



MODELO HÍBRIDO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE, UNA ALTERNATIVA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

HYBRID TEACHING-LEARNING MODEL, AN ALTERNATIVE FOR EDUCATIONAL INCLUSION IN THE CONTINUING EDUCATION OF UNIVERSITY

María Magdalena López Rodríguez del Rey Rodríguez^{1*}

E-mail: mlopezrodriguezdelrey62@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9049-7409>

Miguel Alejandro Pérez Egües¹

E-mail: mapegues7@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0861-7991>

Ángela Sarría Stuart¹

E-mail: asarria@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8479-7392>

¹Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez"

* Autor a correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

López Rodríguez del Rey Rodríguez, M. M., Pérez Egües, M. A., y Sarría Stuart, A. (2025). Modelo híbrido de enseñanza aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en la formación continua del docente universitario. *Revista Conrado*, 21(106), e4736.

RESUMEN

La importancia que se le atribuye a la profesionalización de los docentes universitario demanda una constante reflexión acerca de las demandas educativas y las posibilidades de llevar a cabo estrategias formativas viables por su ajuste al tiempo, el aprovechamiento de los espacios y recursos disponibles. En ese propósito la convocatoria a utilizar las tecnológicas de la información y de las comunicaciones en el aprendizaje está transitando a otra exigencia de primer orden la inclusión y las oportunidades que ofrece el modelo híbrido de enseñanza aprendizaje para estos fines. En consecuencia, es recurrente la integrante cómo contribuir a la formación continua del docente universitario para la aplicación del modelo híbrido de enseñanza aprendizaje inclusivo por lo que se planeó como objetivo: identificar los fundamentos teóricos y metodológicos de la utilización del modelo híbrido de enseñanza aprendizaje como una alternativa para la inclusión educativa en la formación continua del docente universitario. En cumplimiento a este propósito se desarrolló una sistematización de las experiencias y reflexiones de los autores a partir del análisis de contenido de un grupo de fuentes en las redes académicas. En el proceso quedó planteada la oportunidad que significa contar con el Modelo híbrido de enseñanza aprendizaje tanto para la formación de los docentes como para los estudiantes.

Palabras clave:

Modelo híbrido de enseñanza aprendizaje; inclusión educativa, formación continua del docente universitario.

ABSTRACT

The importance attributed to the professionalization of university professors demands constant reflection on educational demands and the possibilities of implementing viable training strategies due to their adaptation to time and the utilization of available spaces and resources. In this regard, the call to use information and communications technologies in learning is shifting to another primary requirement: inclusion and the opportunities offered by the hybrid teaching-learning model for these purposes. Consequently, the member repeatedly asks how to contribute to the continuing education of university professors for the application of the hybrid inclusive teaching-learning model. Therefore, the objective was to identify the theoretical and methodological foundations for using the hybrid teaching-learning model as an alternative for educational inclusion in the continuing education of university professors. In fulfilling this purpose, a systematization of the authors' experiences and reflections was developed based on the content analysis of a group of sources on academic networks. The process presented the opportunity of having a hybrid teaching-learning model for both teacher and student training.

Keywords:

Hybrid teaching-learning model; inclusive education; continuing education for university professors



INTRODUCCION

En los últimos años, las universidades se han convertido en la piedra angular de la dinamización de la relación Ciencias, Tecnología y Sociedad. En este propósito, se dedican esfuerzos para asegurar la formación continua de los docentes, pues en ellos descansa el cumplimiento de las estrategias de gestión de la calidad que están comprometidas alcanzar. De acuerdo con las necesidades manifiestas y sentidas por los docentes, se centran los intereses de proyectos, programas y propuestas de las más diversas áreas de formación. Así, se aporta a la profesionalización de los claustros y, en consecuencia, se instauran los cambios pedagógicos y didácticos que demanda la sociedad actual.

En general, las estrategias formativas respaldan todo tipo de actividades académicas, investigativas y de interacción personal, al tiempo que se caracterizan por su orientación hacia la búsqueda de soluciones a situaciones o problemas de la práctica, a partir de la reflexión conjunta, con el objetivo de explicitar los valores y creencias (Moliner García et al., 2020). Unas y otras, son organizadas para asegurar la trayectoria de formación del docente universitario aun cuando las actividades académicas de formación y la investigación, cuenten con mayor preferencia al acreditar la formación alcanzada.

En este propósito es concurrente la presencia de diversas formas organizativas en la educación posgraduada. Destacan los cursos, el entrenamiento y el diplomado. Además, la auto preparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico, la consulta y otras que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte. Todas ellas constituyen, sin dudas, mecanismos eficaces para movilizar el conocimiento sobre educación, la investigación, atender a la diversidad de necesidades y condiciones, al tiempo que se socializar las buenas prácticas pedagógicas.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, el mayor desafío para los organizadores de los programas de formación continua es que los docentes puedan aplicar los contenidos que reciben. En este sentido, existe consenso en relación a los modelos pedagógicos basados en la inclusión educativa y las tecnologías. En consideración a estos como un punto álgido de la pedagogía de la educación superior, que resultan complejos para su concreción práctica. Por ello, se identifican como prioridad de formación ante las exigencias de concretarlas en las políticas y las prácticas universitarias.

Por un lado, la implementación de una educación inclusiva en la universidad (desde la acepción más amplia del

término), ha llevado a generar importantes reflexiones y propuestas respecto a la acción educativa de los docentes. Aunque, esta aun es limitada en su implementación, ya sea por el alcance con que se exige o por las limitadas oportunidades que se han creado para incluir estos temas en la elaboración de propuesta pedagógicas y didácticas. A pesar de ello, se avanza en la comprensión de la utilidad del tema y la pertinencia de su estudio. Pero, en la práctica es necesario generar espacios de reflexión y formación para que los docentes universitarios puedan convertirse en principales gestores y defensores de la inclusión.

Por otro lado, las experiencias vividas durante la pandemia, que aceleraron los cambios en la concepción de la educación, no permiten volver a la clase tradicional frontal. Tampoco puede obviarse el impacto de las tecnológicas de la información y de las comunicaciones (TIC), así como aquellas creadas específicamente para el aprendizaje y el conocimiento (TAC). Si bien estas tecnologías se convirtieron en aliadas excepcionales para continuar las actividades educativas, es necesario superar la valoración restringida de su uso al periodo de crisis y avanzar hacia un enfoque racional del proceso.

En efecto, se han creado las condiciones necesarias para que, directivos, docentes, psicopedagogos y estudiantes asuman nuevos roles y funciones. Así como, se apliquen metodologías que aprovechen las ventajas de estas tecnologías como recurso, al tiempo que se creen nuevas formas de desarrollar las prácticas docentes. En cambio, la prioridad que se otorga al contenido hace que el manejo de las tecnologías sea en si misma un aprendizaje práctico que depende de la destreza del docente y sus intereses.

Sin embargo, manejar la incertidumbre que supone el cambio y encontrar propuestas mediadoras en las que sea posible aprovechar las bondades de los métodos y formas de enseñanza presencial y virtual para formar a los docentes universitarios en la gestión de la inclusión educativa, supone la búsqueda de alternativas más convenientes, integradoras y prácticas. En este caso, el modelo híbrido de enseñanza aprendizaje se identifica con posibilidades de servir a este empeño, sobre todo al reconocerse como idóneo en el contexto de la actual disrupción digital y las altas aspiraciones de obtener la calidad educativa.

En principio, la comprensión de la pertinencia de un modelo híbrido en la educación está avalada por varios autores (Babativa Novoa y Laurencio Leyva, 2017; Granados Romero, 2017) y una amplia experiencia en la educación en varios países y universidades del mundo

(Bedriñana Ascarza et al., 2008; Cabero Almenara et al., 2023; Moreno Castañeda, 2012). Esta idea se sustenta en las posibilidades que ofrece para satisfacer la confluencia entre las exigencias de la educación, que aspira convertir a los estudiantes en activos protagonistas de su propio aprendizaje, y su contribución a formar y fortalecer motivaciones, habilidades y hábitos de aprendizaje, con ajuste a las potencialidades y necesidades de los estudiantes en el contexto en que se forman. Ello resignifica su importancia para atender la diversidad y promover la inclusión en el ámbito aniversario.

Autores como (Cabero Almenara et al., 2023; Camacho Juscamayta, 2023), señalan que lo notable y trascendente del modelo híbrido es la integración de actividades docentes presenciales y virtuales para ampliar las oportunidades de aprendizaje. Esta característica distingue al modelo híbrido como una nueva educación con formas de gestión más complejas, donde predominan las actividades sincrónicas y asincrónicas, automatizadas y manuales, pero dinámicas y más flexibles. De ahí que, ofrece amplias posibilidades de atender la creciente demanda de acceso a la educación y a la diversidad de los estudiantes, al promover la creación de ambientes de aprendizaje ajustados a las singularidades de los participantes.

El modelo híbrido busca el equilibrio y asume que su utilización es inaplazable, no solo por las expectativas de educación a lo largo de la vida sino como una propuesta, que resulta más cercana a los desafíos de facilitar los medios y métodos para que todos puedan aprender y desarrollarse desde la individualidad y la diversidad. Las reflexiones acerca de este particular permiten delinear la referencia a lo aspectos que de manera ineludible argumentan la pertinencia del modelo, pero más allá de las condiciones que justificaron su aparición en la pedagogía actual.

De acuerdo con esta postura, la pertinencia del modelo híbrido en la educación crea condiciones para concretar la inclusión educativa. Ambos desafíos educativos encaran la necesidad de gestionar nuevas y mejores experiencias educativas e interacciones pedagógicas más acordes a las realidades sociales que puedan aprovecharse el desarrollo tecnológico (Fernández, 2021; Hernández Rangel et al., 2021).

Esta situación es reconocida como un desafío para los docentes que, formados en los marcos del modelo pedagógico del *entre siglo*, deben orientar su intervención docente desde una concepción pedagógica y didáctica diferente. Toda vez que ganan espacios dichas prácticas, al tiempo que exige el dominio de los referentes metodológicos y prácticos para su implementación.

El estudio del tema por autores latinoamericanos (Cabero Almenara et al., 2023; Pérez Padilla, 2022; Rama, 2020), coinciden en afirmar que la formación del docente para el manejo de las TIC y las TAC se plantean como prioridad, al fortalecer las competencias tecnológicas asociada al dominio y uso de herramientas tecnológicas. Sin embargo, problemas técnicos, de seguridad, barreras económicas y culturales e infraestructura, ralentizan los procesos formativos. Unido a ello, las limitaciones en la concepciones teórico-metodológicas y la resistencia a la introducción de novedosas prácticas docentes, son otros de los elementos que condicionan que no se haya logrado concretar propuestas ajustadas a las demandas y exigencias sociales en cuanto a la formación docente.

En general se coincide en que el uso de los ecosistemas tecnológicos son una condición de la educación contemporánea, pero no se puede desconocer que, en la práctica, se generan retos metodológicos y organizativos. Sobre todo, cuando se trata de poner las tecnologías al servicio de las estrategias de inclusión educativa. En este caso, el docente universitario como profesional deberá ser capaz de descentralizar sus acciones y colaborar con su entorno en logros concretos, en pro de la inclusión. Así, debe aprovechar una amplia, diversa y novedosa gama de aplicaciones y nuevas propuestas con un uso más efectivo y acorde con las formas de interacción constante, la participación colaborativa y el aprendizaje.

Las reflexiones y propuestas que se vienen generando desde el proyecto “El modelo educativo híbrido: propuestas para la formación continua de docentes”, advierten que, si bien desde el punto de vista teórico, el modelo híbrido de enseñanza aprendizaje favorece la inclusión, es preciso determinar cómo contribuir a la formación continua del docente universitario para la aplicación del modelo híbrido de enseñanza aprendizaje para la concreción de la inclusión educativa en las actividades académica, investigativa y de extensión universitaria. El objetivo de la investigación que sirvió de marco a esta comunicación es el siguiente: identificar los fundamentos teóricos y metodológicos de la utilización del modelo híbrido de enseñanza aprendizaje como una alternativa para la inclusión educativa en la formación continua del docente universitario.

MATERIALES Y MÉTODOS

El planteamiento de esta idea sirvió de marco para organizar un ejercicio de reflexión y sistematización de experiencias y propuestas que se socializan en las bases de datos Scopus, Web of Science, PudMed, Elsevier y SciELO. En estos casos, los descriptores para la localización y procesamiento de la información estuvieron

relacionados con las palabras claves: modelo híbrido, inclusión educativa y formación docente universitario. Además, se manejan otras, que emergen de la relación que se necesita para comprender y acceder al diseño de una propuesta que incluya las ventajas del modelo híbrido (currículo, formación universitaria) y la inclusión (accesos, necesidades educativas, organización curricular, trabajo educativo inclusivo).

En general, la búsqueda incluyó, enmarcados en el periodo de 2020-2024. Se escogió este periodo al considerar que, el impacto del confinamiento pandémico potenció el desarrollo de la educación virtual, con el fin de asegurar la continuidad de los procesos educativos pandémicos.

Se aplicaron criterios de inclusión y exclusión detallados para seleccionar las fuentes, como muestra la Tabla 1. Estos criterios aseguraron que solo se incorporaran fuentes pertinentes y de alta calidad.

Tabla 1: Criterios de inclusión y excusión de las fuentes de estudio

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none">• Artículos de revisión e investigación.• Periodo de publicación de 2020-2024.• Publicaciones en idioma español.• Revistas incluidas en el ranking Scimago JR.	<ul style="list-style-type: none">• Libros, ponencias, artículos editoriales, cartas científicas, tesis.• Publicaciones anteriores a 2020.• Publicaciones en otros idiomas diferentes al español.• Revistas no incluidas en el ranking Scimago JR

Fuente: Elaboración de autores

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se realizó en tres momentos. Un primer momento de reflexión y construcción del marco referencial de análisis, en tanto las experiencias de los miembros del grupo de investigación resultan diferentes en su formación y concepción acerca del proceso formativo en cuestión y del contenido dual que se promueve. Sin embargo, se comparte el compromiso de aportar a las prácticas desde uno de los elementos claves de todo proceso de cambio, la formación del docente.

En un segundo momento, se combinó el procesamiento de la información temática y su interrelación. Ello exigió la utilización de métodos analítico sintético, inductivo deductivos y de generalización para, en un tercer momento proceder a la modelación y toma de decisiones para conformar el marco teórico, devenido en fundamentos que pautan el diseño y desarrollo de las actividades de formación continua del docente universitario. La propuesta centra la práctica y el ejercicio de aprender haciendo y la evaluación de la formación centrada en el resultado del desempeño del docente, lo cual amplía y flexibiliza los límites de las formas organizativas normadas para le educación superior.

Como resultado del proceso se optimizan las posibilidades de la descripción, explicación de las ideas básicas y la representación de las sinergias de la concepción que se defiende.

RESULTADOS

Durante la última década, las tecnologías digitales han venido permeando las prácticas de enseñanza de manera progresiva; pero, aun así, el sistema educativo no estaba preparado para un cambio de semejante magnitud. En el marco del diseño de propuestas experimentales y de exploración de tecnologías emergentes previo a la pandemia, se afirmaba que la integración de las tecnologías digitales en la enseñanza sigue siendo un desafío que debe abordarse desde una perspectiva crítica, que invite a la reflexión y a la problematización, pero también a la acción y a la creación (Andreoli, 2021).

Inmersos en una cultura, en la que las tecnologías digitales atraviesan toda actividad humana y se funden en prácticas de sociabilidad y aprendizaje (UNESCO, 2020), encontrar respuestas a los problemas de inclusión mediante el modelo híbrido de enseñanza aprendizaje resulta inobjetable. Sin embargo, para conciliar la idea en torno a este proceso, es necesario precisar qué se entiende el modelo híbrido de enseñanza aprendizaje para la inclusión en la universidad y, sobre todo, cómo se convierte en un recurso de la formación continua del docente universitario.

Por un lado, el modelo híbrido de enseñanza aprendizaje es una propuesta en la que se combinan estrategias de enseñanza presenciales con estrategias de enseñanza a distancia, potenciando las ventajas de ambas y enriqueciendo la propuesta pedagógica. El término “híbrido” funciona como una metáfora que estructura la comprensión y permite dar



cuenta de la interacción de distintos elementos, una combinación de múltiples acercamientos al aprendizaje: sincrónico/asincrónico, online/presencial, formal/informal. Su combinación se utiliza en escenarios educativos en transición en que desigualdades de conectividad e inequidad en el acceso a dispositivos, y las exigencias de educación virtual no proporciona la calidad de aprendizaje según la modalidad elegida (no presencial o a distancia).

En este sentido, hibridaciones mixtas en las que la presencialidad y la no presencialidad se enriquecen del uso de diversos recursos en múltiples formatos y soportes acordes a las necesidades y al contexto particular en el que las prácticas se despliegan. Pero el diálogo genuino del modelo híbrido implicaría el uso articulado de los diversos recursos que contribuyen a diversificar la experiencia, configurando una ecología de medios que, como sostiene Scolari (2015), resultan una expresión de las dinámicas socioculturales complejas y heterogéneas.

Por tanto, las propuestas híbridas promueven la integración, un uso entrelazado, la expansión y la continuidad de la dimensión espacio-temporal (presencial y no presencial, sincrónica y asincrónica); abiertas a la evolución de las tecnologías disponibles, a la ampliación de nuevas combinaciones según la disponibilidad de herramientas, aplicaciones y dispositivos, a los que los docentes y los estudiantes tengan acceso en innumerables espacios digitales que alcanzan nueva relevancia.

En general, las decisiones acerca de los usos del modelo híbrido rebasan la concepción de complementariedad de la presencialidad y semipresencialidad. Responde a decisiones fundamentadas de carácter tecnológico (conectividad, disponibilidad), pedagógico (espacios, infraestructura) y didáctico (objetivos de implementación, diseños curriculares y necesidades de formación). Aun así, se reconocen las posibilidades que tiene este modelo de enseñanza-aprendizaje para impulsar la motivación, capturar la atención de los estudiantes y plantearse retos conectados al futuro o utilizarlos para potenciar la colaboración (Bejines, 2021), la integridad personal y la igualdad de derechos a una educación más ajustada a los ritmos y niveles de desarrollo (Arce, 2022).

En este caso, la implementación del modelo híbrido puede ser la propuesta que aporte a la construcción de nuevas formas de enseñar y aprender, al tiempo que encuentre el equilibrio necesario entre la naturaleza epistemológica de los objetivos y contenidos del currículo y los tipos de ayuda psicopedagógica que demanda hoy aprender en tiempos de cambios socioculturales (Alfaro, 2000); por tanto, es imperativo asumirlo como referente para la concepción de la formación del docente universitario.

El primer acercamiento a los trabajos de (De La Cruz Porta y Orosco Fabian, 2023; Herrero Villarreal et al., 2023, Hernández Rangel et al., 2021), permitieron ampliar el aspecto conceptual y metodológico del modelo híbrido y penetrar en los fundamentos que lo sustenta. Sobre todo, permitió identificar como referente para su implementación, las teorías de la tecnología educativa y del aprendizaje en los ecosistemas virtuales. En cualquier caso, en la base pedagógica y didáctica del modelo, es común apreciar como soporte fundamental la integración de la tecnología como herramienta para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en entorno tecnológico (Argüello Rodríguez, 2022) y en consecuencia se particulariza en las condiciones que deben crearse para que las propiedades, atributos y características de un ecosistema digital puedan contribuir a lograr los objetivos planteados (Torres Ramírez, 2020). Sobre todo, se valoriza las posibilidades de este modelo para responder a la personalización, diversificación de recursos, potencialidades y oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Islas Torres y Carranza Alcántar, 2017).

Se trata entonces de aprovechar todas las potencialidades tecnológicas, pero al mismo tiempo, las consideraciones psicopedagógicas y didácticas que permitan la comprensión y valoración de los ecosistemas de aprendizaje. De esta forma, se construye el conocimiento según los estilos de aprendizaje y el ritmo de cada cual, con herramientas y actividades personalizadas, que diversifiquen las oportunidades de colaboración, para fomentar la participación, elevar la motivación y dotar los contenidos de significatividad y sentido profesional. Así, es posible despertar el interés y la implicación del aprendiz en su proceso formativo. Todo ello se convierte en el pilar de la estimulación de un aprendizaje que contribuye a desarrollar la responsabilidad, el interés, el compromiso con la preparación para aprender a aprender desde los ecosistemas virtuales.

En efecto, las posibilidades del modelo híbrido de enseñanza aprendizaje para la inclusión educativa, como muestra la Tabla 2, se sustentan en los referentes que sirven de base a las decisiones de los docentes. La racionalidad de uno u otro se convierte en un contenido de reflexión de los docentes, al proclamar sus usos.

Tabla 2: Análisis de los criterios para la implementación del modelo híbrido de enseñanza aprendizaje para la inclusión educativa en la universidad

Criterios de análisis	Organización de los espacios	Concepción curricular	Autonomía del estudiante
Esencia	Centrado en la segmentación de estudiantes y organización de los espacios presenciales y virtuales	Pone el centro en las decisiones relacionadas con el diseño curricular y trayectos formativos de los estudiantes	Centrados en los espacios y el tiempo disponibles por los estudiantes
Alternativas	-Simultaneidad. La enseñanza se desarrolla en el espacio físico del aula y se transmite para los estudiantes que se encuentran en sus casas. -Integración. Las actividades presenciales, y las virtuales se complementan y enriquecen -Paralelismo. Las actividades presenciales y remotas corren de manera paralela pueden ser paralelas, indistintas o no dependen de las dinámicas de trabajo que promueven, y por las mediaciones que se ponen en juego	La distribución se basa en la determinación de los contenidos de las asignaturas, identificando los que tienen necesidades de presencialidad o no, según las posibilidades y especialización. Profundización de los contenidos según su relevancia práctica o no	-Tutorías personalizadas: para consultas o dudas. -Paralelismo autónomo: grupos de estudiantes que desean avanzar o profundizar en contenidos que se abordan en las carreras -Puntos de encuentro: un espacio para el estudio con disponibilidad de recursos para información, ampliación o investigación (bibliotecas, foros eventos virtuales) -Escuelas de verano o de invierno: seminarios compensatorios para profundizar en aquellos temas que lo requieren
Contribución a la inclusión	Ajuste a las necesidades de acceso	Atención a las necesidades de aprendizaje motivación y desarrollo.	-Actividades y tareas personalizadas basadas en el autoconocimiento Sistemas de estímulos de ayuda y apoyos Enfoque asertivo de las influencias y de la orientación
Exigencias al docente	Conocimiento de los estudiantes deberán formas grupos	Trabajo metodológico y curricular. Trabajo integrado de las asignaturas y el año	Diseño multivariado de tareas y recursos

Fuente: Adaptado de (Andreoli, 2021)

El tratamiento metodológico y práctico de estas alternativas de aplicación del modelo híbrido de enseñanza aprendizaje a la formación de los docentes universitarios se asumen como una condición necesaria. Y es que al asumirlo implica reconocer que, la actual generación de profesionales de la educación se encuentra en un proceso de transición formativa, que delinea responsabilidades y compromisos profesionales, al tiempo que exige una adaptación a la implementación del modelo híbrido en las prácticas educativas.

Toda vez que esta es una nueva forma de aprender y educar que responde a las necesidades y grandes cambios en la dinámica social y, en consecuencia, al manejo de las necesidades de inclusión por disponibilidad de tiempos, necesidades de acceso, de aprendizajes situados y de contextualización de las formas de hacer, es cada vez más necesario que los docentes universitarios, puedan priorizar la implementación del modelo híbrido de enseñanza aprendizaje.

En efecto en la sistematización de las publicaciones incluidas en esta investigación se advierte que, por un lado, las universidades iberoamericanas, se ha comenzado a generar acciones organizativas y curriculares para implementar el modelo híbrido de enseñanza aprendizaje (Herrero Villarreal et al., 2023); pero, por otro, se le otorga relevancia a la formación del docente universitario con énfasis en el manejo de las tecnologías para el aprendizaje y en cuestiones psicopedagógicas, aunque esta última es limitada, y refuerzan la idea de que aún resulta insuficiente lo que se realiza para acortar las distancias entre el estado actual y la concreción del proceso en la práctica.

Esta situación suscribe la necesidad de declarar un marco epistemológico y didáctico que sirva de base para diseñar la formación continua de los docentes universitarios para que puedan implicarse en el proceso de manera comprometida y valoren las posibilidades de su utilización como alternativa ante la necesidad de la inclusión. Se entiende entonces que, ante las posibilidades de crear nuevas y eficientes trayectorias formativas de posgrado que resulten coherentes con las dinámicas socioeconómicas y la concepción de internacionalización del currículo de la educación superior, el modelo híbrido de enseñanza aprendizaje puede ser una respuesta viable.

Las reflexiones al respecto son aún incipientes, pero ya se identifican algunas ideas teóricas y metodológicas para diseñar el proceso de formación continua del docente en el manejo del modelo híbrido de enseñanza aprendizaje como alternativa para la inclusión educativa. En este caso, es prioritario asumirlo como una proyección integral que permita

una estructuración y justificación pedagógica y didáctica; tome la sistematización de experiencias internacionales como referente epistemológico para la conformación del marco conceptual metodológico y promueva la modelación del proceso desde una justificada contextualización; lo cual supone: asegurar el carácter inclusivo (intergeneracional) auto gestionado, colaborativo, dialógico y desarrollador para aprovechar las experiencias de los implicados, al tiempo que se justifica el proceso formativo desde la ejercitación en aprender desde el modelo que será utilizado con sus estudiantes y se aprovechen las bondades de la formación en redes para acentuar la colaboración, la globalización de programas y tecnologías y prevenir el plagio.

En efecto, al asumir la responsabilidad de dinamizar las prácticas educativas inclusivas mediante el modelo híbrido de enseñanza aprendizaje, se genera la necesidad de plantear los referentes generales que deberán regir las decisiones en el diseño y desarrollo de las actividades de formación continua del docente universitario para este propósito dual. En este caso, se han asumido como referentes los siguientes:

Desde el punto de vista filosófico es necesario concebir la formación continua del docente universitario como proceso que pone atención el sujeto social que comprende como desempeñarse en su campo y en el contexto de trabajo, a la vez, que es capaz de identificar y resolver aquellos problemas que surjan, sobre todo ante la diversidad de los estudiantes y las crecientes demandas de desarrollo que se generan en los entornos y contextos de formación. En ese contexto, se precisa establecer como referente un perfil general del docente universitario para el trabajo con el modelo híbrido, el cual refleje la expectativa ideal de desempeño en la inclusión educativa; por tanto, se deberá establecer un marco de competencias básicas que permita la posterior construcción de perfil docente.

El referente epistemológico se convierte en una arista indelegable del proceso no solo al asumir la determinación de los contenidos de formación, sino como un ejercicio que deberá guiar la configuración de la cultura del profesional en el modelo híbrido para el manejo de la inclusión. Se trata aquí de diferenciar la cultura teórica de expertos y la que al respecto deben tener los propios docentes. El constructo que se genera como saber formativo deberá entonces expresar la mediación entre los saberes tecnológicos, psicopedagógicos y aquellos que son necesarios para la práctica didáctica. Estos deberán determinarse al ser sometidos a ejercicios de reflexión para extraer, consolidar y conciliar la información y asumir la comparaciones, contratación y aceptación de diferentes criterios.

Al mismo tiempo se asume un referente tecnológico que informa acerca de las declaraciones explícitas de los entornos tecnológicos que deberán asegurarse para que pueda cumplirse el objetivo. En este caso, sería apropiado considerar la posibilidad de contar con un aula especializada u ecosistema digital, que le permita combinar plataformas en línea, recursos educativos digitales, comunidades virtuales y entornos de aprendizaje colaborativos (Pérez Mallea y Ruiz Ortis, 2020).

Los ecosistemas digitales deberán ofrecer la posibilidad de adaptar los contenidos y las actividades a las necesidades individuales de cada docente y que estos pueden avanzar según su propio ritmo y posibilidades. Al mismo tiempo es necesario que puedan gestionar y contar con las ayudas pertinentes para conocer, reforzar, ampliar los conceptos que les resulten más difíciles y explorar nuevas áreas de interés.

Esta posición advierte además la necesidad de valorizar los aprendizajes en redes (de conocimiento, de investigación, de intercambios de experiencia), como un recurso pertinente para la instrumentación de la gestión de conocimientos, al posibilitar la conformación de equipos operativos de trabajo, cuya organización funcional en un ambiente virtual, permitan superar las limitaciones para la interacción y redimensionar las coordenadas espacio-temporales en que se llevan a cabo las actividades de formación.

Desde el punto de vista psicológico, la organización de las propuestas, de actividades y programas, deberán asegurar el diagnóstico metacognitivo, como elemento dinamizador del proceso formativo y considerar la necesidad como un área de desarrollo y no como falencia que limita el proceso de formación continua. Por tanto, la actividad de formación debe presentarse como un conjunto de oportunidades para compartir experiencias, crear soluciones y dinamizar los diálogos entre especialistas, docentes con dominio en tecnología y aquellos con experiencia didácticas o investigadores, los cuales enriquecerán la apropiación y construcción de los programas, las actividades y el diseño de recursos educativos a utilizar en la implementación del modelo híbrido de enseñanza aprendizaje con los estudiantes.

En esta tesitura el referente pedagógico de este proceso advierte el vínculo directo de la formación continua con la profesionalización del docente universitario a lo largo de la vida, lo cual exige tener en cuenta la unidad y diversidad de influencia organizativas, comunicativas e interactivas, con objetivos y entornos flexibles, abiertos a la discusión colaboración y construcción de saberes; pero, sobre todo, que se orientan a prevenir la segregación o

estigmatización que puede provocar el desarrollo de habilidades de uno u otro miembro del grupo. Esta postura supone que, la inclusión educativa en este proceso no sea solo una condición pedagógica sino también un valor desde el cual se estructura el saber y el ser del docente universitario que participa en las actividades de formación continua.

Al hilo de estas posiciones se advierte que desde el punto de vista metodológico sea necesario establecer criterios referenciales básicos para el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de formación continua, lo que obliga a considerar el carácter contextual, práctico y aplicado, pensado desde un enfoque alternativo y gradual de los aprendizajes tecnológicos, psicopedagógico que sustentan la utilización del modelo híbrido de enseñanza aprendizaje como alternativa para el trabajo inclusivo que deben desarrollar los docentes universitarios en la práctica.

De este modo, lo contextual se instaura como eje articulador de las decisiones organizativas y metodológicas que permitirá evadir recetas y resoluciones especializadas, elaboradas para ser adecuadas y aplicadas en cualquier contexto. Por el contrario, deberá atender a las capacidades de los docentes para identificar sus brechas cognitivas y tecnológicas y proponer, en correspondencia con la realidad circundante y las particularidades del proceso educativo que dirigen, los contenidos y las dinámicas propias que puedan ser consideradas como pertinentes, viables y dinámicas en función de los cambios y situaciones emergentes.

Por tanto, la modelación de actividades, programas o estrategias de formación continua del docente universitario para el manejo del modelo híbrido de enseñanza aprendizaje como alternativa para la inclusión educativa, toma como referente integrador la racionalidad psicopedagógica de ambos procesos, lo que explica que la toma de decisiones este centradas en la necesidades del docente en el dominio conceptual y metodológico del modelo híbrido y de la inclusión, al tiempo que asume un enfoque dialógico y contextualizado del aprendizaje, en el que los propios docentes generan información y configuren sus propias metodología con ajuste a la experiencia y la realidad en que desarrollan su actividad profesional. Se explica así que, en la organización y dinámica interna de la propuesta de formación continua del docente para el manejo del modelo híbrido como alternativa para concretar la inclusión, deberá ajustarse a lo siguiente:

- Colocar al docente en el centro de la construcción de su conocimiento de manera que asegure las condiciones para lograr la motivación, la autonomía, la

reflexividad y la creatividad hasta convertirse en actores de sus aprendizajes y no consumidores de paquetes de recomendaciones estandarizadas.

- Concebir las actividades de formación continua de manera alternativa, demostrando la pertinencia y la factibilidad en su vínculo con los objetivos del sistema educativo y un apego a la potencialidad de cada uno de los participantes. Por tanto, se flexibilizan los logros y se concreta de manera individual los cómo aprender a trabajar en el modelo híbrido.
- Flexibilizar y conciliar las cargas y el tiempo de formación continua en función de las situaciones y contextos para maximizar los beneficios de las actividades programadas.
- Asumir como condición necesaria el acompañamiento personalizado y grupal ya sea por tutoría, mentorías o con intercambios especializados que aseguren la posibilidad de consulta y evaluación de los progresos.
- Priorizar como contenido, el desarrollo de habilidades para el diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza aprendizaje de su materia desde el modelo híbrido.
- Diversificar las formas de evaluación, en función de priorizar la presentación de resultados de la aplicación de los aprendizajes en el diseño, desarrollo y evaluación del modelo híbrido de enseñanza aprendizaje como alternativa para la inclusión, a partir de la socialización de sus consideraciones metodológicas, experiencias o resultados del proceso que dirigen.

CONCLUSIONES

Al identificar los fundamentos teóricos y metodológicos para la utilización del modelo híbrido de enseñanza aprendizaje como una alternativa para la inclusión educativa en la formación continua del docente universitario, se confirma la racionalidad psicopedagógica y didáctica del proceso, lo cual explica que más que una selección de contenidos, se trata de un cambio conceptual del proceso, en el que se modela la actuación del docente en la concepción de la actividad híbrida, al tiempo que se desarrollan habilidades para pensar y diseñar propuestas prácticas ajustadas a las necesidades y expectativas de las actividades que desarrollará con sus estudiantes.

Sin embargo, por la relevancia filosófica y tecnológica, las actividades, programas o estrategias que se diseñen deben ser contextualizada y contar con un acercamiento a la dinámica real del docente para evitar frustraciones. Es una condición necesaria que el docente universitario, cuente con la oportunidad de dialogar desde la implementación práctica de lo que aprende, en las actividades de formación continua, al tiempo que genera nuevas necesidades y posibilidades de ampliar las propuestas de formación previstas.

El tema inclusión como alternativa deberá enfocarse como fin primero; pero, el manejo del modelo híbrido de enseñanza aprendizaje debe ser asumido como una propuesta viable que puede seguir aportando nuevas razones para su inserción en la educación superior. Por tanto, en la medida que el docente se convierta en un protagonista del diseño, desarrollo y evaluación de sus actividades híbridas durante las actividades de formación continua, más posibilidades se tendrán de instaurar estas prácticas y responder a los derechos de acceso y calidad de la educación que reciben los estudiantes en las universidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, J. (2000). *Discusiones en Psicología Comunitaria*. Universidad Diego Portales.
- Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. *Centro de Innovación En Tecnología y Pedagogía*, 13(1), 1-11. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/%0A@>
- Arce Jiménez, C. (2022). Desafíos para la ciudadanía y el sistema de derechos fundamentales en la era digital. *Derechos y Libertades: Revista De Filosofía Del Derecho Y Derechos Humanos*, 46, 241-272. <https://doi.org/10.203118/dyl.2022.6520>
- Argüello Rodríguez, J. D. (2022). Tecnología educativa y la educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10566-10579.
- Babativa Novoa, C. A. y Laurencio Leyva, A. (2017). Perspectiva organizacional de la virtualización educativa universitaria. *Revista Cubana Educación Superior*, 3, 108-115.
- Bedriñana Ascarza, A., Rincón Prada, D., y Aguayo Mucha, W. (2008). Análisis y propuesta de un modelo de virtualización de la UNMSM. Innovación, virtualización y flexibilización curricular. *Gestión en el Tercer Milenio*, 11(21), Article 21.
- Bejines, C. (2021). Los desafíos docentes para implementar una educación híbrida. *Boletín Opiniones Iberoamericanas en Educación de la Universidad Miguel de Cervantes*, 17, 30-31.
- Cabero Almenara, J., Silva Monsalve, A. M., Rodríguez Ruiz, J. F., y Marín Díaz, V. (2023). *Modelos híbridos en metodologías de educación a distancia y virtual. Hacia unas didácticas digitales y emergentes*. Ediciones USTA.
- Camacho Juscamayta, Y. Y. (2023). *Habilidades socioemocionales y aprendizaje híbrido en los estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, Huarochirí, Lima, 2022*. Universidad Cesar Vallejo.
- De La Cruz Porta, E. A. y Orosco Fabian, J. R. (2023). Experiencia pedagógica con clases híbridas en el contexto universitario. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(39), 152-168. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4572>
- Fernández, C. (2021). *Caminando hacia un nuevo modelo educativo... Educación Híbrida*. Instituto de Formación Docente de Trinidad.
- Granados Romero, J. F. (2017). *La formación continua del docente universitario en la didáctica de los entornos virtuales de aprendizaje* [Doctorado]. Universidad de Cienfuegos.
- Hernández Rangel, Ma. D. J., Malpica Nieto, J., y Bajonero Santillán, J. N. (2021). Aprendizaje híbrido generado desde las Instituciones de Educación Superior en México. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(4), 49-61.
- Herrero Villarreal, D., Fussero, G. B., Gandolfo, N., Dalmasso, M. B., Echeveste, M. E., Guanuco, R. S., y Pérez, H. A. (2023). Un estudio de multicaso sobre experiencias de Educación Híbrida en universidades de América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 426-449. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.704>
- Islas Torres, C. y Carranza Alcántar, M. R. (2017). Ecosistemas digitales y su manifestación en el aprendizaje: Análisis de la literatura. *Revista de Educación a Distancia*, 17(55). <https://revistas.um.es/red/article/view/315361>
- Moliner García, O., Arnaiz Sánchez, P., y Sanahuja Ribés, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿qué estrategias utilizar? *UNED Educación XXI*, 23(1), 173-195.
- Moreno Castañeda, M. (2012). *Veinte visiones de la educación a distancia*. Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.
- Pérez Mallea, I. y Ruiz Ortis, L. (2020). Ecosistemas digitales de aprendizaje: Un diseño para la Universidad de las Ciencias Informáticas. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 13(4), 77-88.
- Pérez Padilla, M. P. (2022). *Revisión sistemática del flipped classroom: Experiencia del modelo educativo híbrido en la educación* [Tesis de Maestría]. Universidad de Otavalo.
- Rama, C. (2020). *La nueva educación híbrida*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios: Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Editorial Gedisa.
- Torres Ramírez T. (2020). INSTRUCCIÓN No. 01/2020 MANUAL PARA LA GESTIÓN DEL POSGRADO. Ministerio de Educación Superior. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://instituciones.sld.cu/inhem/files/2022/12/Manual-Gesti%C3%B3n-Posgrado-MES-20-5-2020.pdf>
- UNESCO (2020). *Aprendizaje digital y transformación de la educación*. <https://www.unesco.org/es/digital-education>