

Docentes universitarios que enseñan en modalidad híbrida: estudio de los factores que configuran su identidad profesional

University professors teaching in hybrid mode: study of the factors that shape their professional identity

Sofía Rasnik¹, Sergio Franco², Virginia Rodés³

¹ Doctorado Internacional en Informática de la Educación – Universidad de la República Montevideo – Uruguay

² Universidad Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – RS – Brazil

³ Instituto del Futuro de la Educación – Tecnológico de Monterrey – México

sofiarasnik@gmail.com, sergio.franco@ufrgs.br, virginia.rodés@gmail.com

Resumen. La presente investigación se realizó en una universidad que desarrolla la modalidad de enseñanza híbrida desde su creación y tuvo como objetivo general indagar sobre los factores que definen la identidad profesional de sus docentes que trabajan en esa modalidad de enseñanza. Con un enfoque cualitativo y desde las metodologías socio material y la Teoría del Actor Red aplicadas de forma complementaria, se realizó un estudio de caso. El caso se caracterizó por su singularidad, pero al considerarlo también un caso instrumental que admitió una significativa generalización, permitió la construcción de teoría. Se encontraron factores comunes entre los docentes, que permitió caracterizar la identidad profesional docente en el marco del trabajo en la modalidad híbrida de enseñanza. Además, a partir de la creación de una definición de enseñanza híbrida y su interacción con los factores encontrados, se creó un marco conceptual de enseñanza híbrida para la enseñanza superior.

Palabras claves: Enseñanza híbrida. Identidad docente. Educación superior

Abstract. *This research was conducted at a university that has implemented the hybrid teaching modality since its inception. Its general objective was to explore the factors that define the professional identity of faculty members working within this teaching modality. Using a qualitative approach and combining socio-material methodologies with Actor-Network Theory, a case study was carried out. Although the case was characterized by its uniqueness, it was also considered an instrumental case, allowing for significant generalization and the construction of theory. Common factors were identified among the participating faculty, enabling the characterization of professional teaching identity within the framework of hybrid teaching. Furthermore, based on the development of a definition of hybrid teaching and its interaction with the identified factors, a conceptual framework for hybrid teaching in higher education was created.*

Keywords: *Hybrid teaching. Teaching identity. Higher education.*

Recebido em abril de 2025 • Aceito em junho de 2025 • Editor responsável:
Gabriela Trindade Perry

1. Introducción

La modalidad de enseñanza híbrida, que en general se la define como la combinación de la enseñanza presencial con la virtual, se ha expandido significativamente, especialmente después de la pandemia del COVID-19. Esta modalidad de enseñanza ha sido esencial para mantener la continuidad educativa durante y después de la pandemia, permitiendo una mayor flexibilidad y accesibilidad para los estudiantes (LION, 2023, ESCAMILLA MARTÍNEZ y MURIEL-AMEZCUA, 2021). Además, ha demostrado ser una modalidad de enseñanza relevante en la educación superior, particularmente por su capacidad para combinar la flexibilidad del aprendizaje en línea con la interacción del aula presencial.

El éxito de esta modalidad de enseñanza depende de variados factores, entre ellos, el compromiso y la adaptación de los docentes para manejar las clases presenciales y las virtuales de manera efectiva (HORN, 2008, HORN y STAKER, 2013, GALVIS, 2018). Por otra parte, se destaca la importancia de la adaptación tecnológica y la innovación pedagógica, considerando a la organización institucional como el sostén para el apoyo a los docentes en su formación y acompañamiento en la gestión, el diseño y en facilitar el acceso a diversos recursos (MUÑOZ y GAIRÍN, 2022).

En este trabajo se comparte una investigación realizada en una universidad en Uruguay, que desde sus comienzos nace con una matriz tecnológica, ya que en el año 2014 (a tan solo dos años de su creación en el año 2012) implementó el desarrollo de dos experiencias de carreras con modalidad híbrida y con miras a ampliar y consolidar el modelo a las demás carreras hacia el año 2021 (UTEC, 2021). El estudio se realizó en una de las primeras carreras de esta universidad, una licenciatura vinculada al área de alimentos.

En el año 2019, en pleno escenario de la pandemia del Covid 19, se apura el proceso y se propone extender esta modalidad a toda su oferta educativa, haciendo hincapié en asegurar la continuidad de la enseñanza. Con estos cambios, la universidad se plantea cumplir con uno de sus objetivos principales que es el de facilitar el acceso a la educación universitaria tecnológica a la población del interior del país, que, históricamente, ha enfrentado limitaciones territoriales, económicas y familiares para acceder a este tipo de enseñanza. Todo este proceso se acompaña con la creación y transformación de algunas estructuras claves para llevarlo adelante, así como también con recursos humanos para sustentarlo, teniendo en cuenta que ya había una base importante para hacerlo.

Esta investigación en particular se centró en uno de sus actores principales, los docentes. Se propuso indagar sobre si existen factores comunes que permitan identificar una modalidad de trabajo, una identidad profesio-

nal docente que los distingue en cómo llevan adelante la enseñanza híbrida en la universidad.

Por otra parte, y a partir de un enfoque de complementariedad metodológica, se pudo recuperar las relaciones con otros sujetos, objetos y el contexto, obteniendo otros elementos valiosos para comprender el entorno en el que estos docentes trabajan y las condiciones y apoyos que necesitan.

A partir de la creación de una definición propia de enseñanza híbrida y una vez identificado los factores comunes de los docentes que trabajan en esta modalidad, este trabajo permitió, además, crear un marco conceptual sobre enseñanza híbrida, aportando así a la construcción de teoría.

2. Objetivo

El objetivo de la investigación fue analizar cuáles son los factores que definen la identidad profesional de los docentes que trabajan en la modalidad híbrida de enseñanza en la Universidad Tecnológica de Uruguay.

Entre los objetivos específicos propuestos se indagó sobre el concepto de enseñanza híbrida por parte de los docentes de la licenciatura vinculada al área de alimentos, conocer sus perfiles y la existencia o no de factores comunes entre ellos que los distinguen en su forma de trabajar en la modalidad híbrida de enseñanza.

3. Referencial teórico

Los autores seleccionados como referencial teórico para entender el concepto y alcance de la enseñanza híbrida, permitieron analizar la modalidad desde diversas dimensiones, consideradas, además, complementarias por sus implicancias pedagógicas, organizativas institucionales y formativas, más allá del uso instrumental vinculado a la tecnología. Sus aportes fueron claves para la elaboración de una definición propia de enseñanza híbrida, contextualizada a la investigación realizada y que, además, trasciende ese espacio.

En cuanto a los autores elegidos para el concepto de identidad profesional docente permitieron considerarla y entenderla como un proceso dinámico y situado, aportando al análisis del accionar docente. En línea con la metodología elegida para esta investigación, sus análisis permitieron comprender la configuración de las identidades de los docentes en relación con el contexto institucional y que se encuentran en constante construcción y reconstrucción en función de los desafíos y tensiones institucionales.

3.1 Enseñanza híbrida.

La denominación de enseñanza híbrida se la ha asociado en los ambientes académicos a la enseñanza b-learning, a la combinada, a la semipresencial y mixta, entre otras. Por ello, la búsqueda fue amplia para luego decidir para este trabajo la creación de una definición propia de enseñanza híbrida

que incluyera los elementos considerados más importantes de esta modalidad de enseñanza.

A grandes rasgos, todas estas modalidades de enseñanza se las caracteriza por integrar tecnologías y combinar espacios virtuales y presenciales en el proceso educativo y en la universidad en particular donde se desarrolló la investigación, principalmente el concepto está ligado a lo temporal. Muchos docentes que trabajan en la enseñanza presencial se les dificulta reconocer que esos espacios pueden también ser considerados espacios híbridos de trabajo, más allá del aspecto temporal, es decir a la presencia o no presencia durante su uso. Sin embargo, el uso de espacios o recursos tecnológicos en la presencialidad están transformando esa modalidad de enseñanza, en algunos casos, en una modalidad de enseñanza híbrida, estando aún todos presentes en un mismo espacio físico.

ESCAMILLA y MURIEL-AMEZCUA, (2021), en una revisión de los trabajos publicados en los últimos 6 años sobre Blended Learning, plantean sobre las dificultades que han encontrado para definirla y la necesidad de formar a los docentes para su implementación:

“Actualmente esta concepción no se limita únicamente a una combinación de modalidades en línea con presenciales, se trata más de una combinación de recursos, medios, modalidades, técnicas, así como actividades las cuales potencialicen las bondades de cada una de ellas en un entorno flexible de aprendizaje. Los conceptos de blended learning deben ser revisados para tener un entendimiento claro de su significado, por otro lado, conocer si las estrategias utilizadas por los diversos actores educativos realmente se corresponden con este modelo, y hoy estamos hablando de otras cuestiones abarcativas diferentes y que tienen un impacto diferente en el concepto de enseñanza híbrida” (p.135).

Otros autores como Michel Horn (2008) y Christensen, Horn & Staker (2013), refieren a una innovación híbrida que busca lo mejor del aprendizaje en línea y del presencial donde es importante buscar y combinar lo mejor de los dos mundos. El rol del estudiante cambia ante la posibilidad que otorga esta modalidad de enseñanza en cuanto al control del tiempo, el lugar, la ruta y ritmo de aprendizaje, integrando ambos espacios en búsqueda de una experiencia integrada. Otros autores resaltan la formación de los docentes como clave del modelo (GALVIS, 2018).

En la universidad donde se llevó a cabo este estudio y durante su desarrollo no tenía una definición clara sobre qué entendían por esta modalidad de enseñanza, además, de ser mencionada de diversas formas por los distintos actores institucionales. El impacto de la falta de estas definiciones a nivel institucional se refleja en las dificultades para que los docentes comprendan cuáles son las líneas de desarrollo de su rol en el marco de una universidad con esta modalidad de enseñanza.

3.2 Identidad Profesional Docente

La identidad puede ser definida al menos en tres niveles: el nivel individual, el relacional y el colectivo (SCHWARTZ, 2001). Para cumplir con el objetivo de esta investigación, se optó por la identidad del segundo nivel, la relacional, que refiere al impacto de los significados culturales y las situaciones sociales en las identidades de los actores. Es decir, se considera que la identidad de los docentes se construye en relación con el contexto en el que trabajan, en este caso en la universidad donde se realizó la investigación.

En correspondencia con los niveles planteados por Schwartz, se plantean tres posibles investigaciones en materia identitaria, correspondiendo al nivel definido para la investigación, estudiar el impacto de los significados culturales y las situaciones sociales en las identidades de los actores (OWEN, 2010). El marco teórico subyacente en este enfoque tiene en cuenta la subjetividad y el contexto, permite tener una mirada más amplia que pone en juego dos aspectos fundamentales en el desempeño del rol docente, el personal y el contextual. Bolivar et al (2005), citando a Jennifer NIAS (1989,) expresan que [...]”la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo” (p.p.2). Estos autores sostienen que los cambios en el contexto laboral son exitosos cuando son impulsados por quienes están directamente involucrados y se experimentan de esta manera. La identidad es un factor de influencia clave en el sentido de propósito de los docentes, su motivación, compromiso, satisfacción con su trabajo y eficiencia, por lo que la investigación de los factores que influyen positiva o negativamente, los contextos en que ocurren y las consecuencias para la práctica docente, son esenciales (RODÉS, 2018).

En el marco de este trabajo, la identidad profesional docente tiene suma importancia para conocer el actuar de los docentes en el contexto de la universidad, y especialmente en cuanto a qué aspectos se destacan en el desempeño de estos docentes en el desarrollo de la modalidad híbrida de enseñanza.

4. Metodología

4.1 Enfoque metodológico

Se utilizó un enfoque cualitativo lo que permitió comprender lo que se estudia desde la perspectiva de los sujetos estudiados. Se quiere comprender al actor desde su propio marco referencial recogido de los datos recabados y que dan validez al estudio realizado (TAYLOR y BOGAN,1989).

4.2 Metodologías

Se utilizaron diversas metodologías de forma complementaria (COLLER, 2005), así como métodos y técnicas de análisis de datos.

El estudio llevado a cabo recae sobre un problema humano en el que se consideró necesario una flexibilidad investigativa, que se refleja en la complementariedad de las metodologías de investigación utilizadas, como el socio material y la Teoría del actor-red de Bruno Latour, permitiendo un

abordaje complejo y adaptativo de acuerdo con los avances en los hallazgos de la investigación.

El enfoque socio material desde el principio relacional (DECUYPERE y SIMONS, 2014) concibe a cada actor como posicionado relacionalmente en una red de relaciones con otros actores. Complementario a este enfoque, se optó por la Teoría del actor-red porque considera implicadas en esas relaciones no solo a los sujetos, sino también a los objetos no humanos. En vez de tomarse los sujetos y objetos de forma aislada y como categorías fundacionales, se estudian a partir de los efectos que producen sus relaciones (FENWICK, 2015). Los principios de reflexividad, apertura y flexibilidad fueron importantes para el análisis y avances en la investigación (RODÉS, 2018).

4.3 Método

Se utilizó el método de caso. El caso seleccionado se caracterizó por ser un caso singular (STAKE, 2005) y específico (COLLER, 2005). La singularidad del caso elegido para esta investigación reside en que la institución de enseñanza tecnológica universitaria elegida, desde sus comienzos, nace con una matriz digital, es única en el contexto donde se instala y que, además, define a su modelo de enseñanza como híbrida. Por otra parte, también se lo considera un caso instrumental, que como dice el mismo autor Stake (2005), puede ser un adelanto hacia una significativa generalización, una especie de modelo. Se busca que su representatividad sea analítica y no solo exploratoria, que sirva para expandir (STAKE, 2005; COLLIER, 2005; VASILACHIS DE GIALDINO, 2006). La elección de este caso no solo funciona con un fin exploratorio sino de construcción de teoría, a partir de comprender e interpretar las acciones de sus actores principales, o al menos de algunos de ellos como en este caso, los docentes.

4.4 Instrumentos de recolección de datos

Se realizaron análisis de documentos, una encuesta y entrevistas.

Para realizar el análisis de documentos, se efectuó una rigurosa selección considerando que sus autores fueran institucionalmente representativos para el desarrollo de la modalidad de enseñanza híbrida.

La encuesta y las entrevistas, y especialmente estas últimas, se consideraron un instrumento muy valioso con relación al enfoque metodológico, porque permitieron obtener información a partir de la narrativa de los propios sujetos elegidos para la muestra, considerando en su aplicación la flexibilidad, más allá de la previsión de algunas preguntas para realizar a los docentes (TAYLOR y BOGAN, 1986).

La encuesta se aplicó en línea a todos los docentes de la licenciatura y a partir de ella se determinó la muestra de docentes a entrevistar, considerando el acercamiento y puntos de acuerdo con la definición construida sobre enseñanza híbrida para este trabajo, teniendo en cuenta marcas del lenguaje, aplicando los criterios de análisis de contenido y del discurso (AQUINO y MUTTI, 2006).

Las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas a cuatro docentes. Las preguntas previstas, fueron organizadas en líneas temáticas, generando categorías deductivas.

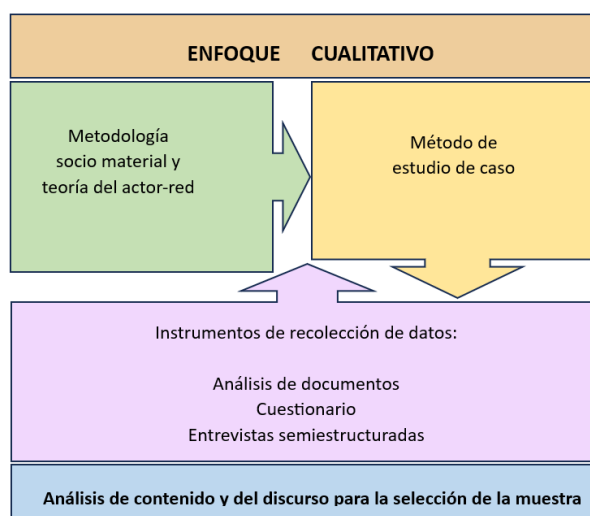


Figura 1. Metodología

5. Resultados y análisis

5.1 Análisis documental

El análisis principalmente de dos documentos institucionales permitió comprender el proceso de desarrollo de la modalidad híbrida en UTEC. Por un lado, el informe Virtualización 2020 recoge las percepciones de los docentes durante la emergencia sanitaria y destaca cómo la virtualización fue implementada principalmente por iniciativa individual, sin una planificación institucional estructurada. Si bien se reconoce el compromiso docente, también se señalan dificultades comunes: adaptación curricular, seguimiento estudiantil y socialización en entornos virtuales (UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA, 2020).

Por otro lado, el informe Asesoría UOC introduce por primera vez una definición oficial de “modalidad híbrida activa” para UTEC. Esta asesoría externa contratada por UTEC realizada por la Universidad Oberta de Cataluña (UOC) subraya la necesidad de clarificar el modelo pedagógico, articular a los actores institucionales y contar con un plan general para su implementación. Además, propone acciones como el rediseño tecnopedagógico, la formación docente y la incorporación de evaluación formativa, con el fin de garantizar una transformación educativa sostenida y de calidad (UNIVERSIDAD OBERTA DE CATALUNYA, 2023).

Ambos informes coinciden en que la voluntad individual no es suficiente y que la consolidación de la modalidad híbrida requiere una estrategia institucional clara, planificación y acompañamiento sistemático a los docentes.

5.2 Factores emergentes

De acuerdo con el siguiente cuadro y como se expresara anteriormente, las preguntas previstas fueron organizadas en líneas temáticas, categorizándolas por deducción a partir de la pregunta de investigación y del marco teórico para asegurar su tratamiento durante las entrevistas.

Además, las categorías fueron creadas contemplando que pueden dar una visión general del docente trabajando en la modalidad de enseñanza híbrida teniendo cada una de ellas una descripción.

Líneas temáticas/Categorías deductivas	Finalidad
Actividad profesional de los docentes. Identidad Profesional	Experiencia y trayectoria docente en UTEC y otras instituciones educativas
Desarrollo profesional docente	Formación docente dentro y fuera de UTEC
Enseñanza híbrida	Concepción personal y de UTEC del modelo híbrido de enseñanza
Sujetos y objetos institucionales	Organización, estructura, redes de los sujetos y objetos que son considerados para el trabajo en enseñanza híbrida.

Cuadro 1. Categorías deductivas para las entrevistas.

Los factores que emergieron de la categoría 1, vinculados a la actividad de los docentes y su identidad profesional, fueron que los docentes se identifican con el rol profesional docente en la universidad, más allá de que algunos de ellos ejercen su profesión en la industria. Esto quiere decir que se consideran docentes y no sólo expertos en un área disciplinar. Se destacan por el desarrollo de su actividad de forma muy autónoma, son tomadores de decisiones para ejercer su rol docente pero también destacan que hay un marco institucional y un contexto favorable para ello. Es de destacar, que ellos se apropian de ese contexto desde sus perspectivas singulares (RODÉS, 2018, MONEREO y DOMINGUEZ, 2014, SABULSKY, 2005). A pesar de la diversidad desde los aspectos personales de cada uno, el aspecto social, el contextual, dejan ver sus motivaciones, sus compromisos, su disponibilidad, sus necesidades para su desarrollo, que surgen de esa relación dialógica entre lo personal y lo contextual.

En la categoría 2, vinculada al desarrollo profesional docente, surgieron como factores comunes la importancia de compartir buenas prácticas de enseñanza con sus colegas, trabajar colaborativamente y explorar propuestas innovadoras en el marco de un contexto institucional favorable. En cuanto al factor sobre compartir buenas prácticas de enseñanza los docentes le adjudican un mayor impacto que a las formaciones en general que reciben en cualquier otro tipo de cursos. Estas buenas prácticas de enseñanza compartidas luego son llevadas a sus propias unidades curriculares, lo que

demuestra el impacto positivo que esta modalidad de trabajo tiene para la formación de los docentes. Además, se deja ver en esta modalidad de formación, la autogestión del conocimiento, que se aprovecha para explorar soluciones y mejoras en las prácticas propias de enseñanza de los docentes. A partir de esta red que los docentes crean con sus colegas, emerge también el concepto de trabajo colaborativo que se construye a partir de estos intercambios. Este aspecto profundiza aún más el factor autonomía derivado de la primera categoría estudiada, con el matiz de la exploración y la búsqueda de la innovación de las prácticas. Estos docentes se piensan a sí mismos y se individualizan (GEWERC, 2001) como profesionales autónomos, y frente a la dificultad de asistir a cursos de formación, buscan, exploran y resuelven con otras alternativas.

A partir de la categoría 3 y su descripción, se indagó sobre cómo trabajan los docentes en la modalidad de enseñanza híbrida, sus concepciones y el de la institución, cuáles son los apoyos institucionales para su desarrollo y sus experiencias. Los factores que surgieron a partir de las entrevistas fueron el de acompañar a los estudiantes en la adaptación a la modalidad híbrida de enseñanza, orientarlos para trabajar colaborativamente y en equipo, promover la participación en las instancias presenciales y virtuales, interactuar con los estudiantes y mantener encuentros sincrónicos (virtuales y presenciales) con ellos. El resultado se focalizó principalmente en los estudiantes. Estos factores que surgieron están muy vinculados a la concepción de enseñanza híbrida que los docentes tienen y que se corresponde al aspecto temporal de tener estudiantes de manera sincrónica tanto presenciales como virtuales. Esta definición que ellos tienen no se ajusta a la definición más amplia de enseñanza híbrida construida para este trabajo a partir de la revisión de la literatura realizada. La consideración de una enseñanza híbrida limitada especialmente al factor temporal hace que los factores que surgieron de las entrevistas a las docentes sean también limitados a su concepción de enseñanza híbrida.

En la última categoría, 4, se indagó sobre la utilización y aprovechamiento que realizan los docentes sobre los sujetos y objetos institucionales que tienen a disposición para el cumplimiento de su tarea. Los factores emergentes de las entrevistas fueron la relevancia de la coordinación para mediar entre las necesidades y los sujetos y objetos institucionales para solucionarlas con un rol de liderazgo. Otro factor relevante fue la consideración del apoyo de funcionarios del área de informática para solucionar problemas de tipo instrumentales y el factor vinculado a los recursos que se utilizan para el desarrollo de la tarea docente en el que se mencionaron especialmente computadoras, pizarras, cámaras, micrófonos y plataformas educativas.

En el siguiente cuadro, se presentan todos los factores emergentes de las cuatro categorías analizadas.

Categorías deductivas	Factores emergentes
-----------------------	---------------------

DOCENTES UNIVERSITARIOS QUE ENSEÑAN EN MODALIDAD HÍBRIDA: ESTUDIO DE LOS FACTORES QUE CONFIGURAN SU IDENTIDAD PROFESIONAL

Actividad profesional de los docentes. Identidad profesional	Desarrollar la autonomía Apropiación del contexto favorable para el desarrollo del rol docente Identificación con el rol docente profesional
Desarrollo profesional docente	Compartir buenas prácticas de enseñanza Trabajar colaborativamente Explorar propuestas innovadoras en el marco de un contexto favorable
Enseñanza híbrida	Acompañar a los estudiantes en la adaptación a la modalidad híbrida de enseñanza Orientar a los estudiantes para trabajar colaborativamente y en equipo Promover la participación en las instancias presenciales y virtuales Interaccionar con los estudiantes Mantener encuentros sincrónicos (virtuales y presenciales) con los estudiantes
Sujetos y objetos institucionales	Relevancia de la coordinación para mediar entre las necesidades y los sujetos y objetos institucionales para solucionarlas con un rol de liderazgo Apoyo con funcionarios del área de informática para solucionar problemas de tipo instrumentales Mención de algunos recursos utilizados como computadoras, pizarrones, cámaras, micrófonos, plataformas educativas.

Cuadro 2. Categorías emergentes

5.3 Modelo conceptual de la enseñanza híbrida en educación superior

La investigación realizada permitió establecer un modelo conceptual de la enseñanza híbrida en la educación superior a partir de los factores comunes encontrados y de la definición propia de enseñanza híbrida creada.

El concepto de enseñanza híbrida creado fue:

“La enseñanza híbrida es aquella que prevé de manera estratégica, la combinación y articulación de espacios presenciales y virtuales, con el fin de potencializar la enseñanza y el aprendizaje, aprovechando las características y ventajas de cada espacio y que impactan, entre otros, en aspectos relevantes como en el tiempo, el espacio, la promoción de la inclusión, la mejora de la comunicación, la colaboración, dando más y mejores oportunidades para enseñar y aprender”

Como se muestra en la siguiente figura (figura 4), el modelo surge a partir de ese concepto propio de enseñanza híbrida y la interacción con los factores que definen la identidad profesional docente que emergieron de las entrevistas. Esto permitió visualizar un modelo conceptual en el que se representan sus elementos y cómo confluyen e interaccionan entre sí.

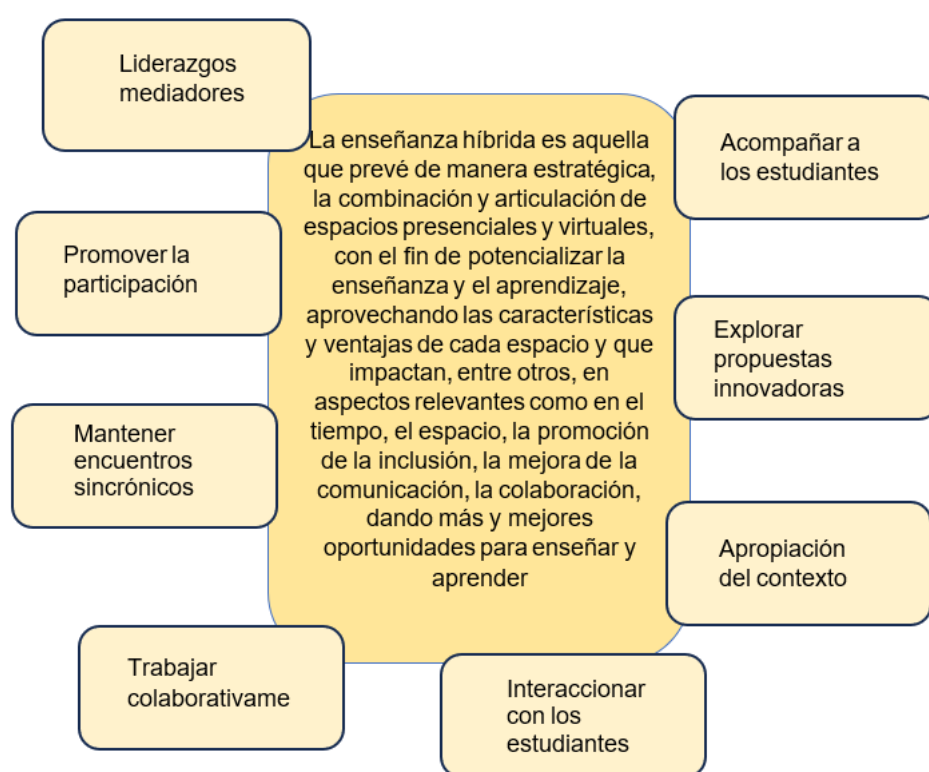


Figura 2. Marco conceptual de la enseñanza híbrida en la educación superior

Los aspectos identificados que definen la identidad profesional de los docentes activan el funcionamiento del concepto de enseñanza híbrida, facilitando la implementación del modelo. Este modelo supera la concepción de integración de tecnologías en la enseñanza y el concepto de combinación o enseñanza mixta, a distancia y presencial.

La interrelación entre esos aspectos y el concepto de enseñanza híbrida, contribuyen a pensar en estrategias más adecuadas para combinar los espacios virtuales y presenciales. Esa interacción se realiza desde las características particulares de cada espacio y para cada contexto de aplicación, pero no lo hacen desde la combinación de la enseñanza virtual y la presencial.

Es importante reconocer la importancia de la evolución de estas modalidades de enseñanza. Sin embargo, haber basado el modelo híbrido en ellas, ha restringido su desarrollo, convirtiéndolo principalmente en una reproducción de esos enfoques, limitando el progreso de la enseñanza híbrida y dificultando el pensarla como una nueva modalidad. Algunos ejemplos de ello son lo que sucede con los encuentros sincrónicos que en general reproducen encuentros presenciales propios de la enseñanza presencial; el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes reproducen las mismas formas de la presencialidad, difiriendo procesos nuevos que las tecnologías hoy permiten, como el análisis de datos, entre otros.

Esto ha llevado a que muchos autores terminen denominando a esta modalidad de enseñanza como un “bricolage”. Sin embargo, se considera que híbrido no es lo mismo que mixto. No basta con superponer procesos para conceptualizarse como un híbrido; es necesario que esos procesos estén integrados. Así como sucede en un proceso biológico de hibridación, la integración ocurre a nivel de ADN, es decir, esta es una fusión que se da en el núcleo del proceso, con estrategias institucionales necesarias, que impliquen formas planificadas y no improvisadas de integración entre tecnologías. Comprender el concepto de híbrido desde este lugar, y desarrollar los aspectos que identifican a los docentes que trabajan en esta modalidad, permitirá un mayor desarrollo y real integración de las potencialidades de las actuales tecnologías para mejorar el proceso educativo.

6. Conclusiones

El objetivo general propuesto para esta investigación se cumplió ya que se pudieron identificar factores comunes entre los docentes que definen su identidad profesional en el marco del desarrollo de la enseñanza híbrida universitaria.

Los principales factores comunes emergentes fueron que los entrevistados son docentes autónomos y que además para serlo, cuentan con un espacio en su ámbito de trabajo que les permite desarrollarse. Además, otro de los factores comunes de estos docentes es que realizan una apropiación de ese contexto favorable para el desarrollo de su rol docente. Es decir, no tienen una actitud de espera de apoyos hacia la institución para un mejor desarrollo de su rol, sino que tienen una actitud proactiva ante las posibilidades que se les presentan, destacando su compromiso y disponibilidad ante las oportunidades.

Otros factores destacados son la importancia que tiene compartir las buenas prácticas de enseñanza de otros colegas, más que cualquier curso de formación. Los docentes expresan que estas buenas prácticas compartidas son llevadas a sus propias prácticas, lo que demuestra el impacto positivo que esta modalidad de trabajo tiene para la formación de los docentes. La red que los docentes generan demuestra el trabajo colaborativo que se construye a partir de este intercambio. Además, refuerza el factor autonomía, en el que confirman una forma de trabajo que se distingue por la autogestión y búsqueda del conocimiento con otros, que se aprovecha para explorar soluciones y mejorar las prácticas de enseñanza. Los docentes generan una red

valorizando sujetos y objetos desde sus propias perspectivas y experiencias, que va más allá de las propuestas y discursos institucionales.

Estos resultados consolidan la importancia de la elección de la metodología socio material y la teoría del actor red adoptada para esta investigación porque permitió visualizar a los sujetos y los objetos realmente trascendentes a partir de la mirada de los actores involucrados en este estudio. Estos resultados se consideran que son muy relevantes para la institución para considerar dónde poner los esfuerzos para el apoyo al desarrollo profesional de los docentes que trabajan en la modalidad híbrida de enseñanza.

En cuanto a la categoría sobre enseñanza híbrida es importante considerar que los resultados obtenidos están ligados a la concepción que los docentes tienen sobre esta modalidad de enseñanza. Estos docentes ligan su concepción de enseñanza híbrida a la temporalidad, al tener estudiantes en encuentros sincrónicos de manera presencial y virtual a la vez. Hay una proyección de la clase presencial a la virtual, pero no desde una mirada que parta del análisis de los potenciales cambios que la integración de tecnologías puede realizar.

Con estos resultados, se entiende que no se están considerando propiedades importantes de los espacios virtuales y presenciales. En parte, este es el impacto que tiene la no definición clara o tal vez limitada por parte de la institución de lo que implica la enseñanza híbrida. Tal vez por ese motivo, al momento de señalar sujetos y objetos institucionales relevantes, en general se puede concluir que no son tan diferentes a los utilizados en un ámbito de integración primaria de tecnologías en la enseñanza como ser computadoras, pizarras, micrófonos, plataformas educativas y sujetos del área informática con un objetivo principal de solución de problemas instrumentales.

Tal vez muchos de los factores hallados no son novedosos, pero reconocerlos especialmente en un contexto de trabajo como el estudiado ayudan a focalizar los esfuerzos en las cuestiones más valorizadas y que tienen un impacto directo en los docentes, responsables últimos del desarrollo de la enseñanza híbrida como en este caso.

Por otra parte, a partir de la interacción entre la definición de enseñanza híbrida construida para este trabajo y los factores comunes que emergieron de las entrevistas, se creó un modelo conceptual de enseñanza híbrida para la enseñanza superior, que aporta a la teoría y que enriquece y valoriza aún más los resultados de la investigación realizada.

Este modelo conceptual, puede informar a la institución y orientar las prácticas pedagógicas, así como los planes educativos necesarios para llevar adelante esta modalidad de enseñanza híbrida en la educación superior.

7. Referencias

AQUINO CAREGNATO, R. C.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem*, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

- BOLÍVAR, A.; FERNÁNDEZ, M.; MOLINA, E. Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, v. 6, n. 1, art. 12, 2005. Disponible en: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/516/1117>. Acceso el: 2 abr. 2025.
- CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. ¿Es disruptivo el aprendizaje combinado K-12? Una introducción a la teoría de los híbridos. 2013.
- COLLER, X. Estudio de casos. 2. ed. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2005. (Cuadernos Metodológicos, n. 30). ISBN 84-7476-387-8.
- DECUYPERE, M.; SIMONS, M. On the critical potential of sociomaterial approaches in education. *Revista Interuniversitaria*, v. 28, p. 25-44, 2016. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2017000300010. Acceso el: 2 abr. 2025.
- ESCAMILLA-MARTÍNEZ, P.; MURIEL-AMEZCUA, V. Acercamiento a la discusión académica sobre Blended Learning. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, v. 1, n. 1, p. 130-142, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.263>.
- FENWICK, T. Sociomateriality and learning: a critical approach. In: SCOTT, D.; HARGREAVES, E. (eds.). *The SAGE Handbook of Learning*. London: SAGE, 2015. p. 83-93. Disponible en: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-sage-handbook-of-learning/book242764>. Acceso el: 2 abr. 2025.
- GALVIS, Á. Conferencia Internacional de Ambientes Virtuales de Aprendizaje Adaptativos y Accesibles. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2018.
- GEWERC, A. Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Revista Profesorado, Currículum y Formación del Profesorado*, v. 5, n. 2, 2001. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/26472933_Identidad_profesional_y_trayectoria_en_la_universidad. Acceso el: 2 abr. 2025.
- LATOUR, B. Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires: Ed. Manantial, 2008.
- LION, C. Repensar la educación híbrida después de la pandemia. Buenos Aires: UNESCO, 2023. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385359>. Acceso el: 3 de abril de 2025.
- MONEREO, C.; DOMÍNGUEZ, C. La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, v. 17, n. 2, p. 83-104, 2014. DOI: <http://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>.
- MUÑOZ MORENO, J. L.; GAIRÍN, J. Diseño y desarrollo de las organizaciones educativas. Madrid: Dykinson, 2022.

- OWENS, T.; SMITH, L. The three faces of identity. *Annual Review of Sociology*, v. 36, n. 1, p. 477-499, 2010. DOI: <http://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134725>.
- RODÉS, V. Una Teoría Fundamentada sobre la Adopción de Repositorios y Recursos Educativos Abiertos en universidades latinoamericanas. 2018. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad de Santiago de Compostela, Centro Internacional de Estudios de Doctorado y Avanzados (CIEDUS). Disponible en: <http://hdl.handle.net/10347/18238>. Acceso el: 2 abr. 2025.
- SABULSKY, G. La integración de la tecnología en la enseñanza como problema de conocimiento. *Historia de largos desencuentros. Revista Diálogos Pedagógicos*, año III, n. 6, p. 34-38, 2005.
- SCHWARTZ, S. The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research: review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, v. 1, n. 1, p. 7-58, 2001.
- STAKE, R. Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata, 2005.
- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. C. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós, 1989.
- UNIVERSIDAD OBERTA DE CATALUNYA. Hacia la calidad de la modalidad híbrida activa de la UTEC. Informe de resultados. Asesoría a la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC). Barcelona: UOC, 2023.
- UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA. Virtualización de la oferta educativa de UTEC. Estudio de percepción docente sobre oportunidades y desafíos de la virtualización 2020. Montevideo: Dirección de Educación - UTEC, 2020.
- UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA. Plan estratégico 2021-2025. 2020. Disponible en: <https://utec.edu.uy/es/sobre-utec/documentos-de-interes/planes-estrategicos/>. Acceso el: 3 de febrero de 2025.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (Coord.). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa, 2006.