Rol docente en la educación híbrida: lecciones aprendidas durante la pandemia de COVID-19

The role of teachers in hybrid education: lessons learned during the covid-19 pandemic

Dante Vidal Coaguila Mayanaza
https://orcid.org/0000-0002-4866-5277
C20628@utp.edu.pe
Universidad Tecnológica del Perú. Ica – Perú.

Fredy Nelio Cruz Arpi
https://orcid.org/0000-0002-6510-9694
C23069@utp.edu.pe
Universidad Tecnológica del Perú. Ica – Perú.

Jorge Torres Calderón
https://orcid.org/0009-0009-9934-1596
C28240@utp.edu.pe
Universidad Tecnológica del Perú. Ica – Perú.

Ademir Gustavo Chalco Cano
https://orcid.org/0000-0002-6311-6241
ademir.chalco@unica.edu.pe
Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Ica – Perú.

RESUMEN

En la última fase de la pandemia COVID-19, tras el retorno gradual a la presencialidad, el modelo educativo híbrido adquirió gran relevancia, destacando la necesidad de comprender y redefinir el rol docente para afrontar los desafíos pedagógicos de una nueva normalidad educativa. El objetivo de este estudio fue analizar los significados de las experiencias vividas por docentes respecto a su rol desempeñado bajo el modelo educativo híbrido. La investigación, de carácter cualitativo, tuvo lugar en una institución educativa técnico-productiva. Se seleccionó como unidad de análisis a cinco docentes, aplicando criterios de conveniencia y asegurando la representatividad de los cinco programas de estudio ofrecidos por la institución. La recopilación de datos se efectuó mediante la escritura de anécdotas personales y la realización de entrevistas conversacionales, analizados posteriormente según la secuencia del método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Van Manen. Los resultados revelaron diversas fisonomías del rol docente. A nivel individual, se identificaron funciones como pedagógico-instructivo, facilitador, acompañante y evaluador enfocado en la retroalimentación. En el ámbito grupal, emergió con fuerza el rol de soporte emocional, especialmente frente a los desafíos del contexto, marcado por estrés, agotamiento, frustración y afectaciones en la salud que enfrentaron los estudiantes. Por lo tanto, se concluye que los docentes asumieron funciones esenciales en los ámbitos pedagógico y emocional dentro del modelo de educación híbrida. Esto resalta la necesidad de una preparación integral que los capacite para enfrentar los desafíos de un entorno educativo dinámico, particularmente en contextos de crisis.

Palabras claves: educación híbrida, rol docente, educación semipresencial

Recibido: 21-09-24 - Aceptado: 16-12-24

ABSTRACT

In the last phase of the COVID-19 pandemic, after the gradual return to face-to-face teaching, the hybrid educational model acquired great relevance, highlighting the need to understand and redefine the teaching role in order to face the pedagogical challenges of a new educational normality. The objective of this study was to analyze the meanings of the experiences lived by teachers regarding their role under the hybrid educational model. The research, of a qualitative nature, took place in a technical-productive educational institution. Five teachers were selected as the unit of analysis, applying criteria of convenience and ensuring the representativeness of the five study programs offered by the institution. Data collection was carried out by writing personal anecdotes and conducting conversational interviews, subsequently analyzed according to the sequence of the phenomenological-hermeneutic method proposed by Van Manen. The results revealed various physiognomies of the teaching role. At the individual level, roles such as pedagogical-instructive, facilitator, accompanier and evaluator focused on feedback were identified. At the group level, the role of emotional support emerged strongly, especially in the face of the challenges of the context, marked by stress, exhaustion, frustration and health problems faced by the students. Therefore, it is concluded that teachers assumed essential roles in the pedagogical and emotional spheres within the hybrid education model. This highlights the need for comprehensive preparation to enable them to meet the challenges of a dynamic educational environment, particularly in crisis contexts.

Keywords: hybrid education, teacher role, blended learning

INTRODUCCIÓN

En el contexto internacional, la pandemia puso en suspenso la presencialidad de las clases en más de 190 países, perjudicando a 1,200 millones de estudiantes, incluidos 160 millones en América Latina y el Caribe (ALC). Para garantizar la continuidad educativa, 29 países de ALC implementaron modalidades como clases virtuales, televisión y radio (CEPAL y UNESCO, 2020). Sin embargo, muchos docentes carecían de competencias digitales, lo que obligó a una adaptación rápida a las nuevas herramientas tecnológicas (Chanto y Mora, 2021). En México, más del 50% de los docentes públicos enfrentaron dificultades, cifra que aumentó al 70% en zonas desfavorecidas (CEPAL y UNESCO, 2020). Estas disparidades en el acceso a la tecnología evidenciaron brechas digitales significativas, principalmente en zonas rurales, donde se carecía de Internet y dispositivos tecnológicos (Rivoir y Morales, 2021; CEPAL y UNESCO, 2020).

A nivel nacional, la brecha digital en los hogares peruanos se amplió, con solo el 3% de los hogares del primer quintil con acceso a Internet frente al 60% del quintil más alto (CEPAL, 2020). Para reducir la desigualdad, el gobierno distribuyó tabletas y cargadores solares en zonas rurales, mientras que los Centros de Educación Técnico Productiva (CETPRO) adoptaron la educación no presencial, combinando sesiones sincrónicas y asincrónicas (MINEDU, 2020; SINEACE, 2020). En este escenario, el modelo educativo híbrido emergió como una opción para adaptarse a las circunstancias, combinando la enseñanza presencial con recursos digitales para ofrecer flexibilidad (Alves et al., 2023; Carbonell et al., 2021).

La educación híbrida integra el aprendizaje presencial con el aprendizaje a distancia, utilizando recursos tecnológicos para complementar las clases y ofrecer acceso a materiales en línea. Según Alves et al. (2023), esta modalidad combina experiencias presenciales respaldadas por recursos virtuales, permitiendo mayor flexibilidad en la enseñanza. Carbonell et al. (2021) destacan varios modelos híbridos: el modelo de rotación, que alterna períodos presenciales y en línea; el modelo de rotación de laboratorio, realizado en una sala de computadoras en la escuela; el modelo de aula invertida, donde los estudiantes aprenden de manera autónoma en casa utilizando recursos proporcionados por el docente; y el modelo virtual enriquecido, en el que predominan las actividades virtuales con presencia limitada en la escuela.

Por otro lado, el rol docente ha evolucionado con el tiempo, influenciado por enfoques, paradigmas y teorías del aprendizaje adoptadas por los sistemas educativos. En el modelo conductista, el docente desempeñaba un rol activo al identificar las necesidades instruccionales, diseñar las condiciones para la enseñanza y evaluar el proceso educativo; mientras que el estudiante asumía un rol pasivo, recibiendo la información proporcionada por el docente (Posso et al., 2020). En contraste, el modelo constructivista propone un enfoque más interactivo y dinámico, donde el docente aplica estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para promover aprendizajes significativos y colaborativos, mientras que el estudiante construye sus propios conocimientos a partir de su interacción con la realidad (Posso et al., 2020).

Frente a este contexto, han surgido diversos estudios que han abordado el impacto de la educación híbrida desde diferentes perspectivas. Wu y Luo (2022) analizaron la incorporación de los MOOC en el aprendizaje híbrido en una universidad china, destacando que tanto estudiantes como docentes tuvieron actitudes favorables hacia esta modalidad, aunque los docentes señalaron un incremento en su carga de trabajo. Naidoo y Singh-Pillay (2020) sugirieron que los docentes en contextos híbridos deben fomentar la seguridad, la participación emocional y la interacción, y que es esencial integrar tanto modalidades síncronas como asincrónicas. Por otro lado, Talosig et al. (2021) exploraron las experiencias de los docentes en

Filipinas durante la reapertura de clases en la "nueva normalidad", destacando las barreras como la preparación tecnológica y la conectividad. Naidoo y Singh-Pillay (2020) encontraron que el déficit de recursos digitales y la falta de perfeccionamiento docente son obstáculos clave para el éxito de la educación híbrida. Bendezú y Pillaca (2021) indicaron que los docentes deben contar con competencias tecnológicas y habilidades pedagógicas para desempeñarse eficazmente en la modalidad virtual.

A partir de ello, surgen algunas interrogantes que se buscó responder con el estudio: ¿qué rol asumió el docente en este modelo educativo de emergencia? ¿qué ventajas encontraron? ¿cuáles fueron las limitaciones? ¿qué plataformas utilizaron principalmente. De esa manera, el estudio cobra relevancia, puesto que se buscó contribuir al desarrollo del conocimiento científico y humano, proporcionando una comprensión profunda de los fenómenos educativos en el contexto pandémico. Epistemológicamente, se sustentó en el paradigma interpretativo, con base en la fenomenología. En el plano teórico, la importancia residió en la aplicación de la fenomenología-hermenéutica como enfoque y método, permitiendo a los docentes reflexionar sobre sus experiencias pedagógicas para mejorar su práctica pedagógica. En ese sentido, el objetivo fue analizar los significados de las experiencias vividas por docentes respecto a su rol desempeñado bajo el modelo educativo híbrido, en una institución técnico productiva.

METODOLOGÍA

Desde el paradigma interpretativo, el cual privilegia las dimensiones subjetivas en la comprensión del mundo social, cultural e histórico, y entiende el conocimiento como la resultante de un proceso social constructivo (Miranda y Ortiz, 2020), se adoptó un enfoque cualitativo dirigido a comprender e interpretar un fenómeno educativo dentro de su contexto específico, poniendo énfasis en las percepciones y significados atribuidos por los participantes a sus experiencias (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

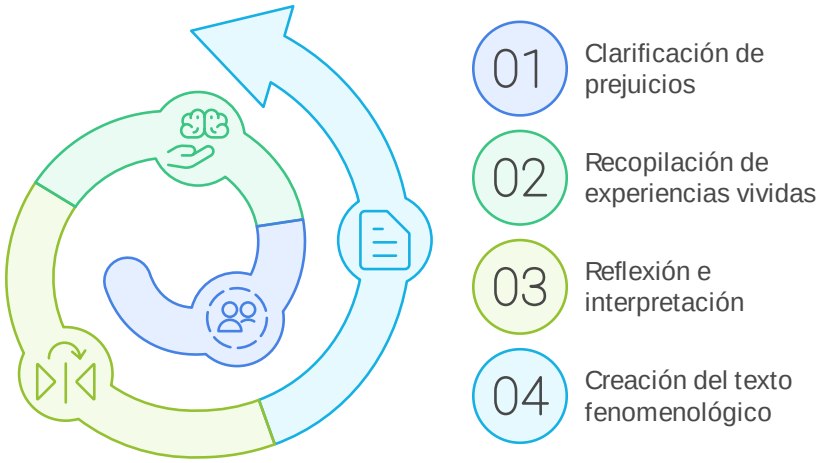
El estudio fue de tipo básico, ya que no persigue la validación de hipótesis o la comprobación de variables mediante pruebas empíricas, sino que, basándose en teorías previas, analiza la realidad tal como acontece, con la intención de reforzar o modificar esas teorías (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El alcance investigativo fue exploratorio, dado que el objetivo era analizar un fenómeno educativo que emergió en el escenario del confinamiento, caracterizado por la incertidumbre sobre cómo garantizar la continuidad educativa. Se hizo uso de un diseño no experimental longitudinal, que permitió observar el fenómeno en dos etapas: primero, mediante la escritura de anécdotas, y luego, a través de entrevistas conversacionales.

El método general empleado fue inductivo, lo que permitió construir categorías teóricas basadas en la observación directa de la realidad (Ñaupas et al., 2018). En cuanto al análisis e interpretación de la información, se aplicó el método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Van Manen (2003), estructurado en cuatro fases, como se detalla en la Figura 1.

Figura 1

Fases del método fenomenológico-hermenéutico



Nota: el diseño fue realizado basándose en la teoría de Van Manen (2003) y con el apoyo de napki.ai

El estudio se desarrolló en un CETPRO público, ubicado en Ica, Perú. Esta ofrece cinco programas de estudio: *computación, corte y ensamblaje, confección en cuero, panadería y pastelería.* Cada programa cuenta con dos docentes,

sumando un total de diez, además de un equipo administrativo conformado por un directivo, un coordinador académico y dos asistentes administrativos.

Dado que la investigación pretendió recoger narrativas sobre las experiencias vividas por el profesorado durante la puesta en marcha del modelo híbrido al final de la pandemia, se seleccionaron cinco informantes, uno por cada programa. Tal selección se basó en criterios específicos diseñados para asegurar que las perspectivas obtenidas sean ricas y diversas. Estos incluyeron la representación de ambos géneros, la afiliación a diferentes programas de estudio, una variedad en el rango etario y condiciones laborales heterogéneas, contemplando tanto a personal nombrado como contratado. A cada docente seleccionado se le asignó un código para garantizar la confidencialidad de sus aportes, como se ve en la Tabla 1.

Tabla 1

Codificación de las unidades de análisis

Código del docente	Programa de Estudio	Condición Laboral	Genero
D1	Computación	Nombrado	Masculino
D2	Corte y Ensamblaje	Contratado	Femenino
D3	Panadería y Pastelería	Contratado	Masculino
D4	Confección en cuero	Nombrado	Femenino
D4	Peluquería y Barbería	Contratado	Femenino

Para el levantamiento de información se utilizaron dos técnicas principalmente: las anécdotas y la entrevista conversacional. Para ello, se contó con un registro anecdótico y un guion de entrevista con preguntas abiertas. Debido a la naturaleza cualitativa del estudio, no se consideró necesario validar formalmente los instrumentos, ya que la flexibilidad y adaptabilidad de estos fueron esenciales para captar la profundidad de las experiencias vividas por los participantes (Van Manen, 2003). El guion de la entrevista fue diseñado por los mismos investigadores, quienes revisaron meticulosamente la literatura y lo ajustaron progresivamente conforme avanzaba la recopilación de datos, de acuerdo con las características reflexivas y dinámicas del enfoque fenomenológico-hermenéutico.

El análisis e interpretación de los datos siguió las cuatro fases detalladas por Van Manen (2003), descritas en la Figura 1. En la primera fase, se realizó una clarificación de presupuestos, donde los investigadores se despojaron de sus prejuicios, concepciones previas y marcos teóricos, con el fin de evitar que estos influyeran en la interpretación del fenómeno. Este proceso garantizó una comprensión objetiva de las experiencias vividas por los docentes (Fuster et al., 2020).

La segunda fase consistió en la recopilación de la experiencia vivida, durante la cual se solicitó a los docentes escribir o relatar sus anécdotas sobre su experiencia durante la pandemia. Posteriormente, mediante entrevistas conversacionales, se formularon preguntas adicionales para profundizar en estas anécdotas, permitiendo que fueran reescritas con mayor riqueza y detalle.

En la tercera fase, se realizó una reflexión crítica sobre las experiencias recogidas, centrada en el análisis temático. Este análisis incluyó una reflexión macrotemática sobre el texto completo y una reflexión microtemática, enfocada en fragmentos específicos. Estas estrategias ayudaron a identificar frases clave y a extraer los significados esenciales de las experiencias vividas (Van Manen, 2003). Además, se definieron las unidades temáticas de cada participante, lo que facilitó la identificación del tema central de las experiencias (Fuster et al., 2020).

Luego, en la cuarta fase, se elaboró un texto fenomenológico que integró de manera coherente todas las narraciones individuales. Este texto, considerado como el núcleo de la investigación, buscaba ofrecer una representación fiel y profunda de las vivencias analizadas (Fuster et al., 2019; Van Manen, 2003).

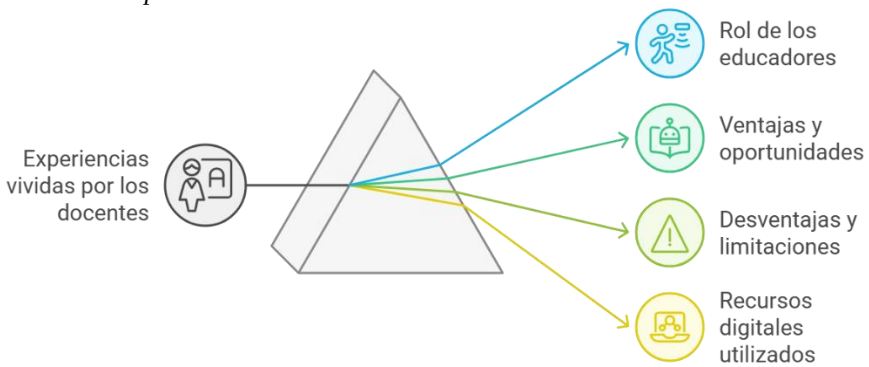
Finalmente, se garantizó el cumplimiento de los principios éticos: beneficencia, justicia, respeto por la autonomía y confidencialidad, asegurando bienestar, equidad, participación voluntaria y privacidad de los datos durante la investigación.

RESULTADOS

Los resultados que se derivan del análisis de las experiencias narradas por cinco docentes de un CETPRO con respecto a su rol en la educación híbrida durante la pandemia. Los relatos se han agrupado en cuatro categorías centrales para una mejor sistematización: rol docente, ventajas y oportunidades encontradas, desventajas y limitaciones enfrentadas, y recursos digitales utilizados. Estas categorías se visualizan gráficamente en la Figura 2. Asimismo, se acompaña con las citas discursivas más significativas, extraídas de las anécdotas y entrevistas conversacionales.

Figura 2

Categorías analizadas desde las experiencias vividas



Nota: elaboración propia con apoyo de napki.ai

Tabla 2

Rol docente en la educación híbrida vivida en pandemia

Categoría	Subcategoría/rol	Citas discursivas
Rol docente	Pedagógico-instructivo	*"Parte de nuestra labor pedagógica, como dije anteriormente, era el grabar videos, explicando toda la secuencia y procedimiento de cómo hacer el proceso de confección de una prenda, paso a paso". Párrafo 3-D4* *"[…] se elaboraba hojas de información y hojas de operación, hoja de presupuestos, hacía un acompañamiento permanente a mis alumnas". Párrafo 8-D3*
	Seguimiento y acompañamiento	*Organicé una clase para enseñar el manejo de la plataforma, brindando acompañamiento personalizado en la conexión, activación de micrófonos y cámaras, y uso de pantallas compartidas, hasta que las estudiantes se sintieran seguras. Párrafo 5-D1* *"[…] principalmente ser un guía, o sea acompañar sus procesos de aprendizaje […]. Párrafo 9-D2*
	Evaluador y retroalimentador	*"[…] yo utilizaba la lista de cotejo, donde ponía los indicadores que me permitan observar el avance de cada estudiante. Por otro lado, veía los videos que ellas me enviaban, y observaba cómo habían hecho su trabajo, hasta donde habían avanzado, si estaba bien o no y luego tenía que retroalimentar, muchas veces llamaba a cada una". Párrafo 5-D4* *"entregaba una hoja de práctica […], en algunos casos se planteaba preguntas con alternativas múltiples, en otros casos preguntas para completar". Párrafo 7-D5*
	Soporte emocional	*"[…] observé que muchas de ellas pasaban también por el COVID. Había estudiantes que a veces con lágrimas me decían -Miss, mi papá, mi mamá, mi hermano, mi esposo, esta con COVID-". Párrafo 7-D4* *"[…] ellos también llegaban con estrés, y muchas veces decían -Mi mamá está mal-, -Mi hermano falleció-, -necesito oxígeno- y nosotros teníamos que apaciguar a los estudiantes que atravesaban ese cuadro de estrés". Párrafo 10-D3*

Como se detalla en la Tabla 2, el rol docente predominante fue el "pedagógico-instructivo", en el que los docentes grababan previamente sus clases, permitiendo a los estudiantes visualizar los procedimientos de manera secuencial. Además, elaboraban diversos materiales, como hojas informativas y de operación, para complementar el proceso de enseñanza. También asumieron el rol de "seguimiento y acompañamiento", implementando estrategias grupales que atendían la diversidad de formas en que el estudiante aprende. Su función como "evaluadores y retroalimentadores" se centró en recopilar información para proporcionar comentarios personalizados sobre el avance de los estudiantes. Finalmente, ofrecieron "soporte socioemocional", demostrando una gran preocupación por la salud emocional de los estudiantes, quienes enfrentaron diversas adversidades

derivadas de la pandemia. Este enfoque integral resalta la facultad del profesorado para adaptarse a diversas circunstancias excepcionales, destacándose su compromiso con el bienestar y el desarrollo académico del estudiantado.

Tabla 3

Ventajas del modelo híbrido vivido en pandemia

Categoría	Subcategoría	Citas discursivas
	Flexibilidad	*"[…] a muchos estudiantes que trabajan y estudian al mismo tiempo, o tengan responsabilidades del hogar ya que muchos son padres, la virtualidad les da la oportunidad de que ellos puedan hacer sus clases en el momento que tengan libre". Párrafo 12-D5* *"[…] muchos estudiantes no pueden asistir por diversos motivos, entonces, para ellos queda la virtualidad, que da la opción de no perder la secuencia de la clase" Párrafo 12-D5.*
Rol docente	Mejora acelerada de las competencias digitales e investigativas	*"[…] la pandemia permitió migrar a la tecnología digital". Párrafo 9-D1* *"[…]fue un reto muy grande aprender a manejar la tecnología". Párrafo 4-D3* *"[…] esa modalidad nos dio la posibilidad de indagar más acerca de nuestras especialidades; entonces tuve que afrontar esos retos". Párrafo 5-D3*
	Incremento sustancial en la matrícula estudiantil	*"En pandemia, nos vimos abrumados con más de la cantidad de alumnado que teníamos en forma presencial, y teníamos estudiantes de otras regiones, hasta de otros países". Párrafo 7-D* *"Recuerdo mucho que en el módulo se inscribieron estudiantes de diversas edades y de diversos departamentos del país". Párrafo 3-D1*

Como se observa en la Tabla 3, uno de los aspectos positivos más destacados del modelo híbrido es su flexibilidad. Esta modalidad permitió que estudiantes con diversas responsabilidades, como trabajo o cuidados familiares, pudieran acceder a las clases en función de su disponibilidad, lo que facilitó una mayor adaptación a sus ritmos de aprendizaje. Además, la pandemia impulsó una mejora acelerada de las competencias digitales del profesorado, quienes tuvieron que adaptarse rápidamente a la tecnología para garantizar la continuidad educativa. Esta transformación también favoreció el fortalecimiento de las competencias propias de su especialidad. Como resultado, el CETPRO amplió su cobertura y cumplió con las metas de atención estudiantil. En suma, esta experiencia resalta cómo la crisis sanitaria propició avances significativos en la educación técnica, evidenciando la capacidad de adaptación de los docentes y la efectividad del modelo híbrido para responder a diversas necesidades.

Tabla 4

Desventajas del modelo híbrido durante la pandemia

Categoría	Subcategoría	Citas discursivas
Desventajas y limitaciones	Limitado nivel de competencia digital	*"Al inicio de la pandemia, me vi altamente preocupada porque no estaba preparada en lo referente a las TICs. Recuerdo que no sabía cómo subir archivos, desconocía el manejo del Classroom, no sabía cómo hacer formularios, recortar videos […]". Párrafo 1-D3*
	Estrés y agotamiento en los actores educativos	*"[…] haber trabajado en pandemia, haciendo el manejo de todas esas herramientas, fue un trabajo de estrés y agotamiento". Párrafo 8-D4* *"En sí, el tiempo no alcanzaba, porque también me encargaba de los quehaceres de la casa, el día era muy corto, ya no teníamos ni descanso, ya no había tiempo ni sábado ni domingo; es más, no sabía ni el día en que vivía". Párrafo 3-D3*
	Inestabilidad emocional del docente	*"Otro acontecimiento que me afectó emocional y laboralmente, fue la pérdida de mi madre y hermana a consecuencia del COVID". Párrafo 5-D2* *"[…] yo también fui diagnosticado con COVID, por lo que estuve con tratamiento y, fue muy difícil recuperarme" Párrafo 5-D3*

Como se visualiza en Tabla 4, las principales desventajas del modelo híbrido durante la pandemia fueron el limitado dominio de las competencias digitales, que generó incertidumbre y estrés en los docentes, especialmente al inicio, al tener que adaptarse rápidamente a herramientas como Google Drive y Classroom. Esto también afectó a estudiantes de mayor edad, quienes encontraron tediosa la transición tecnológica. Esta sobrecarga de trabajo, sumada al confinamiento y la adaptación de

las clases al hogar, provocaron altos niveles de estrés, agotamiento y frustración en los docentes. En conjunto, estos factores revelaron la falta de preparación tecnológica y la repercusión emocional de la pandemia en la praxis educativa.

Tabla 5

Plataformas digitales utilizadas en el modelo híbrido de la pandemia

Categoría	Subcategoría	Citas discursivas
Plataformas digitales utilizadas	WhatsApp	*"El primer medio de comunicación e interacción fue indudablemente el WhatsApp, mediante el cual se formaba los grupos y a través de los celulares teníamos comunicación con los estudiantes". Párrafo 1-D5*
	Google Drive	*"[…] teníamos que grabar nuestras clases y subir al Drive las grabaciones". Párrafo 2-D4*
	Google Meet	*"Las clases en vivo las hacíamos en Meet, ya que los estudiantes solo contaban con un celular, pero desde ahí se podían conectar". Párrafo 2-D3*
	Google Classroom	*"[…] tuve que aprender rápidamente a usar el Classroom, el medio virtual gratuito que nos presenta Google". Párrafo 3-D5*

En cuanto a las plataformas digitales utilizadas, como se muestra en la Tabla 5, los entrevistados destacaron el uso inicial de WhatsApp por su accesibilidad y facilidad para formar grupos y comunicarse con los estudiantes mediante dispositivos móviles, aunque su funcionalidad se vio limitada para evaluaciones, videollamadas numerosas y almacenamiento de información. Para cubrir estas limitaciones, se incorporaron Google Meet para videoconferencias en vivo, Google Drive para compartir materiales y grabaciones, y Google Classroom como plataforma de gestión educativa, lo que permitió estructurar mejor las actividades académicas y complementar el modelo híbrido. En síntesis, la adopción de estas herramientas respondió a la urgencia de adaptación veloz a un contexto de enseñanza remoto, mostrando la relevancia de contar con plataformas tecnológicas versátiles y accesibles para garantizar un aprendizaje efectivo.

DISCUSIÓN

En primer lugar, el rol de los docentes durante la implementación del modelo híbrido coincide con la propuesta de Bawane y Spector (2009), quienes destacan que el rol pedagógico implica la creación de recursos que motiven la participación activa de los estudiantes. Esta perspectiva se complementa con Wu y Luo (2022), quienes identifican el rol instructivo como clave en la elaboración de materiales y tareas de aprendizaje. Además, la competencia digital, especialmente en la creación y edición de contenido multimedia, se reafirma como un elemento esencial en este proceso (Viñas, 2021). Estos hallazgos se alinean con los resultados de Bendezú y Pillaca (2021), quienes enfatizan la planificación basada en recursos y plataformas, considerando los intereses del estudiantado. Además, Reyes et al. (2022) subrayan que la integración de recursos digitales en el quehacer pedagógico tiene un impacto positivo en el desempeño docente.

En segundo lugar, respecto a las ventajas del modelo híbrido, Bartolomé et al. (2017) evidencian que los estudiantes de cursos híbridos logran mejores resultados en comparación con los modelos exclusivamente presenciales o virtuales. Sánchez-Cortés y Suárez (2019) complementan esta idea al destacar que el aprendizaje híbrido fomenta la independencia y autonomía del estudiantado al permitirles avanzar a su propio ritmo. Por su parte, Viñas (2021) resalta la flexibilidad del modelo como un factor que reduce costos y fortalece la autonomía estudiantil. A nivel docente, Cortés (2021) plantea que el modelo híbrido presentó un desafío tecnológico que se convirtió en una oportunidad para innovar y adaptarse a nuevas modalidades educativas.

En tercer lugar, entre las desventajas del modelo híbrido, particularmente las relacionadas con la falta de competencias digitales, tuvieron un impacto significativo. Carbonell et al. (2021) señalan que esta carencia generó estrés y afectó la coherencia de los procesos educativos. Reyes et al. (2022) reportan que un 80% de 700 docentes de educación superior carecía de capacitación en modalidades virtuales, mientras que Cortés (2021) y Naidoo y Singh-Pillay (2020) advierten que la sobrecarga laboral, junto con la incorporación de tecnología, aumentó el estrés, la preocupación y la depresión en el profesorado. Esta situación es corroborada por Wu y Luo (2022), quienes evidencian cómo la transición al modelo híbrido afectó la salud mental del profesorado debido a la extensión de las jornadas laborales y el cambio de las aulas presenciales al entorno doméstico (Robinet y Pérez, 2020).

Finalmente, las plataformas digitales desempeñaron un papel crucial en la implementación del modelo híbrido. Hernández (2020) categorizó estas herramientas en aplicaciones generales (WhatsApp, YouTube, Drive), educativas (Moodle, Classroom) y de videollamadas (Zoom, Meet, Jitsi). López et al. (2021) las clasifican en dos grandes grupos: gestión de videollamadas (Zoom, Meet, Teams) y gestión de cursos en línea (Google Classroom, Blackboard, Edmodo). Aunque se debate si Google Classroom es un entorno de aprendizaje o una herramienta digital, como señalan Prado et al. (2020), su funcionalidad fue esencial para gestionar tareas, retroalimentar a los estudiantes y mejorar la comunicación en tiempo real. Estas plataformas,

al integrarse con estrategias pedagógicas, garantizaron la continuidad del aprendizaje durante la pandemia y subrayaron la importancia de la adaptabilidad tecnológica en la educación.

CONCLUSIONES

La implementación del modelo híbrido evidenció la capacidad de los docentes para adaptarse a roles diversos, incluyendo funciones pedagógicas, instructivas y emocionales, destacando su compromiso con el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Esta transición impulsó el desarrollo de competencias digitales, ampliando estrategias pedagógicas y fortaleciendo su crecimiento profesional, aunque inicialmente enfrentaron desafíos significativos, como la brecha digital y el estrés derivado de la sobrecarga laboral. El modelo híbrido, con herramientas como Google Classroom y Meet, demostró ventajas significativas, ofreciendo flexibilidad para estudiantes y docentes, y mejorando la cobertura educativa. Sin embargo, la experiencia resaltó la necesidad de capacitación integral y continua en competencias digitales, asegurando una transición efectiva hacia entornos educativos dinámicos y resilientes frente a futuras crisis. Finalmente, se podrían realizar estudios que evalúen las implicancias emocionales y psicológicas de la educación híbrida en docentes y estudiantes, proponiendo intervenciones que promuevan el bienestar en este tipo de entornos.

REFERENCIAS

Alves, V., Aragón, M., Florencio da Silva, R., y Ramírez, J. (2023). Las relaciones enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación híbrida Post-COVID-19. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, *17*(1), 1–17. https://doi.org/10.24857/rgsa.v17n1-001

Bartolomé-Piña, A., García-Ruiz, R., y Aguaded, I. (2017). Blended learning: panorama y perspectivas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *21*(1), 33. https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842

Bendezú, J. M., y Pillaca, S. (2021). Rol docente en la educación virtual en niños del II ciclo de Educación Inicial de una I.E., E Agustino 2021. [Tesis de Pregrado, Universidad César Vallejo]. https://hdl.handle.net/20.500.12692/92158

Bawane, J., y Spector, J. M. (2009). Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, *30*(3), 383–397. https://doi.org/10.1080/01587910903236536

Carbonell, C. E., Rodríguez, R., Sosa, L. A., y Alva, M. A. (2021). De la educación a distancia en pandemia a la modalidad hibrida en pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, *26*(96), 1154–1171. https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.10

Chanto, C. L., y Mora, M. M. (2021). De la presencialidad a la virtualidad ante la pandemia de la COVID-19: impacto en docentes universitarios. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 15(2), 1–16. https://doi.org/10.24215/18509959.28.e36

Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://doi.org/10.5209/GEOP.69137

Cortés, J. (2021). Estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, *6*, 1–11. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560

Fuster, D. E., Salazar, R., y Aguirre, F. (2020). Investigación cualitativa: Malestar docente en la diversificación curricular mirada fenomenológica. *Revista Inclusiones*, *7*(3), 393–411. https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1643

Hernández, A. (2020). Acceso, usos y problemas de la educación virtual: una aproximación a las experiencias de estudiantes y docentes durante la cuarentena obligatoria en Argentina. *Revista Pacha*. 1, 68-75. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/109089

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta*. McGRAW-HILL Interamericana Education. https://www.academia.edu/112987196/Hern%C3%A1ndez_Sampieri_R_and_Mendoza_C_2018_Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_Las_rutas_cuantitativa_cualitativa_y_mixta

López, N., Rossetti, S., Rojas, I., y Coronado, M. (2021). Herramientas digitales en tiempos de covid-19 : percepción de docentes de educación superior en México. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, *12*. https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1108

Ministerio de Educación del Perú (2020). *Rol del docente en la enseñanza aprendizaje a distancia*. https://bit.ly/3CQuTmz

Miranda, S., y Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, *11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Naidoo, J., y Singh-Pillay, A. (2020). Teachers' perceptions of using the blended learning approach for stem-related subjects

within the fourth industrial revolution. *Journal of Baltic Science Education*, *19*(4), 583–593. https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.583

Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J., y Romero, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Posso, R. J., Barba, L. C., y Otáñez, N. R. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Educare*, *24*(1), 117–133. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229

Prado, S., García, D., Erazo, J., y Narváez, C. (2020). Google Classroom: aplicación educativa como entorno de aprendizaje en zonas rurales en contextos de COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *5*(5). https://doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1031

Reyes, M. G., Lavanda, F. A., Ruiz, R. E., Castillo, L. A., y Reyes, J. L. (2022). Educación virtual y el desempeño docente en una universidad pública peruana. *Revista Internacional de Humanidades*, *11*(4242), 1–13. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4242.

Rivoir, A., y Morales, M. J. (2021). *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378636

Sánchez-Cortés, I., y Suárez, J. M. (2019). Métodos de enseñanza, compromiso y metas del profesorado en modalidad b-learning. *Aula Abierta*, *48*(3), 311–320. https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.311-320

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2020). *Prácticas de IEES y CETPRO en el proceso de mejora continua en el contexto de la emergencia sanitaria. Estudio exploratorio*. https://hdl.handle.net/20.500.12982/6439

Talosig, K. I., Baquiran, J. A., y Boongaling, C. (2021). Qualitative content analysis of teachers' perceptions and experiences in using blended learning during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *20*(6), 225–243. https://doi.org/10.26803/IJLTER.20.6.12

UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075

Van-Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vidida*. Idea Books. https://bit.ly/3Zi5v0z

Viñals, A., y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *86*(2), 103–114. https://bit.ly/4iiO34H

Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, *12*, 1–9. https://doi.org/https://doi.org/10.24215/18536212e027

Wu, H., y Luo, S. (2022). Integrating MOOCs in an Undergraduate English Course: Students' and Teachers' Perceptions of Blended Learning. *SAGE Open*, *12*(2), 1–15. https://doi.org/10.1177/21582440221093035