



## **Evaluación de una didáctica en vivo híbrida en educación superior: un estudio de caso**

## **Evaluation of hybrid live didactics in higher education: a case study**

**Miguel Ángel Ruiz Domínguez**

*miguelangel.ruizdominguez@unir.net*

Universidad Internacional de la Rioja (España)

**Mariana Maggio**

*marianabmaggio@hotmail.com*

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

**Miguel Ángel Ruiz Domínguez**

*miguelangel.ruizdominguez@unir.net*

Universidad Internacional de la Rioja (Spain)

**Mariana Maggio**

*marianabmaggio@hotmail.com*

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

### **Resumen**

El objetivo de esta investigación es analizar la percepción de los estudiantes sobre una dinámica educativa en vivo realizada en una materia con un modelo híbrido. Para su desarrollo se ha seguido un marco que entiende la didáctica como disciplina crítico-interpretativa que busca prácticas de enseñanza genuina. En este estudio se utiliza un enfoque metodológico cualitativo en dos fases. En primer lugar, se ha realizado una observación participante durante las sesiones del curso y, finalmente, se recoge la información mediante la elaboración

### **Abstract**

The objective of this research is to analyze the students' perception of a live educational dynamic carried out in a subject with a hybrid model. For its development, a framework has been followed that understands didactics as a critical-interpretative discipline that seeks genuine teaching practices. This study uses a two-phase qualitative methodological approach. Firstly, participant observation was carried out during the course sessions and, finally, the information was collected by carrying out 9 semi-structured interviews with

de 9 entrevistas semi estructuradas a los estudiantes analizándolas con un sistema de categorías inductivas. Con ello, el resultado destaca la consecución de los factores que determinan una práctica emergente universitaria. Se concluye de este estudio como la presencialidad sigue siendo un elemento determinante en la satisfacción e inmersión del alumnado en el proceso educativo y, además, cómo es necesario la figura de un docente con habilidades digitales y organizativas que sea capaz de orientar la experiencia para la consecución de sus objetivos.

**Palabras clave:** educación superior, evaluación, innovación, método de enseñanza, tecnología educacional, universidad.

the students, analyzing them with a system of inductive categories. With this, the result highlights the achievement of the factors that determine an emerging university practice. It is concluded from this study how presence continues to be a determining element in the satisfaction and immersion of students in the process and, in addition, how the figure of a teacher with digital and organizational skills is necessary who is capable of guiding the experience for the achievement of its objectives.

**Key words:** assessment, educational technology, higher education, innovation, teaching methods, educational technology, universities.

## I. Introducción

Hablar de la enseñanza híbrida, semipresencial o combinada, también llamada blended learning tiene un recorrido de más de dos décadas con una tendencia creciente en la enseñanza superior tras el periodo pospandémico (Area *et al.* 2023; Barlow *et al.*, 2021; Pelletier *et al.*, 2022). A pesar de no existir una visión unificada del concepto (Petersen *et al.*, 2018), la enseñanza universitaria busca nuevos escenarios o modelos para impartir la docencia ante la demanda de estudiantes que solicitan entornos flexibles (Berridi *et al.*, 2015; Mosquera, 2022). En perspectiva conjunta, se entiende que “la universidad no puede limitarse a pensar en un pasado reciente, debe proyectarse en el futuro. Si nuestros estudiantes van a egresar en el futuro de la universidad y van a seguir trabajando en el futuro, nosotros tenemos que pensar por adelantado” (Camilloni, 2001:33).

En este sentido, se trata de encontrar nuevas didácticas que favorezcan los procesos de aprendizaje acordes a los nuevos modelos experienciales, ya sea a través de plataformas digitales o intercalando la presencialidad en el aula (Dorfsman, 2012; Joksimović *et al.*, 2015). Al igual, se tratar así de reconfigurar el espacio educativo para reflexionar sobre el uso que los estudiantes hacen de los medios tecnológicos a su alcance, de forma que estos no sean meros consumidores pasivos frente a los intereses comerciales del capitalismo digital actual (Buckingham, 2019).

En concreto, el objeto de estudio se acoge a un modelo híbrido caracterizado con experiencias presenciales y con herramientas que facilitan el estudio en espacios virtuales asíncronos. Esto permiten dar al estudiante la flexibilidad que necesita para que pueda asistir a las clases físicas, seguirlas virtualmente o mantener una interacción

asíncrona con el conjunto de sus compañeros (Liu y Rodríguez, 2019). La materia, trata de pensar los momentos presenciales y no presenciales como un continuo, que buscan fluir con naturalidad, ofreciendo una interacción constante durante la experiencia en ambos escenarios (Sangrá, 2020).

Al mismo tiempo, en la práctica se busca que la inclusión de las tecnologías digitales sea genuina para que estas atraviesen la construcción del conocimiento tradicional y se comprenda la didáctica como una disciplina crítico-interpretativa que se convierta en “emergente” (Litwin, 1997). Lo interesante de estas experiencias innovadoras es que busquen la aplicación o reconceptualización de metodologías activas, donde los estudiantes sean partícipes directos de la interacción, la colaboración, el desarrollo del pensamiento crítico o la experimentación (Chervova *et al.*, 2019; Zeichner, 2010).

Si bien, para el desarrollo de esta investigación se ha seguido un marco didáctico que busca estar a la altura de la enseñanza contemporánea. En ese sentido, se trata de generar una “didáctica en vivo”, involucrando a los estudiantes en los cambios culturales que la sociedad experimenta (Maggio, 2018). Desde esta perspectiva, se trata de que las prácticas universitarias emergentes o vivas busquen ser (Figura 1):

**Inmersivas:** este proceso podemos encontrarlo en otras experiencias vitales como por ejemplo el arte o en los juegos, trata de fusionar la narrativa emocional de las historias con las vivencias a un nivel mayor de profundidad, involucrando a los sujetos en su desarrollo (Molas Castells, 2018; Rose, 2011).

**Alteradas:** los estudiantes se encuentran en procesos de progresión lineal de su enseñanza, algo que viven con extrañeza al no responder a sus expectativas. Lo que se pretende con los procesos alterados es favorecer caminos alternativos ya sea de forma grupal o individual (Maggio, 2020; Litwin, 1997).

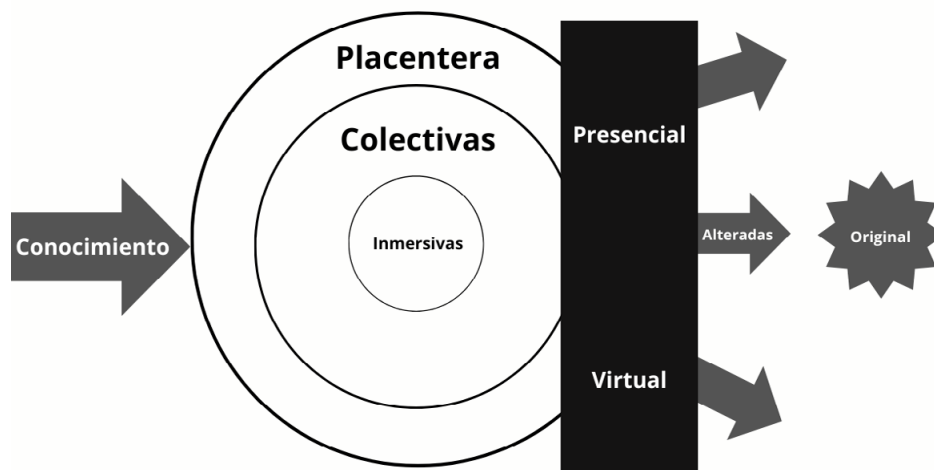
**Placenteras:** las experiencias educativas deberían ser sucesos que valga la pena vivirlos. Se pueden buscar metodologías activas que hagan que esto sea así, ya sea mediante lo lúdico, lo performativo o lo creativo. Igualmente, las tecnologías digitales pueden ser un soporte para desarrollar estas experiencias (Ruiz y Area, 2022).

**Colectivas:** la inteligencia colectiva es un fuerte emergente reconocido, desde la construcción de equipos de forma síncrono o asíncrona, en línea o presencial. Visibilizar la experiencia formativa y generar interacción favorece el rediseño constante del proceso de construcción y generación del conocimiento (Lévy, 2004).

**Transformadoras:** la experiencia que puede ser contenida en un vídeo explicativo puede ofrecerse bajo demanda. Es por ello por lo que se pretende problematizar la experiencia educativa para crear un producto que trate de cambiar la comunidad positivamente. La transformación no radica únicamente en el rol de los estudiantes, busca un cambio en la vida de estos más allá de las aulas (Burbules, 1999; Jackson, 2002; Maggio, 2018).

**Originales:** la construcción del conocimiento vive momentos inauditos en la historia de la humanidad. Gracias a esto se debe buscar que las experiencias educativas universitarias traten de ser fructíferas en la creación de nuevos saberes originales

y transformadores del mundo actual (Frey, 2012). Tal y como diría Sancho (2015), es importante hacerse nuevas preguntas en el aula para alimentar el motor creador de conocimiento relevante para la sociedad vigente y futura.



*Fuente: elaboración propia a partir de Maggio, 2020.*

**Figura 1.** Marco prospectivo sobre prácticas de enseñanza genuinas.

Con esto, hay que destacar que el objetivo de esta investigación es analizar la percepción de los estudiantes sobre una dinámica educativa en vivo. En concreto, se busca estudiar la visión del alumnado que cursa la asignatura de Proyectos 2 de la Facultad de Educación de la Universidad de Buenos Aires al realizar dicha experiencia y observar hasta qué punto ha cumplido las expectativas sobre las características de una práctica emergente.

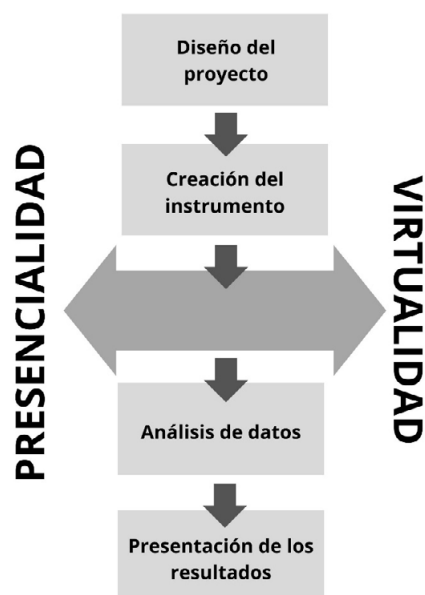
## 2. Método

Este estudio forma parte de una investigación más amplia que busca analizar las metodologías emergentes en el ámbito universitario. Si bien, para alcanzar el objetivo propuesto en esta investigación se ha procedido a analizar el desarrollo de una asignatura que trata de recoger estos principios que caracterizan una dinámica en vivo.

En este escenario, la evolución de la investigación se produjo en dos momentos con una estrategia metodológica cualitativa que busca encontrar una imagen completa del objeto (Valles, 1999). En una primera fase, se optó por la observación participante, elaborando el análisis in situ, pudiendo registrar aquellas actividades e interacciones que se producían en el aula presencial y en las interacciones virtuales (Knoblauch, 2005). Esto dio pie a la posible elaboración, en una segunda fase, del guion de entrevista que permitiese indagar aún más en profundidad la percepción de los estudiantes sobre lo acontecido.

El objeto de esta investigación es una dinámica en vivo híbrida en un contexto colaborativo a lo largo de una temporalización de 3 meses. Esta se engloba dentro de la asignatura de Proyectos 2 dentro de la licenciatura de Ciencias de la Educación. La materia busca comprender los atravesamientos culturales contemporáneos desde una perspectiva epistemológica. Para ello se profundiza, desde lo colectivo, en debates y

análisis sobre cómo incluir la tecnología en la educación. Todo ello tratando de crear una experiencia potente que permita desplegar en los estudiantes una mirada crítica y creativa sobre la realidad social en la que se encuentran. Las sesiones se realizan combinando la presencialidad y la virtualidad, convocando encuentros físicos en semanas alternas que podían ser asistidos de forma síncrona virtualmente (Figura 2).



*Fuente: elaboración propia.*

**Figura 2.** Fases de la dinámica en vivo híbrida.

Para el grupo de clase se utiliza una metodología colaborativa basada en clases abiertas en las que el docente asesora sobre los pasos que se deben ir cumpliendo para alcanzar la meta esperada. Dentro de esta mecánica de sesiones presenciales/virtuales y comunicación constante mediante un grupo de WhatsApp, se distinguen estas fases primordiales (Figura 2).

La primera consiste en el diseño del proyecto. Los estudiantes deben elegir una temática sobre lo que va a centrarse la investigación que van a tener que llevar a cabo. Se les permite debatir y aportar ideas, mientras los docentes tratan de acotar y aconsejar para ir centrando la propuesta.

En la segunda fase, una vez ya tienen claro lo que van a investigar, deben crear un instrumento para recoger la información. En este caso, los estudiantes decidieron hacer entrevistas por lo que debían pensar en las preguntas que iban a realizar y también delimitar la muestra de estudio.

En tercer lugar, deben filtrar la información obtenida en las entrevistas, transcribirla, leer detenidamente y resumir qué hallazgos han ido encontrando. De esta forma han creado las categorías para sintetizar y discutir los resultados colectivamente.

La cuarta fase consiste en exponer el proyecto finalizado fuera del aula. Se determina una cita síncrona y, a través de una reunión virtual, se explica la consecución de los objetivos planteados en el estudio a una serie de invitados al acto.

## 2.1 Participantes

El grupo observado consta de 15 estudiantes que cursaban la materia de Proyectos 2 en la carrera de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el periodo 2023/2024. De los cuales, se escogieron un total de 9 alumnos que desarrollaban la asignatura para la realización de las entrevistas. De estos estudiantes entrevistados, 8 son mujeres y 1 es hombre en edades comprendidas entre los 22 y 35 años. Todos salvo una persona cursaban la materia por primera vez, la única persona que repetía el proceso lo hacía después de más de una década.

## 2.2 Instrumento de evaluación

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido el desarrollo de entrevistas semi estructuradas gracias a su potencialidad para generar interacción con la persona entrevistada y su versatilidad, entendiendo siempre a este como sujeto de información relevante sobre la investigación (Flick, 2012; Kvale, 2015). El guion fue previamente consensuado por los miembros del grupo de investigación y consta de seis preguntas tal y como se aprecia en la Tabla 1.

Estas han sido realizadas a través de videollamadas empleando herramientas digitales tales como Zoom o WhatsApp con una duración media de 20 minutos. Los participantes han sido informados previamente de su anonimato con la finalidad de proteger su identidad. Asimismo, han participado de forma voluntaria sabiendo la característica y el objetivo de esta investigación.

**Tabla 1.** Guión de las entrevistas semiestructuradas.

Temática	Descripción
Materia emergente	¿Qué debe tener una materia / práctica de la enseñanza para que ponga en tensión el modelo didáctico clásico?
Modelo híbrido	¿En qué sentido esta asignatura ha aportado esta tensión en relación con la articulación presencial/virtual?
Producción colectiva	¿La experiencia educativa ha cumplido con las expectativas de la colectividad?
Inmersión	¿Los estudiantes se han visto inmersos en la experiencia educativa?
Satisfacción	¿Consideran que ha sido grata o placentera?
Propuestas de mejora	¿Qué perspectivas futuras ofrecen para mejorar el proceso didáctico?

*Fuente: elaboración propia.*

## 2.3 Análisis de datos

Para el análisis de los datos se ha procedido a la transcripción de las entrevistas, estableciendo una categorización según los bloques que aparecen en la Tabla 1 y que han favorecido la interpretación de la información.

La validez de esta investigación se fundamenta en la cercanía al fenómeno estudiado desde la visión del observador participante y la escucha de los actores involucrados. Como señala Galeano (2004:76), “la validez de un estudio de caso depende de su realidad y autenticidad, es decir, de su representación de la situación analizada, y no de su frecuencia o su representatividad con relación a un promedio estadístico”.

### 3. Resultados

A continuación, se podrán observar los resultados de esta investigación en función de las valoraciones que los estudiantes han realizado sobre la dinámica en vivo experimentada. Se han realizado las siguientes categorías acorde a los principios recogidos sobre lo que debe tener una metodología emergente.

#### 3.1 Materia emergente

Con relación al marco metodológico, se busca que los alumnos interpreten la asignatura desde una perspectiva crítica. Por ello, se pregunta a los estudiantes sobre qué factores debe tener una materia para que rompa con el modelo tradicional. Ellos destacan, fundamentalmente, la interacción directa y cercana de los docentes con los estudiantes. El diálogo entre el claustro y el alumnado e incluso, entre el propio grupo de estudiantes, es un engranaje clave en la generación de interés por la materia.

Al mismo tiempo, se percibe la figura del docente como un pilar básico. Entre las habilidades que debe poseer destacan su capacidad para generar vínculos y un espacio propio. Al mismo tiempo, debe poder aportar conocimiento y tener habilidades metodológicas para tratar de generar experiencias diferentes. Si bien, asumen parte del compromiso en la consecución de unos objetivos encaminados desde la participación colectiva hacia la creación de un producto.

**Tabla 2.** Relación de resultados con la categoría Características de la materia emergente.

Categoría	Fragmentos/Participante
Características de la materia emergente	Que no sea una clase expositiva, que genere debate, que sobre todo para mí algo esencial es que genere ganas de estar. (P1)
	Tiene que generar interés en los estudiantes dialogando. Siento que eso es fundamental. (P8)
	Capacidad para aceptar las innovaciones metodológicas, el docente debe estar actualizado, debe tener apertura también, no quedarse con los modelos tradicionales. (P2)
	Un buen equipo a cargo de la materia, un equipo de profesionales que tengan diversas miradas, que no sea una mirada única. Y bueno, más que nada actualización constante de la metodología. (P9)
	Tiene que basarse en la producción de los estudiantes, es decir, que el estudiante arme su propia cursada a partir de los materiales que puede poner a disposición el equipo docente. (P3)

*Fuente: elaboración propia.*

#### 3.2 Modelo híbrido

Se les pregunta a los estudiantes sobre la tensión que puede haber provocado en esta experiencia la combinación de la presencialidad o la virtualidad. Esto se enmarca en la búsqueda de la flexibilidad, donde se trata de desdibujar los muros del aula tradicional. Con ello se detecta que los estudiantes aprecian la experiencia del conjunto del claustro especialmente en las dinámicas presenciales. Los estudiantes priorizan el momento de encontrarse juntos físicamente. Entienden que este hecho favorece la generación de vínculos, dando pie a una atmósfera de confianza que es difícil de lograr en un entorno



virtual. A la vez, valoran positivamente el correcto manejo de las herramientas digitales por parte de los docentes. Esto ha permitido que el proyecto transcurra correctamente y que el curso haya sido completado con éxito tanto para aquella parte del alumnado que no podían asistir siempre a las sesiones presenciales como a los que sí.

**Tabla 3.** Relación de resultados con la categoría Modelo híbrido.

Categoría	Fragmentos/Participante
Modelo híbrido	Supieron divisar muy bien aquellos momentos en los que necesitábamos estar todos juntos en un aula, debatiendo, mirándonos cara a cara y aquellos momentos en los que tal vez necesitábamos tiempo cada uno en sus casas. (P1)
	El espacio educativo también es una especie de puesta en pausa del mundo En su sentido más estricto. No necesariamente todo lo que pasa afuera tiene que pasar también dentro del aula. (P6)
	La docente sabe muy bien cómo manejar estos encuentros en lo presencial y hace muy buen uso de herramientas virtuales. Hemos usado herramientas en otras materias con la misma docente, por ejemplo, grupos de WhatsApp y siempre lo ha manejado muy bien. (P4)

*Fuente: elaboración propia.*

### 3.3 Producción colectiva

El marco en el que se acoge el estudio entiende la construcción del conocimiento desde una perspectiva colectiva, con lo que la temática de la tercera cuestión versa en esta línea. Así, el conjunto de los estudiantes entrevistados coincide en la potencialidad de la experiencia en vivo para crear de forma conjunta. En general, para ellos el espacio generado ha servido como escenario ideal para la práctica. Sobre todo, porque entienden a este como una burbuja de seguridad donde poder desarrollarse sin miedo. En él, las distintas voces son escuchadas, de tal forma que se fomenta la toma de decisiones conjunta dentro del proceso de creación. El peso que adquirirían cada una de las intervenciones hacía que fuesen partícipes en la construcción en directo, diluyendo los roles posibles de estudiante/docente dentro del aula. Por otro lado, los entrevistados destacan un aspecto de índole social como puede ser como los docentes personifican a cada uno de los miembros del grupo, reconociéndolos por su identidad y humanizando así el contexto académico.

**Tabla 4.** Relación de resultados con la categoría Producción colectiva.

Categoría	Fragmentos/Participante
Producción colectiva	Generaron un espacio de tanta confianza y complicidad que jamás me dio miedo hablar. Creo que, de hecho, te puedo decir que fue la materia en la que más cómoda me sentí en ese aspecto. Siempre con mucha libertad y con mucho poder de decisión. (P2)
	Se sintió la voz de todos, se tuvo en cuenta. Se respetó todas las propuestas que fuimos haciendo. Sentí ahí que hubo como un respeto hacia lo que los estudiantes estábamos proponiendo y construyendo. (P3)
	No era un intercambio ingenuo, sino que las palabras que decíamos luego se utilizaban para construir algo. (P4)
	Nuestras opiniones, nuestras posturas, incluso nuestra visión como estudiantes, que por ahí desde el lado docente no las tienen siempre en cuenta porque no están del otro lado de la silla, se escucharon siempre. (P5)
	El hecho de que los profesores te reconocieran o te registraran por tu nombre, ya me parece un hecho importante. Desde ahí, desde que te registren por tu nombre o desde que registren tu presencia en el aula o incluso virtualmente, que te identifiquen, ya me parece que eso es un buen indicio. (P7)

*Fuente: elaboración propia.*



### 3.4 Participación del estudiante

Para que una materia sea emergente el conjunto de la experiencia debe ser inmersiva y, a la vez, lo interesante es que sea colectiva. Por ello es fundamental entender cómo ocurriría la interacción y el compromiso de los estudiantes durante las sesiones. En este caso, concuerdan en cómo el clima generado por el claustro y el propio grupo hizo que la atmósfera creada enriqueciera la praxis. Si bien, apuntan igualmente a como la combinación entre presencialidad y virtualidad ha llegado a provocar picos y valles en la producción y en el sentimiento de pertenencia al grupo. Las sesiones presenciales servían para generar lazos, para entender qué era lo que se quería llegar a construir o para implicarse en un rol más activo en la generación de nuevos conocimientos. Mientras, el tiempo de interacción en entornos virtuales podía causar una sensación de distanciamiento en contrapeso a la anterior experiencia.

**Tabla 5.** Relación de resultados con la categoría Participación del estudiante.

Categoría	Fragmentos/Participante
Participación	Me envolvió la materia a mí. Yo obviamente estaba muy predispuesta, pero la materia era, la propuesta era tan buena y nada, lo que, la libertad que se nos dio fue la clave. (P1)
	No terminaba de entender qué era lo que estábamos construyendo. Creo que terminé de comprender hacia el final de la cursada. Bueno, yo lo iba haciendo, pero no terminaba de entender qué era lo que íbamos a construir finalmente. (P3)
	Al principio pensé que iba a estar muy de personaje secundario, si bien la docente hizo que yo me apropiara más, es decir, bueno, como si ya me consiguieron el contacto para la entrevista, esta vez hay que meterle más y como que me sentí más parte del proyecto y tomé como algo más principal el rol. (P5)
	La inmersión creo que fue fluctuando, hubo semanas en las que no hice nada, esa cuestión de la no presencialidad. Es que a veces pasan dos semanas y uno se pone con otra materia, con otra cosa o simplemente no hace, no produce. (P6)

*Fuente: elaboración propia.*

### 3.5 Satisfacción

La quinta pregunta tiene relación con la posibilidad de que la experiencia educativa sea algo que ha valido la pena ser vivido. En este sentido, los entrevistados sienten que la experiencia en su conjunto ha generado en ellos emociones placenteras. Esto es debido a distintos factores entre los que destacan la capacidad de conjunto de los docentes de generar un entorno colaborativo donde la escucha activa, el respeto, la libertad y la interacción eran pilares básicos. Igualmente, se valora positivamente la capacidad de innovar metodológicamente y los conocimientos docentes sobre la materia. Esta asignatura tenía unas características propias al combinar la presencialidad y la virtualidad, ofreciendo las alternativas que las herramientas digitales permiten. El buen uso de estas ha hecho que los estudiantes logren construir con éxito el final de su producto de investigación, posibilitando así alcanzar sus metas.

**Tabla 6.** Relación de resultados con la categoría Satisfacción.

Categoría	Fragmentos/Participante
Satisfacción	El equipo docente es un 10. No solo por el conocimiento que llevan ellos y que nos transmiten a nosotros, sino por el ambiente que generan. (P1)
	Los perfiles del grupo de profesoras de esta cátedra son como muy innovadoras, todos los años van renovando, van cambiando, van haciendo propuestas, y bueno, pero la verdad que bien. (P3)
	Por sentirme como respetada por la docente en caso de tener inconvenientes personales, como que atienden a la particularidad de los estudiantes, pero también reconocer el poder de construcción que tenemos como estudiantes. (P5)
	La docente para mí es muy buena profesional, el ambiente que genera tanto ella como la cátedra en general es muy ameno. (P6)
	Los dispositivos que la profesora proponía estaban buenos, los exploratorios, los debates, el construir un instrumento de entrevistas y analizarlas. (P7)
	El grupo que se formó también estuvo muy bueno. A muchos nos los conocía, pero ha sido tremendamente grato compartir. (P9)

Fuente: elaboración propia.

### 3.6 Propuestas de mejora

Atendiendo a una cuestión general de propuestas de mejora, todos los estudiantes entrevistados coinciden en la necesidad de fijar unos objetivos iniciales que sirvan de guía en el proceso de creación. Esta incertidumbre tornó en una sorpresa placentera al ver el resultado obtenido. No obstante, a primeras sí que echan en falta una ruta pautada que les sitúe directamente en un marco de acción colectiva.

Por otro lado, apuntan como puntos de mejora la creación de diferentes productos como puede ser algo formado a través de la escritura colaborativa. También, el cambio en las temáticas de investigación que estén vinculadas con los nuevos avances en la digitalización como puede ser aquellos relacionados con la llamada Inteligencia Artificial.

**Tabla 7.** Relación de resultados con la categoría Propuestas de mejora.

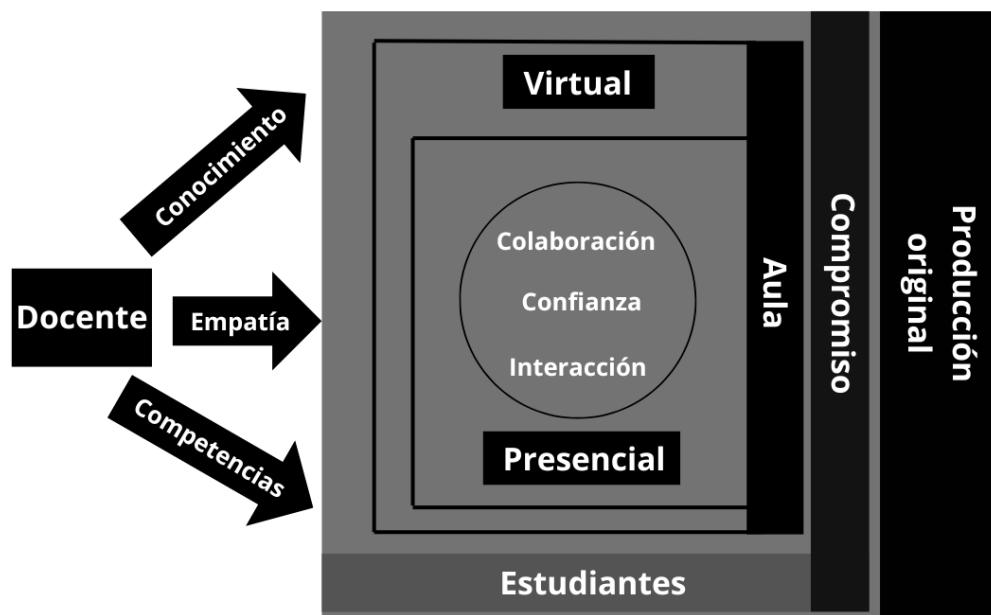
Categoría	Fragmentos/Participante
Propuestas de mejora	Me gustaría producción colectiva, no sé si soy clara, qué sé yo, por ejemplo, producir un documento entre todo el grupo, esa escritura colaborativa. (P1)
	Mayor claridad al inicio sobre qué es lo que se está esperando del estudiante. (P3)
	El tener organizado en una hoja cómo se van a organizar las clases, cuándo va a ser presencial, cuándo virtual. (P5)
	Algo más sobre la inteligencia artificial y cómo esta ha implicado en las diferentes estrategias de enseñanza. (P6)

Fuente: elaboración propia.

### 3.7 Observación

Finalmente, a modo de resolución del análisis de los resultados y la observación participante, se presenta una propuesta de modelo híbrido que puede extraerse de la investigación. En primera instancia, el docente como figura central que incide en el aula. Este se caracteriza por ser un buen observador y guía. Además, destaca por sus

habilidades personales, su competencias metodológicas y digitales y su conocimiento sobre la materia. Luego, nos encontramos un escenario de aula que acoge lo presencial y lo virtual. En concreto, se centra la propuesta en el encuentro físico, si bien es fundamental que los estudiantes se comprometan a la colaboración y la interacción, creando así un entorno de confianza. Finalmente, se da como resultado la consecución de una producción original a través de la transformación del conocimiento.



*Fuente: elaboración propia.*

**Figura 3.** Propuesta de modelo híbrido.

#### 4. Discusión y conclusiones

Sentir que los estudiantes son los protagonistas de la experiencia educativa es parte de la clave de una materia emergente. Al igual, es fundamental darles voz para comprender cómo ha sido este proceso si deseamos un análisis profundo sobre estas prácticas, pudiendo así bien optimizarlas, conceptualizarlas o tratar de expandirlas.

En primer lugar, con relación a la visión del alumnado sobre lo que entiende por una materia emergente, entre ellos algunos factores como son la posibilidad de interactuar y dialogar abiertamente en el aula y que su voz sea escuchada (Autor, año). Por otro lado, identifican, al igual que otros estudios como el de Esteve Mon *et al.* (2022), la necesidad de docentes que tengan habilidades y conocimientos tanto en la materia como en los entornos digitales, además de ciertas características personales que vertebran a un buen orientador. Eso viene a ser una ratificación de los planteamientos de otras investigaciones sobre la importancia de la profesionalización de claustro universitario para una mejora de la calidad de la enseñanza (Gaete Quezada *et al.*, 2023, Imbernón y Guerrero, 2018; Villarroel y Bruna, 2019). Cabe destacar como, a diferencia de otros estudios de interés como son los de Franco Merchán *et al.* (2020) o Talosa *et al.* (2021) en los que se destaca la importancia de la evaluación, en este caso, el alumnado observado no hizo referencia

a lo relevante que puede ser cambiar los procesos de valoración tradicional. Si bien, sí que optan de forma favorable por la construcción de un producto final como resultado de la experiencia.

En segundo lugar, la tensión en la presencialidad/virtualidad se sostiene gracias a la correcta utilización de los soportes digitales por parte del claustro acorde a un modelo híbrido flexible (Beatty, 2014, 2019, Cabero y Palacios, 2020; Skantz-Aberg *et al.*, 2022; Autor, año). A la vez, las redes sociales permiten sostener la dinámica de una manera colectiva y horizontal (Rodríguez y Diez, 2022). Aunque, en ocasiones, los estudiantes observan que, si no se encuentran presencialmente, su participación disminuye. Esto responde a lo que apunta Area *et al.* (2023), en una crítica a los HyFlex, donde la oferta síncrona adquiere un peso relevante en el proceso, quedando relegada a un segundo plano las acciones asíncronas virtuales.

En tercer lugar, con relación a la producción colectiva, conocemos la percepción que tienen los estudiantes sobre la necesidad de crear un espacio seguro donde los roles de los docentes y los alumnos se difuminen personalizando el proceso educativo tal y como señalan Li y Wong (2021). Es de interés apreciar la construcción del conocimiento de forma simultánea en lo presencial y lo virtual, potenciando la interconexión que la ubicuidad de la tecnología ofrece (Cobo y Moravec, 2011; Díaz *et al.*, 2012). Se debe unir a esto la participación de los estudiantes comprometida con el proceso, cumpliendo las expectativas de la inmersión que apuntaba Castells (2018). En suma, se observa como la implicación directa y colaborativa de los estudiantes en el desarrollo de la dinámica influye directamente en la calidad de la enseñanza (Sandoval, y Waitoller, 2022; Ruiz y Ruiz, 2023).

En cuarto lugar, la satisfacción de los estudiantes con el proceso. Como bien apuntan las investigaciones recientes de los últimos años, entre las variables más destacadas que mejoran la percepción de los estudiantes sobre su educación universitaria están: la calidad de la docencia, sus competencias y el desarrollo metodológico de la propuesta (Castro *et al.* 2020, Seivane y Brenlla, 2021). También está respaldado por otros estudios como los de Trigueros y Navarro (2019) o Abellán y Fernández (2022) que vinculan directamente la satisfacción de los estudiantes con el apoyo y la comunicación cercana del profesorado.

Atendiendo a los procesos de mejora, es de resaltar la petición casi unánime de los estudiantes de encontrar una orientación inicial sobre el proyecto a construir. En este sentido, la propuesta debe cumplir con la alteración, sin un proceso lineal de la enseñanza, pero la falta de autonomía los lleva a necesitar una mayor guía o soporte en los objetivos (Maggio, 2018; Litwin, 1997). Por otro lado, apuntan a distintas dinámicas o temáticas a desarrollar, más allá de críticas sobre el propio proceso satisfactorio del suceso.

En conclusión, se puede decir que el conjunto de la materia cumple con las expectativas de una didáctica en vivo emergente tal y como se había planteado. Los estudiantes se han sentido inmersos en el curso, viéndose involucrados tanto por el conjunto de docentes como por el de sus compañeros, experimentando así una narrativa que les convertía en protagonistas del suceso. La alteración la han encontrado ante la incertidumbre de unos objetivos o una ruta dictada por el docente, teniendo que ser ellos mismos quienes descubriesen sus metas al construir su propio camino de forma colectiva.

A la vez, algo importante, ha sido satisfactoria o placentera, encontrando en la asistencia presencial un tiempo de goce personal creativo. Por igual, se valora la experiencia fundamentada en la colectividad, bajo la escucha activa, donde tanto docentes como estudiantes se sentían líderes del proyecto. Todo para alcanzar un producto que, hasta el final, no descubrieron su capacidad transformadora, y su originalidad, permitiéndoles adquirir habilidades sobre la investigación hasta ahora desconocidas para ellos.

Para finalizar, apuntar como limitaciones, al igual que con cualquier estudio de caso, la posible extrapolación de estas conclusiones a un ámbito general. Considerar estos resultados como reproducibles en una población o muestra similar en la que se ha especificado este estudio. Esto permitiría incluso tratar de conceptualizar procesos metodológicos, analizando sus características y procedimientos para registrarlos y optimizarlos.

Este trabajo ha sido financiado por la Convocatoria de Ayudas para Estancias de Investigación en el Extranjero 2023/2024 de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

## Referencias

- Abellán Roselló, L., Fernández Rodicio, C. I. (2023). Análisis de la satisfacción de la actividad docente medida a través del alumnado en contextos universitarios siguiendo el modelo de calidad de situación educativa. *Revista Complutense De Educación*, 34(4), 821-831. <https://doi.org/10.5209/rced.80155>
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S. (2023). HyFlex: Enseñar y aprender de modo híbrido y flexible en la educación superior. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 26(1), 141-161. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34023>
- Barlow, A., Adekola, J., Siddiqui, N. (2021). Current and future online and blended learning provisions. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 9(2), 39-53. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v9i2.480>
- Beatty, B. (2014). Hybrid Courses with Flexible Participation: The HyFlex Course Design. En L. Kyei-Blankson, E. Ntuli (Eds.). *Practical Applications and Experiences in K-20 Blended Learning Environments*, 153-177. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4912-5.ch011>
- Beatty, B. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design*. EdTech Books. <https://doi.org/10.59668/33>
- Berridi, R., Martínez, J. García, B. (2015). Validación de una escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 116-129. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/440/1001>
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Amorrortu.
- Cabero-Almenara, J., Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>

- Camilloni, A. W. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular*. En. AA.VV. *Aportes para un cambio curricular*. OPS/UBA.
- Castells, N. (2018). *La guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación*. UoC Editorial.
- Castro, M., Navarro, E. Blanco, A. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la Dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XXI*, 23(2), 41-65. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25711>
- Chervova, A, Zaytseva, S., Kiselev, G., Mikhailov, A., Muravyova, G., Rzaeva, E., Sitnova, E., Sheptukhovsky, M. (2019). *Role of technology-enhanced learning environment at universities in shaping teachers' professional identity*. *Opción*, 35(19), 429-443. <https://bit.ly/3lX55wO>
- Cobo, C., Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Universitat de Barcelona.
- Díaz, R., Freire, J., Lamb, B., Barbero, J. M., Lafuente, A., Wesch, M., Echeverría Ezponda, J., Zaldívar, J. I., Reig Hernández, D., Ito, M., Jiménez, P., Piscitelli, A., Muñoz, J., De la Torre, A. (2012). *Educación Expandida*. Zemos 98.
- Dorfsman, M. (2012). Sobre el lugar de los contenidos, la interacción y el tutor en un modelo de enseñanza en línea. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (30), 3-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54723291003>
- Esteve Mon, F., Llopis, M. A., Adell, J. (2022). Nueva visión de la competencia digital docente en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(96), 1-11.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Franco Merchán, Á., Valencia Rodríguez, J., Ruiz Cortes, K., Martínez Martínez, M., Bustamente Morales, P., Soto Sandoval, S. (2020). Autonomy and participation: the challenges of education on virtual modality. *Ingenio Libre*, 8(18), 39-55. <https://doi.org/10.18041/2322-8415/ingelibre.2020.v8n18.6954>
- Frey, T. (3 de febrero de 2012). *2 billion jobs to disappear by 2030*. <https://futuristspeaker.com/business-trends/2-billion-jobs-to-disappear-by-2030/>
- Gaete Quezada, R., González Cornejo, A., Carmona Robles, G. (2023). Metodologías docentes y evaluativas para la formación universitaria en gestión y administración en la Universidad de Antofagasta, Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52837>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Imbernón, F., Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-12. <https://doi.org/10.6018/red/56/11>
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Joksimović, S., Kovanović, V., Skrypnik, O., Gašević, D., Dawson, S., Siemens, G. (2015). The History and State of Online Learning. En G. Siemens, S. Dawson y D. Gašević (Eds.). *Preparing for the Digital University* (pp. 93-132). Athabasca University.



- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), 1-14. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Kvale, S. (2015). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud.
- Li, K., Wong B. (2021). Personalised Learning in STE(A)M Education: A Literature Review. In R.Li, S. K.S.Cheung, C. Iwasaki, L. F. Kwok, y M.Kageto, (eds)*Blended Learning: Re-thinking and Re-defining the Learning Process*. ICBL 2021. Lecture Notes in Computer Science (pp. 142-151). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-80504-3\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-80504-3_12)
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Liu, C.Y. A., Rodríguez, R. (2019). Evaluation of the impact of the HyFlex learning model. *International Journal of Innovation and Learning*, 25(4), 393-411. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2019.099986>
- Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Paidós.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36313>
- Molas Castells, N. (2018). *La guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación*. UoC Editorial.
- Mosquera Gende, I. (2022) Flexibilizar el proceso de enseñanza y Aprendizaje en una Universidad Online. *Edutec*, 79, 199-213. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2351>
- Pelletier, K., McCormack, M., Reeves, J., Robert, J., Arbino, N. (2022). 2022 *EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE. <https://library.educase.edu/resources/2022/4/2022-educausehorizon-report-teaching-and-learningedition>
- Petersen, A. K., Nortvig, A-M., Hattesen, S. (2018). A literature review of the factors influencing e-learning and blended learning in relation to learning outcome, student satisfaction and engagement. *Electronic Journal of E-Learning*, 16(1), 46-55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175336.pdf>
- Rodríguez-Fernández, J., Díez-Gutiérrez, E. (2022). Aprendizajes invisibles en educación expandida. Un estudio de caso en personas desempleadas. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 167-188. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11765>
- Rose, F. (2011). *The Art of Immersion: how the digital generation Is Remaking hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories*. W. W. norton & Company.
- Ruiz Domínguez, M.Á., Area Moreira, M. (2022). Herramientas online para el desarrollo de la competencia digital del alumnado universitario. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(2), 55-73. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21229>



- Ruiz Domínguez, M.A., Ruiz, C. (2023). Evaluación de una formación online basada en aprendizaje colaborativo en futuros docentes de matemáticas. *Revista de Investigación en Educación*, 21(3). <https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4985>
- Sancho, J. (2015). Tenemos que cambiar las preguntas. Entrevista realizada por Mariana Maggio. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 37, 119-124. <https://doi.org/10.34096/riice.n37.3454>
- Sandoval, M., Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: Un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>
- Sangrà, A. (2020). Epílogo: Hacia modelos de presencialidad discontinua o intermitente. En A. Sangrà (Coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online. Repositorio institucional*. UOC Universitat Oberta de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10609/122307>
- Seivane, M.S., Brenlla, M.E. (2021). Evaluación de la calidad docente universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 14(1), 35-46. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.002>
- Skantz-Aberg, E., Lantz-Andersson, A., Lundin, M., Williams, P. (2022). Teachers' professional digital competence: an overview of conceptualisations in the literature. *Cogent Education*, 9. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2063224>
- Talosa, A.D., Javier, B.S., Dirain, E.L. (2021). Flexible-learning journey. *Linguistics and Culture Review*, 5(3), 422-434. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS3.1590>
- Trigueros, R., Navarro, N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico de los estudiantes y rendimiento académico en el área de Educación Física. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 137-150. <http://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2230>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 50, 492-509. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.729>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(2), 123-149.