los resultados muestran una realidad contradictoria. Lo que se promovió como ampliación de la autonomía devino, para muchos, en una dilatación y fragmentación constante del tiempo académico; 27 de 47 estudiantes entrevistados reportaron que su jornada se dispersó debido a la distribución asincrónica de materiales y tareas a través de múltiples plataformas. Una estudiante del clúster 9 lo describió así "(...) nunca sabes si ya hiciste todo. Hay tareas en *Moodle*, en el foro, en el grupo de *WhatsApp*, en el *Drive*... siempre hay algo más".

En segundo lugar, se identificó la exigencia de una "presencialidad digital", una disponibilidad permanente en entornos virtuales que se tradujo en horas de pantalla, y en una forma de vigilancia y autoexigencia constante. Dice un estudiante del clúster 5 "A pesar de que uso mucho la tecnología, a mí me es muy incómodo tener que estar haciendo, como dice [otro estudiante], ya sé que es mucho mejor hoy a comparación con la pandemia. A mí me es engorroso tener que pasar de *Drive*, a *Moodle*, a *Classroom*, a *WhatsApp*, ver acá (...)"

A pesar de estos desafíos, los estudiantes también reconocieron el valor de la flexibilidad para compatibilizar estudios con otras obligaciones, y valoraron especialmente las metodologías activas y la evaluación continua que les permite un aprendizaje significativo y aplicado. El mayor reto para todos reside en mantener el equilibrio entre innovación y calidad, asegurando que los avances tecnológicos estén siempre al servicio de proyectos pedagógicos, como infiere una estudiante del clúster 11, "No te proyectas aplicando estas ideas como futura docente, no, si estas con ideas tradicionales, pero esta experiencia que tuvimos me hizo replantearme la forma, también, de proyectarse desde lo tradicional, dónde está la dificultad en pensar más allá de la fotocopia de los textos."

Consideraciones finales

Los hallazgos de esta investigación delinean un escenario en el que la educación híbrida en universidades argentinas se configura como un vanguardismo tensionado y limitado. Lejos de implementaciones plenas o ideales, lo que emerge es un panorama de innovación pedagógica que convive con restricciones estructurales, dando lugar a una realidad que define de manera acotada y situada estas experiencias.

La enseñanza poderosa (Maggio, 2022) se observa de manera parcial y situada. Se materializa en destellos de apropiación significativa de docentes que logran articular herramientas digitales como componentes constitutivos de ecologías de aprendizaje expandidas, como en los casos de salidas de campo con producción de podcasts o el uso de aplicaciones interactivas para análisis crítico. Estos momentos de entornos de aprendizaje crítico natural (Bain, 2005, 2023) muestran en el estudio que el conocimiento puede surgir de desafíos auténticos y que la evaluación puede transformarse en herramienta formativa. Sin embargo, esta potencia se ve acotada por la realidad de una implementación que genera sobrecarga, fragmentación cognitiva y una dilatación del tiempo educativo. La enseñanza poderosa existe, pero como islotes de excelencia pedagógica en un mar de demandas operativas no resueltas.

De igual modo, las vanguardias didácticas (Kap, 2024) no son un estado alcanzado, sino un horizonte de prácticas indisciplinadas que deben abrirse paso en condiciones adversas. El carácter vanguardista de estas experiencias reside precisamente en su capacidad de operar desde los límites, en la fisura que permite combinar el análisis crítico de IA con proyectos comunitarios, o en el intersticio desde los que se integran narrativas transmedia para abordar contenidos disciplinares. Son vanguardias por su audacia para reinventar prácticas en un contexto que no las sostiene plenamente. Su existencia es, en sí misma, un acto de resistencia que demuestra que es posible priorizar la apropiación crítica sobre la adopción acrítica de herramientas, incluso bajo la lógica extractiva del capitalismo de plataformas (Srnicek, 2018) omnipresente en la opción frecuentemente documentada por opciones tecnológicas en la nube.

El marco de la comunidad de investigación (Garrison, 2009) provee una clave de lectura para estas tensiones. La paradoja de la multimodalidad y el síndrome de la doble presencia son la expresión de un desequilibrio entre la presencia social, cognitiva y docente. Las plataformas tecnológicas, en lugar de amplificar las interacciones humanas, amenazan con opacarlas cuando la institución no provee las condiciones necesarias para su integración. La hibridación exitosa depende de este equilibrio, y su ausencia explica el carácter elusivo de un modelo plenamente realizado.

La promesa de la educación híbrida podrá cumplirse mediante un reconocimiento honesto de sus condiciones de posibilidad. No se trata de más tecnología o de mejor pedagogía, sino de políticas institucionales decididas que aborden la sobrecarga laboral docente, inviertan en formación didáctica no instrumental, desarrollen marcos normativos que protejan la privacidad y reconozcan las nuevas temporalidades del aprendizaje, y subordinen las plataformas digitales a proyectos pedagógicos críticos. La hibridación contrahegemónica está presente, pero requiere una base material e institucional que hoy es incipiente.

El futuro de estos modelos dependerá de nuestra capacidad para aceptar que el verdadero vanguardismo no es tecnológico, sino político-pedagógico, consiste en construir las condiciones para que la innovación deje de ser excepcional y se convierta en una posibilidad real para todos. Las tensiones documentadas no son el fracaso del modelo, sino el mapa de lo que aún está por hacerse.

Referencias

- Abizanda, B., Almeyda, G., Arias Ortiz, E., Berlanga, C., Bornacelly, I., Bos, M. S., Díaz, E., Dueñas, X., Elacqua, G., & Elías, A. (2022). *¿Cómo reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un mejor futuro para la juventud*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0004241>
- Águilar Moreyra, M. V., Ojeda, O., Fernández, M. G., Demuth Mercado, P. B., Sánchez, E. Y., Bechara Garralla, M. S., & González, C. (2022). *Desde la Enseñanza Remota de Emergencia hacia los Entornos de Aprendizaje Híbrido: La experiencia de un curso de Posgrado en la Facultad de Medicina-Universidad Nacional del Nordeste*. En Pesado, P., y Tugnarelli, M. D. (Comps.). (2022). *Libro de actas del XVII Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología (TE&ET 2022)*. Universidad Nacional de Entre Ríos. <https://teyet2022.fcad.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2022/07/Libro-de-actas-TEyET-2022-FCAD-UNER.pdf>
- Andreoli, S. (2021). *Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. Documento 13*. CITEP UBA. https://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2021/6/17/modelos_hibridos_en_escenarios_educativos_en_transicion
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València.
- Bain, K. (2023). *Superasignaturas: El futuro de la enseñanza y del aprendizaje*. Universitat de València.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido* (C. Suárez, Trad.). Akal.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., & Ollivier, A. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en la Argentina*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-tiempos-de-pandemia/>
- de Gialdino, I. V. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa: Volumen II*. Gedisa Editorial.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed). Sage.
- Durand, C. (2020). Tecnofeudalismo: La nueva gleba digital. *Viento Sur*, 173.
- Falcón, P. (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. (EUDEBA). Eudeba y Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. <https://editorial.unc.edu.ar/producto/la-universidad-entre-la-crisis-y-la-oportunidad-reflexiones-y-acciones-del-sistema-universitario-argentino-ante-la-pandemia/>
- Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning. En *Encyclopedia of distance learning, Second edition* (pp. 352-355). IGI Global Scientific Publishing.
- Kap, M. (2024). *Vanguardias didácticas. Prácticas de enseñanza indisciplinadas en la educación superior*. Prometeo.
- Lamas González, M. D. L. N., Chávez García, D. S., González Reyes, S. D., Santistevan Méndez, M. S., Quevedo Pinos, N. R., Díaz Amador, Y., Marcano Molano, P. G., Suárez Angerí, Y., Tigrero Suárez, F. E., & León Mejía, Á. R. (2025). *Explorando la Educación Híbrida en las Instituciones de Educación Superior* (1ra Edición). Instituto de Investigaciones Transdisciplinarias Ecuador - BINARIO. <https://doi.org/10.56846/bin.ec.qskg4708>
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2021). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones experiencia.
- Lion, C., & Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 13-25. <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa>
- Maggio, M. (2022). *Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora.

- Maggio, M., Martín, M. M., & Zangara, M. A. (2021). La clase como espacio abierto en tiempos de enseñanza en pandemia. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13(24), 86-98. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc>
- Pérez, M. del C. S., Vázquez, M. del C. S., & Valderrábano, D. L. V. (2022). Elementos considerados en el diseño de estrategias para migrar la enseñanza en línea a híbrida. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, 4(6), 84-93. <https://www.riied.org/index.php/v1>
- REDEC-2024-2526-UBA-DCT#FFYL, REDEC-2024-2526-UBA-DCT#FFYL, Resolución Decano: Modalidad de cursadas, clases presenciales y virtuales 2025 (2024).
- Sirvent, M. T. (2006). Los diferentes modos de operar en investigación social y El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. *Cuadernos de publicaciones* Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja negra.
- Sverdlick, I. (2007). La investigación educativa. *Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc.
- Valles, M. S. (2014). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Varoufakis, Y. (2024). *Tecnofeudalismo: El sigiloso sucesor del capitalismo*. Deusto Bilbao.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/693/6935440007/6935440007.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Walter Marcelo Campi

Prácticas educativas en entornos híbridos.

Transformaciones didácticas y desafíos emergentes

Educational practices in hybrid environments.

Pedagogical transformations and emerging challenges

Contextos de Educación

núm. 39, 2025

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

contextos@hum.unrc.edu.ar

ISSN-E: 2314-3932

DOI: <https://doi.org/10.63207/63ndw785>