

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DE FUTUROS DOCENTES HACIA UN MODELO HÍBRIDO. EL CASO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE MONDRAGON UNIBERTSITATEA

TEACHER EDUCATORS' AND STUDENT TEACHERS' PERCEPTIONS TOWARDS A HYBRID MODEL. THE CASE OF THE FACULTY OF HUMANITIES AND EDUCATION FROM MONDRAGON UNIBERTSITATEA.

Ane Zubizarreta Pagaldai
Ainara Imaz Agirre
Nagore Ipiña Larrañaga

RESUMEN

La crisis provocada por la COVID-19 ha promovido que los entornos tanto online como híbridos adquieran un gran protagonismo en todas las etapas del sistema educativo. Este desafío ha suscitado la visibilización de retos relacionados con la competencia digital del profesorado en general y los conocimientos sobre el diseño tecnopedagógico en particular. Sin embargo, las percepciones del profesorado juegan un rol esencial en la respuesta de las instituciones a los nuevos retos. La investigación que se presenta en este artículo se enmarca en ese contexto y tiene como objetivo analizar las percepciones tanto de los estudiantes del Grado de Educación Primaria (n=89) como los docentes del mismo (n=24) hacia el modelo híbrido implantado. Los resultados obtenidos de las encuestas diseñadas ad-hoc muestran que los participantes valoran la implementación del modelo híbrido de forma positiva. Sin embargo, el alumnado ha identificado cuatro elementos particulares del modelo híbrido que parecen influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la narrativa, la integración de contextos, la sincronía y el feedback.

Palabras clave: modelo híbrido, procesos de enseñanza y aprendizaje, educación superior, diseño tecno-pedagógico.

ABSTRACT

The crisis caused by COVID-19 has fostered online and hybrid environments to play a paramount role in all educational stages. This situation has also promoted the visibility of challenges related to the digital competence of teachers and knowledge about techno-pedagogical design. However, teachers' perceptions still play an essential role in the response of institutions to new challenges. The research presented in this article is framed in this context and aims to analyze the perceptions of both the teacher students enrolled in Primary Education Degree (n= 89) and teachers of Degree (n= 24) towards the implanted hybrid model. The results obtained from the ad-hoc designed questionnaire show that the participants value the implementation of the hybrid model positively. However, four aspects of the hybrid model have been identified that seem to influence the teaching-learning process: narrative, context integration, synchrony, and feedback.

Key words: hybrid model of teaching and learning, higher education, techno-pedagogical design.

Fecha de recepción: 9 de junio de 2021

Fecha de aceptación: 17 de noviembre de 2021

INTRODUCCIÓN

La pandemia COVID-19 ha afectado de manera significativa a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El sistema educativo tuvo que adaptarse en poco tiempo ofreciendo soluciones de emergencia a dicha crisis pandémica. Sumba (2020) afirma que la tecnología fue la respuesta de urgencia ya que lo virtual se convirtió en la base de nuestro día a día. En ese contexto, un modelo de emergencia para la enseñanza digital fue impulsado por las administraciones educativas internacionales, nacionales y autonómicas (Area y Adell, 2021). Algunas de las medidas acordadas que mencionan Area y Adell (2021) fueron las siguientes: el uso de los sistemas de videoconferencia para reuniones entre profesores y el alumnado, el fomento de las plataformas LMS para el seguimiento del aprendizaje, la creación de páginas web para la difusión de recursos didácticos digitales, la selección y difusión de diferentes herramientas digitales para la creación de contenido, emisión de programas de televisión sobre los contenidos curriculares para el alumnado y organización de webinars y cursos online de formación al profesorado. En consecuencia, muchas instituciones educativas han comprobado cómo la tecnología digital permite continuar con los procesos de aprendizaje sin estar presentes y sin coincidir sincrónicamente en el tiempo. Es decir, gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC en adelante) aplicadas a la educación, y las experiencias y los conocimientos previos adquiridos y desarrollados por parte de la comunidad educativa, cada centro educativo ha respondido a las necesidades emergentes. Muchas de ellas, además, han optado por modelos híbridos (Escudero, 2017) de enseñanza y aprendizaje como eje de sus propuestas educativas.

Es sabido que las TIC no son algo nuevo en la comunidad educativa. Es más, bien si se han utilizado diversos términos, cada uno con sus matices, para designar las herramientas y marcos de nuestra era, todos ellos comparten el fundamento básico sin el cual, como Polo (2020) menciona, difícilmente se puede entender la sociedad actual. Asimismo, cabe mencionar que la digitalización ha dado lugar a una serie de cambios económicos, políticos, sociales, jurídicos y culturales, y todo ello ha definido también muchas prácticas educativas.

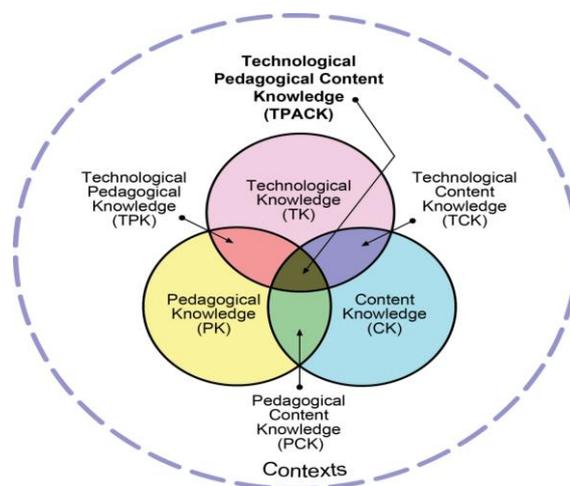
En este contexto, el profesorado de todos los niveles educativos ha tenido que desarrollar diversas competencias para poder desenvolverse de forma fluida en entornos digitales (Cejas, Navío y Barroso, 2016). Como consecuencia, la formación continua del profesorado se ha vuelto un requisito indispensable, pero como afirman Castañeda, Esteve y Adell (2018), la preparación docente en TIC todavía supone un reto. Sin embargo, ha surgido el concepto de la competencia digital docente para responder a ese reto. La Comisión Europea, basándose en el marco DigComp, elaboró un modelo llamado DigCompEdu (Punie y Redecker, 2017) para responder al conjunto de competencias digitales específicas de profesorado para potenciar el uso de las TIC y mejorar e innovar los procesos educativos.

No obstante, para poder lograr una experiencia formativa exitosa, Marcelo, Yot y Perera (2016) afirman la necesidad de poseer competencias tecnológicas junto a las pedagógicas. Es decir, utilizar las tecnologías digitales en el aula más allá de su uso instrumental y aplicar los conocimientos didácticos del área curricular teniendo en cuenta qué tecnologías digitales son las más adecuadas para cada contenido y método de enseñanza (Cejas, Navío y Barroso, 2016). En ese sentido, el modelo TPACK puede ofrecer un marco para su desarrollo.

1. MODELO TECNO-PEDAGÓGICO (TPACK) PARA LA CREACIÓN DE CONTEXTOS DE APRENDIZAJE

Mishra y Koehler (2006) diseñaron un modelo llamado TPACK (acrónimo de Technological Pedagogical and Content Knowledge), para la utilización significativa de las tecnologías digitales en los contextos de enseñanza y aprendizaje. Este modelo (Fig.1) tiene en su eje la confluencia de los conocimientos del profesorado sobre la tecnología digital, la pedagogía y el contenido, teniendo en cuenta todas las conjunciones entre ellos (Cacheiro, 2011) además del contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Figura 1. Modelo TPACK



Fuente: <http://www.matt-koehler.com/>

Como se puede apreciar en la figura 1, existe un campo compartido para los elementos de contenido, pedagogía y tecnología. Mishra, Koehler y Henriksen (2011) explican que ese espacio común hace referencia al conocimiento tecnológico pedagógico del contenido, es decir, a la visión integral que se manifiesta como resultado de las conexiones de todos los elementos. Sin embargo, se pueden presenciar otras conexiones entre los elementos, es decir, la combinación de los componentes genera interacciones entre y dentro de estos conocimientos. Así, se aprecian cuatro tipos de conocimientos: El conocimiento tecnológico de los contenidos (TCK), el conocimiento pedagógico de los contenidos (PCK), el conocimiento tecnológico pedagógico (TPK) y el TPACK (González, 2017). A continuación, se presentan brevemente las características esenciales de cada una de las intersecciones propuestas por los autores:

- El TCK hace referencia al conocimiento de tecnologías específicas en el ámbito del contenido. Es decir, el profesorado además de dominar el contenido que enseña, debe de comprender qué tecnologías resultan apropiadas para la enseñanza de cada contenido.
- El PCK se centra en la pedagogía del área del contenido, teniendo en cuenta la comprensión de la organización, adaptación y representación para la instrucción del contenido.
- El TPK determina el conocimiento sobre el uso pedagógico de la tecnología, comprendiendo el cambio de la enseñanza y el aprendizaje a la hora de utilizar herramientas tecnológicas. Para ello, es necesario comprender cuales son las limitaciones y las posibilidades de las tecnologías.

Finalmente, el objetivo final que persigue este modelo es llegar a la congruencia de interrelaciones que se genera en el centro, el TPACK. En la intersección de los tres componentes existe un equilibrio dinámico, ya que la modificación de cualquiera de ellos requiere cambiar los otros dos.

Koehler y Mishra (2009) sostienen que una parte indispensable del modelo TPACK es el contexto, como bien se refleja en la figura 1. El profesorado, para poder crear propuestas educativas digitales en las cuales el aprendizaje sea significativo, necesita tener el conocimiento del alumnado, la institución educativa, las infraestructuras de la escuela y el entorno. En un estudio realizado por Vereshchahina, Liashchenko y Babiy (2018) se analiza la autoevaluación del profesorado en el modelo TPACK para considerar las ventajas y desventajas del aprendizaje híbrido. Los resultados remarcan que los docentes tienen una percepción positiva del modelo TPACK ya que ven indispensable su presencia a la hora de aplicarlo en entornos híbridos. En otra investigación, Gonzalez (2017) caracteriza los componentes e interacciones del contexto en un ambiente universitario. Las conclusiones del análisis muestran que el conocimiento del contexto es el primer paso para poder planificar y desarrollar acciones y políticas del modelo TPACK para que la integración de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje sea efectiva. En la misma línea, Harris y Hofer (2011) concluyen que las tecnologías digitales educativas deben de estar conectadas con el plan de estudios, las limitaciones y posibilidades de las herramientas, la realidad del aula y las necesidades del alumnado. El trabajo realizado por Cózar, Zagalaz y Sáez (2015) mostró que el modelo TPACK es un marco eficiente y confiable para integrar la tecnología digital en el aula. El estudio analizó las percepciones de 82 alumnos sobre los materiales y contenidos digitales creados partiendo del modelo TPACK. Los resultados mostraron que el modelo TPACK tiene un impacto positivo en la organización de la asignatura, la metodología, la calidad, la utilidad de las herramientas tecnológicas y seguir mejorando la creación de los contenidos digitales. Asimismo, el modelo TPACK se ha convertido en una de las claves a la hora de implementar modelos híbridos en el ámbito educativo, ya que permite a las instituciones diseñar un plan estratégico para incorporar la tecnología digital (Escudero, 2017).

2. MODELOS HÍBRIDOS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Como se ha mencionado anteriormente, la situación pandémica que estamos viviendo ha fomentado la puesta en marcha de diseños tecnopedagógicos en los que la presencialidad y la virtualidad conviven. El modelo híbrido es uno de los modelos que más presencia ha tenido en los últimos meses (AACSB, 2020; Keiper et al., 2020; Mejía et al., 2017). Sin embargo, cabe destacar que el aprendizaje híbrido no es un modelo nuevo. De hecho, Graham (2006) definió el aprendizaje híbrido como la convergencia de dos contextos de aprendizaje: el aprendizaje presencial y el aprendizaje online. El valor añadido del hibridaje recae en la superación de los contextos que han sido presentados de manera dicotómica y, por consiguiente, en la integración consciente de los contextos presenciales y virtuales (Beckmann, 2021). El modelo híbrido, por tanto, supone una nueva concepción del aprendizaje y se define como un modelo situado en un *continuum* espacio-temporal en el que se entrelazan la presencialidad y la virtualidad. Ello supone, como mencionan Duart et al. (2008), la modificación del diseño y la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje dado que la presencialidad y la virtualidad se fusionan en la unidad curricular de aprendizaje (Keiper et al., 2020). Un modelo híbrido se caracteriza por la creación de contextos y situaciones en los que el alumnado es el protagonista del proceso y en el que se aumentan las oportunidades para el desarrollo tanto personal como profesional del estudiante. El contexto es definido como el espacio -tiempo y modalidad- en el que ubicamos la experiencia de aprendizaje.

Por ejemplo:

- Contextos síncronos: es un conjunto de actividades que tienen lugar en el entorno digital -online- al mismo tiempo (espacio / tiempo) con o sin la presencia de un docente.
- Contextos asíncronos: es un conjunto de actividades atemporales que se llevan a cabo en un entorno digital o analógico pero definido por el entorno digital.
- En el campus o presencial en el campus: Estas son las actividades que tienen lugar en los espacios universitarios (con o sin un docente).
- Off campus o fuera del campus: Conjunto de actividades que tienen lugar fuera del campus de manera presencial; con o sin la presencia del docente (por ejemplo, visitas al museo o al ayuntamiento, restaurantes, empresas ...).

El alumnado será, por lo tanto, responsable y protagonista de su proceso y la variedad de contextos asegurará que los estudiantes desarrollen sus características personales y profesionales y tengan acceso a las herramientas para su desarrollo. Beckmann (2021) añade, que este tipo de propuestas supone también un proceso de aprendizaje mucho más personalizado y relevante para todo el alumnado. El docente, por otro lado, asume el rol de facilitador o acompañante. En esta línea, Osorio (2010) menciona que el diseño de modelos de aprendizaje híbridos supone cambiar los marcos mentales de los docentes. Los docentes deberán articular y hacer explícitas las experiencias, así como “coser” o “hilvanar” los contextos. Del mismo modo, deberá hacer un seguimiento exhaustivo del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a las investigaciones llevadas a cabo sobre los modelos híbridos de enseñanza y aprendizaje, cabe destacar que todavía son escasas y que existen pocos estudios en los que se analiza la satisfacción tanto del alumnado como del profesorado hacia los modelos implementados. Los escasos estudios realizados muestran una visión positiva de las experiencias. Por ejemplo, la investigación llevada a cabo por Kohnke y Moorhouse (2021) señala los desafíos en la comunicación percibida por el alumnado universitario que ha experimentado un modelo híbrido. El estudio, realizado con una muestra de 9 estudiantes, también concluye que la flexibilidad que ofrece este tipo de modelo es valorada positivamente por el estudiantado. Asimismo, Keiper et al. (2020) en su análisis mixto realizado con diez estudiantes enfatizan la valoración positiva que hace el alumnado universitario hacia el modelo híbrido. El estudio realizado por Bratberg, Clapsaddle y Smith (2021) concluye que la yuxtaposición de los contextos ofrecidos en los modelos híbridos ofrece oportunidades significativas para la reflexión más profunda sobre el aprendizaje.

Sin embargo, las investigaciones realizadas en torno a la integración de contextos en los modelos híbridos concluyen que son muchas las variables que interactúan en su desarrollo. Leijon y Lundgren (2019), por ejemplo, analizaron en su estudio las interacciones que se llevan a cabo entre los diferentes contextos disponibles en modelos híbridos. Al desgranar los diferentes espacios de un entorno híbrido, los autores sugieren que la integración de los contextos debe tener en cuenta que el profesorado debe prepararse para los espacios de aprendizaje e interacción un tanto desconocidos y por lo tanto, un modelo híbrido requiere de una mayor conciencia didáctica del diseño para el aprendizaje. En la misma línea, los resultados de la investigación experimental realizada por Raes et al. (2020) muestran que, aunque el aula virtual híbrida es prometedora en cuanto a la flexibilidad en la educación se refiere, los modelos híbridos requieren de diseños muy complejos para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean significativos para el alumnado. En la misma línea, la competencia digital tanto del profesorado como del alumnado es una de las variables más importantes para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en modelos híbridos. Leijon y Lundgren (2019), por ejemplo, subrayan la importancia de la habilidad de comunicarse e interactuar simultáneamente dentro de los diferentes espacios como clave para el desarrollo significativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Guillen-Gamez, Mayorga-Fernández y Del Moral (2020) enfatizan la importancia de competencias digitales avanzadas para la realización de diseños educativos en contextos híbridos de enseñanza y aprendizaje. Del mismo

modo, Gudmundsdottir y Vasbø (2017) concluyeron que la competencia digital profesional es la clave principal en los contextos educativos híbridos.

El objetivo de este artículo es analizar las percepciones cualitativas tanto del profesorado como del alumnado del Grado de Educación Primaria de Mondragon Unibertsitatea hacia el modelo híbrido implementado durante el curso académico 2020-2021.

3. MÉTODO

3.1 Contexto

Este estudio se llevó a cabo en el Grado de Educación Primaria (240 ECTS) de Mondragon Unibertsitatea. Mondragon Unibertsitatea es una universidad cooperativa que se caracteriza por su compromiso de transformación social y vinculación con el entorno, su vocación humanista y su modelo formativo innovador y práctico. En el contexto de pandemia global, en el curso 2020-2021, y teniendo como base el proyecto educativo, se diseñó un modelo híbrido de enseñanza y aprendizaje para los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil. El diseño de este modelo se sustentó en las bases pedagógicas del modelo educativo de la universidad y en un marco de integración TPACK desarrollado en el apartado anterior. Para ello se tuvieron en cuenta de la misma manera los criterios relativos a los modelos híbridos definidos por Duarte et al. (2008) y Graham (2006). Cabe mencionar también que se diseñó un curso como apoyo para el profesorado involucrado en el proceso de diseño de los Grados.

3.2 Participantes

La muestra objeto de estudio estaba formada por 375 estudiantes (125 estudiantes de 1º curso, 122 estudiantes de 2º curso y 128 estudiantes de 3º curso) del Grado de Educación Primaria y 40 docentes de la titulación. Del total de 415 participantes, un total de 113 sujetos participantes completaron el cuestionario: 89 estudiantes de 1º, 2º y 3º del Grado Educación Primaria y 24 docentes de la titulación mencionada. Es decir, los datos recogidos para este estudio abarcan el 23,7% de toda la cohorte de estudiantes de 1º, 2º y 3º Grado de Educación Primaria y 60% del profesorado implicado en el Grado.

3.3 Instrumento

Con el objetivo de recoger las percepciones que tanto estudiantes como docentes mostraban sobre el modelo híbrido implementado en el Grado de Educación Primaria se diseñó un cuestionario *ad-hoc* (enlace al cuestionario: <https://forms.gle/iedM4hVCTxX5SAjt8>) que fue distribuido online a todo el profesorado y el alumnado de 1º, 2º y 3º curso del Grado de Educación Primaria. Los participantes tuvieron 5 días para responder al cuestionario.

El cuestionario está formado por 43 ítems, 26 de los cuales son cuantitativos y 17 son cualitativos. Los ítems se dividieron en los siguientes bloques: (1) Coherencia y alineamiento de los contextos ofrecidos en el modelo híbrido (9 ítems; 2 de ellos cualitativos); (2) Metodología y recursos utilizados (10 ítems; 2 de ellos cualitativos); (3) Estrategias y canales de comunicación (3 ítems; 2 de ellos cualitativos); (4) Procesos de evaluación (9 ítems; 2 de ellos cualitativos); (5) Experiencia en confinamientos individuales (11 ítems; 8 de ellos cualitativos); (6) Cierre (1 ítem cualitativo). Este estudio se centra en el análisis de las respuestas cualitativas ofrecidas tanto por el alumnado como por el profesorado.

3.4 Procedimiento y análisis de los datos

Los datos cualitativos se analizaron mediante el procedimiento de análisis de contenido, siguiendo las etapas descritas por Newby (2010). Se utilizó el software Atlas.ti (versión 8.4) para el análisis de los datos cualitativos.

Siguiendo los criterios propuestos por Newby (2010) tres investigadoras analizaron individualmente el primer ítem cualitativo de cada bloque de respuestas y realizaron una primera categorización. Del análisis independiente emergieron 6 categorías y después del análisis común de la muestra analizada 4 fueron las categorías consensuadas y acordadas para el análisis del resto de los datos: narrativa del contexto de enseñanza-aprendizaje; integración entre los diferentes contextos; sincronía y feedback. Las investigadoras analizaron el resto de los datos obteniendo una tasa de acuerdo de un 89%.

4. RESULTADOS

La pregunta de investigación de este estudio examinaba la percepción de los estudiantes sobre el modelo híbrido en contexto universitario. Los resultados muestran que la percepción general del modelo híbrido es positiva. Bien si el objetivo de este artículo no es ahondar en los datos cuantitativos, es importante mencionar que en una escala Likert del 1 al 10 la media de las respuestas de los ítems cuantitativos del cuestionario fue del 6,78 en el caso del alumnado y 7,20 en el caso del profesorado. En la Tabla 1 se recogen los estadísticos descriptivos en cada categoría utilizada posteriormente para el análisis cualitativo en cada curso académico.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las categorías

	Narrativa del contexto de enseñanza-aprendizaje	Integración entre los diferentes contextos	Sincronía	Feedback
1º curso	6,75	7,41	6,87	7,68
2º curso	5,62	5,79	6,01	6,37
3º curso	4,81	5,82	5,83	6,28

Fuente: Elaboración propia.

Los datos descriptivos del alumnado de Educación Primaria muestran que hay una clara tendencia por indicar que el feedback es la categoría con la media más alta en los tres años del grado. No obstante, las otras tres categorías recibieron valoraciones dispares en cada curso. Siendo el primer curso el curso con los valores más altos mientras que las medias del alumnado de segundo y tercero se sitúan entre el 4 y el 6.

Más aún, los datos cualitativos indican que, en general, el alumnado percibe el modelo híbrido como una respuesta óptima para poder llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje con las circunstancias emergidas a causa de la emergencia sanitaria. El alumnado reconoce que el modelo híbrido suscita un mayor grado de autonomía en el proceso de aprendizaje al tener cada alumno/a opción a “elegir” cuando y donde trabajar. No obstante, el análisis más detallado de los ítems cualitativos mostró que existen ciertos elementos que son relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos elementos se clasificaron en cuatro categorías en el análisis cualitativo:

- Narrativa del contexto de enseñanza-aprendizaje
- Integración entre los diferentes contextos
- Sincronía
- Feedback

Las percepciones del alumnado mostraron la relevancia que tiene la narrativa del contexto de enseñanza-aprendizaje en el proceso del alumnado. Dentro del modelo híbrido, el alumnado valora muy positivamente la información y comunicación que se ofrece dentro de la plataforma, así como por parte del docente. Esta necesidad de información se refleja en el siguiente comentario:

El modelo híbrido debe mostrar una organización clara y estructurada. Cada profesor debería preparar una planificación de toda la semana, de manera que cada alumno pudiera organizar la semana. Si no, el modelo se convierte en pura confusión para el alumno.

[Estudiante Educación Primaria_23]

Respecto a la integración de los diferentes contextos o situaciones de aprendizaje, el alumnado reconoce los cuatro contextos ya mencionados, el contexto síncrono, asíncrono, on-campus y off-campus. Estos cuatro contextos ocurren en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, se identifican dos elementos que son relevantes en la finalidad del aprendizaje. Por una parte, la integración de los diferentes contextos de aprendizaje. Se refleja en los datos cualitativos que cada contexto debería estar alineada con un mismo objetivo lo cual ayudaría a la integración de los contextos de aprendizaje que ocurren en cada contexto. De forma más específica, el alumnado propone la interdependencia entre los distintos contextos facilitaría el trabajo realizado por el alumnado, así como ayudaría a mejorar la comunicación dentro de un modelo híbrido.

Me parece muy importante relacionar directamente lo que hacemos en un contexto con el otro. Es decir, combinar bien lo trabajado en sesión síncrona con el contexto presencial del día siguiente. El contexto en el que se lleve a cabo dependerá de los objetivos. Es importante tener claro ese objetivo común en todo momento.

[Estudiante Educación Primaria_78]

Por otra parte, la tipología de actividades que se llevan a cabo en cada uno de estos contextos, así como la dedicación que se estima a cada uno de ellos. Los datos revelan que existe una cierta tendencia a relacionar cada contexto con un tipo de actividad. Por ejemplo, las conferencias ocurren sobre todo en contextos síncronos, mientras que los espacios para el trabajo colaborativo ocurren con más frecuencia en el contexto off-campus. Sin embargo, se recoge en los datos cualitativos del cuestionario que la asociación directa de un tipo de actividad con un contexto en concreto puede limitar el desarrollo de un aprendizaje integral, así como el desarrollo de las competencias digitales dentro del modelo híbrido.

Indirectamente estamos desarrollando la competencia digital, estamos en una formación continua. Sin embargo, el hecho de que cada contexto esté clasificado y sólo esté relacionado con un reducido número de ejercicios limita el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, si limitamos las conferencias únicamente al contexto síncrono y no llevamos a cabo otro tipo de actividades en ese contexto, estamos limitando ese desarrollo integral planteado inicialmente. En definitiva, cuanto más amplio sea el abanico en cuanto a tipos de actividades, las posibilidades de desarrollo serán también variadas y accesibles a todo el alumnado.

[Estudiante Educación Primaria_102]

Mención especial merece el contexto de la sincronía. Este contexto ofrece un espacio de comunicación directa entre docente y alumnado. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que las características de los espacios virtuales, así como los de los presenciales son particulares de cada contexto. Es decir, transportar las características propias de un contexto de aula presencial a un

contexto de sesión síncrona puede resultar contraproducente para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las sesiones síncronas no son como las sesiones presenciales. A veces nos parece que una sesión síncrona, una sesión virtual es cuando se hace en un contexto online. Pero nos olvidamos de que cada contexto tiene sus propios distintivos. Mantener la atención en una sesión síncrona no es como una sesión presencial, la participación también es diferente en cada contexto. En cambio, varias formas de hacer son más ágiles o rápidas y los recursos tecnológicos ayudan a ello.

[Estudiante Educación Primaria_64]

Por último, el feedback que recibe cada alumno/a dentro del modelo híbrido puede resultar un elemento determinante para tener una experiencia óptima. El alumnado percibe que un feedback continuo y formativo permite al alumnado avanzar en el proceso de aprendizaje. Los datos cualitativos muestran que son necesarios los espacios de retroalimentación entre docente y alumno/a y entre alumnado para un proceso más significativo.

Los datos cualitativos recabados del profesorado mostraron que en esta muestra son tres -dos de los cuales emergen también de los datos obtenidos del alumnado- los elementos que son relevantes en el proceso tanto de diseño como de implementación del modelo híbrido:

- La competencia digital
- La narrativa creada
- La integración de los contextos

La competencia digital es uno de los elementos más destacados por el profesorado para el buen diseño y la implementación significativa de modelos es una de las variables más consistentes en las respuestas. El profesorado subraya que la competencia digital desde el marco tecno-pedagógico permite el desarrollo de nuevas oportunidades difíciles de definir desde una sola mirada.

Dependiendo de la habilidad de cada docente se han desarrollado dinámicas y propuestas pedagógicas muy diferentes. No sólo habilidades digitales sino también habilidades para poder comprender las necesidades y la naturaleza de cada tipo de sesiones. Añadiría que en algunos casos hemos ido aprendiendo junto con el alumnado a adecuarnos.

[Docente Educación Primaria_14]

Reconocen del mismo modo que una competencia tecno-pedagógica avanzada puede fomentar la personalización del aprendizaje y la respuesta a la diversidad dentro del modelo híbrido. Asimismo, sustentan la idea de que la utilización de vías complementarias y alternativas de comunicación promueve interacciones de calidad en todos los contextos definidos en el modelo híbrido.

La diversidad del alumnado es más visible en contextos diversos. El modelo híbrido promueve una visión holística del aprendizaje. Sin embargo, definir vías personalizadas de aprendizaje requiere de unas competencias muy avanzadas y para ello, debemos seguir formándonos y experimentando en este tipo de contextos.

[Docente Educación Primaria_7]

En cuanto a la narrativa, los datos cualitativos muestran que el relato bien definido desde el diseño facilita la implementación del modelo híbrido y la comprensión por parte del alumnado. No obstante, la definición del relato requiere la explicitación de cada fase y momento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El relato es de gran importancia para la descripción y articulación de las estrategias implícitas del módulo o del curso en cuestión. Requiere tener en cuenta todos los aspectos y pasos tanto comunicativos como pedagógicos; además, en el modelo híbrido hemos tenido que redefinir la narrativa o el relato para adecuarlos a los contextos tanto online como presenciales definidos.

[Docente Educación Primaria_7]

La integración de los contextos ha sido el tercer elemento determinante explicitado por parte del profesorado. Esta integración ha supuesto un gran esfuerzo dado que el diseño de estrategias adaptadas a cada contexto virtual - síncrono y asíncrono- y presencial – on campus y off campus- ha requerido el reconocimiento de la particularidad de cada espacio. Los datos recabados evidencian las dificultades y los retos afrontados por el profesorado para la coherente integración y la consecución de los objetivos definidos.

Hemos tenido dificultades para hilvanar las propuestas realizadas de manera asíncrona, síncrona, on campus y off campus. No hemos sabido, al menos en mi módulo, integrar todos los contextos. Tengo la sensación de que la coherencia y la convergencia de los contextos no ha sido total.

[Docente Educación Primaria_18]

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación muestran que tanto el alumnado como los docentes de Educación Primaria valoran la implementación del modelo híbrido de forma positiva. No obstante, los datos cuantitativos parecen indicar que los alumnos de 1º muestran mayor satisfacción con el desarrollo del modelo híbrido, mientras que en los alumnos de 2º y 3º esta creencia no es tan positiva. No obstante, se han identificado cuatro elementos particulares del modelo híbrido que parecen influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la narrativa, la integración de contextos, la sincronía y el feedback. Respecto al profesorado, existen tres elementos que influyen en la implementación del modelo híbrido: la competencia digital, la narrativa creada y la integración de contextos. Estos dos últimos elementos coinciden con el análisis realizado en los datos del alumnado. Tanto la narrativa como la integración de contextos parece ser el elemento más relevante para el alumnado y profesorado en el modelo híbrido. Mientras que la competencia digital es un elemento más propio indicado por el profesorado. Podría ser que el profesorado tenga mayor conciencia de la competencia digital que el alumnado.

Coincidiendo con Beckmann (2021) los resultados de nuestro estudio muestran que el modelo híbrido ofrece la oportunidad para que el aprendizaje sea más personalizado. Del mismo modo, las estrategias de comunicación son de gran importancia en estos contextos (Kohnke y Moorhouse, 2021). Al igual que en la investigación llevada a cabo por Keiper et al. (2020) la percepción de los participantes del estudio es positiva y la interconexión de los contextos tanto presenciales como virtuales ofrece nuevas oportunidades para el desarrollo de aprendizajes significativos (Bratberg, Clapsaddle y Smith, 2021; Leijon y Lundgren, 2019). Siguiendo la línea indicada en estudios previos, los resultados de este estudio claramente muestran que tanto el profesorado como el alumnado percibe la integración de los contextos como un eje fundamental del modelo híbrido. En esta línea, seguir especificando y detallando esta integración por distintas vías de comunicación, así como la formación de los docentes para ahondar en este área sería necesario.

En la línea de otras investigaciones (Gudmundsdottir y Vasbø, 2017; Guillen-Gamez, Mayorga-Fernández y Del Moral, 2020; Leijon y Lundgren, 2019) la competencia digital es una de las claves para el desarrollo y diseño de estrategias didácticas y comunicativas en modelos híbridos. Ambos tipos de estrategias parecen tener relevancia en los resultados de este estudio. El conocimiento

tecnopedagógico de cada contexto es necesario para llevar a cabo un modelo híbrido. Así como las estrategias comunicativas a la hora de desarrollar los objetivos de los contextos híbridos.

Para ello, desde nuestro punto de vista, el acompañamiento al profesorado en el diseño e implementación de modelos híbridos debe de ser la base del proceso. Las conclusiones de nuestro estudio, aún siendo preliminares, nos permiten definir el tipo de acompañamiento que debe fomentarse en las instituciones educativas. Se recomienda definir un proceso de acompañamiento que comience por la profunda comprensión de lo que supone el aprendizaje en cada uno de los contextos definidos: síncrono, asíncrono, off campus y on campus; es decir, conocer en detalle el tipo de interacciones y de estrategias que promuevan un aprendizaje socio-constructivista en cada contexto. Los resultados de nuestro estudio evidencian la necesidad de una formación contextualizada y que sirva de modelaje y andamiaje para el profesorado. El acompañamiento que proponemos, por lo tanto, debe de ser coherente con lo que se espera del grupo docente.

Asimismo, desde el acompañamiento al grupo docente se deberán trabajar las narrativas para cada uno de los contextos, así como las claves para unir e hilvanar las narrativas o los relatos de cada uno de los contextos. Este trabajo servirá de guía para la creación de narrativas consistentes, significativas e integrales. Sin embargo, el acompañamiento deberá ofrecer formación específica en competencias digitales docentes relacionadas con el marco TPACK; una formación tecnopedagógica específica adaptada a las consideraciones relacionadas con el conocimiento tecnológico de los contenidos (TCK), el conocimiento pedagógico de los contenidos (PCK), el conocimiento tecnológico pedagógico (TPK) y el reconocimiento del contexto específico.

Los modelos o procesos de acompañamiento definidos deberán ser constantes a nuestro parecer; es decir, deberán de ser llevados a cabo tanto en el diseño de los módulos o cursos como en la implementación de estos dentro del modelo híbrido. El acompañamiento docente durante la implementación deberá tener como objetivo alinear y redefinir las propuestas didácticas ofrecidas al alumnado considerando los criterios definidos en el modelo híbrido. Para ello, se recomienda sistematizar la documentación relativa al proceso de diseño y confrontarla con los criterios acordados en el modelo de manera constante. Creemos también que la evaluación deberá ser parte del proceso de acompañamiento pedagógico con el fin de seguir mejorando el modelo híbrido.

REFERENCIAS

- AACSB. (2020). *AACSB quick-take survey on COVID-19: Online/virtual instruction findings*. AACSB Business Education Intelligence. En: <https://www.aacsb.edu/blog/2020/march/aacsb-quick-take-surveyon-covid-19-online-virtual-instruction-findings>
- Area, M., & Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Beckmann, A. (2021). Implementing hybrid education using the mathedu digital-teaching concept – an example from maths teacher education. *Proceedings of INTED2021 Conference 8th-9th March 2021*.
- Bratberg, W., Clapsaddle, S. y Smith, R. (2021). Our Experience Piloting HyFlex with a Multi-Approach Option in a Teacher Education Program. En: E. Langran y L. Archambault (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 94-98.
- Cacheiro, M.L. (2011). Recursos Educativos TIC de Información, Colaboración y Aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 69-81.
- Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56. <https://doi.org/10.6018/red/56/6>
- Cejas, R., Navío, A. y Barroso, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico y Pedagógico del Contenido). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 105-119.
- Cózar, R., Zagalaz, J., y Sáez, J. M. (2015). Creando contenidos curriculares digitales de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Una experiencia TPACK para futuros docentes. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 147-168. <https://doi.org/10.6018/j/240921>
- Duart, J.M., Gil, M., Pujol, M. y Castaño, J. (2008). *La universidad en la sociedad red*. Barcelona: UOC / Ariel. 1.^a ed.
- Escudero, A. (2017). Diseño de un modelo híbrido de educación para el Centro educativo y cultural del estado de Querétaro como estrategia de vinculación con el sector gubernamental. *Cuadernos de Planeación*, 5, 1-43.
- González, N. (2017). Influencia del contexto en el desarrollo del conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) de un profesor universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 14 (8), 42-55.
- Gudmundsdottir, G.B. y Vasbø, K.B. (2017). Toward Improved Professional Digital Competence: The Use of Blended Learning in Teacher Education in Norway. En P. Resta y S. Smith (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 499-509.
- Graham, C.R. (2006). Blended learning systems. Definition, current trends, and future directions» En: Bonk, J., Graham., C.R., *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-18). San Francisco: Pfeiffer.
- Guillen-Gamez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., y Del Moral, M. T. (2020). Comparative research in the digital competence of the pre-service education teacher: face-to-face vs blended education and gender. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 16(3), 1-9. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135214>
- Harris, J. B. y Hoffer M. J. (2011). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Action. A descriptive study of Secondary Teachers' Curriculum- Based Technology-Related Instructional Planning, *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 211-229.

- Keiper, M. C., White, A., Carlson, C. D. y Lupinek, J. M. (2020). Student perceptions on the benefits of Flipgrid in a HyFlex learning environment, *Journal of Education for Business*, DOI: 10.1080/08832323.2020.1832431
- Koehler, M. J. y Mishra P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge?, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koehler, M. (2021). *The components of the TPACK framework*. [Figura]. Recuperado de <http://www.matt-koehler.com/>
- Kohnke, L. y Moorhouse, B. L. (2021). Adopting HyFlex in higher education in response to COVID-19: students' perspectives, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, DOI: 10.1080/02680513.2021.1906641
- Leijon, M. y Lundgren, B. (2019). Connecting Physical and Virtual Spaces in a HyFlex Pedagogic Model with a Focus on Teacher Interaction, *Journal of Learning Spaces*, 8 (1).
- Marcelo, C., Yot, C. y Perera, V.H. (2016). El Conocimiento Tecnológico y Tecnopedagógico en la Enseñanza de las Ciencias en la Universidad. Un estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias*, 34(2), 67-86. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1552>
- Mejía Gallegos, C., Michalón Dueñas, D. E., Michalón, R. A., López Fernández, R., Palmero Urquiza, D. E. y Sánchez Gálvez, S. (2017). Espacios de aprendizaje híbridos. Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil Medisur, *Cienfuegos*, 15(3).
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge, *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mishra, P., Koehler, M. J. y Henriksen, D. (2011). The Seven Trans-Disciplinary Habits of Mind: Extending the TPACK Framework Towards 21st Century Learning, *Educational Technology*, 51(2), 22-28.
- Morán, F., Morán, F. y Albán, J. (2017). Formación del Docente y su Adaptación al Modelo TPACK. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 5(1), 51-60. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v5i1.154>
- Newby, P. (2010). *Research methods for Education*. Harlow, Essex, Pearson Education Ltd.
- Osorio, L. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes, RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 7(1), 1-9. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78012953004>
- Polo, A. (2020). Sociedad de la Información, Sociedad Digital, Sociedad de Control. *Inguruak*, (68), 35-77.
- Punie, Y. & Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi:10.2760/178382 (print),10.2760/159770 (online),
- Raes, A., Vanneste, P., Pieters, M., Windey, I. Van Den Noortgate, W. y Depaepe, F. (2020). Learning and instruction in the hybrid virtual classroom: An investigation of students' engagement and the effect of quizzes, *Computers & Education*, 143. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103682> 2020
- Sumba, N. (2020). Enseñanza Superiores en el Ecuador en tiempos de COVID 19 en el Marco del Modelo TPACK, *Revista San Gregorio*, (43), 171-186.
- Vereshchahina, T., Liashchenko, O., & Babiy, S. (2018). English language teachers' perceptions of hybrid learning at university level. *Advanced Education*, 5(10). <https://doi.org/10.20535/2410-8286.148368>

SOBRE LAS AUTORAS

Ane Zubizarreta Pagaldai

Ane Zubizarreta Pagaldai es Graduada en Educación Primaria. Es profesora e investigadora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea. Su ámbito de investigación se centra en la digitalización de la educación. Ha participado en algunos proyectos financiados.

Información de contacto: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Mondragon Unibertsitatea, Dorleta auzoa s/n, 943714157, azubizarreta@mondragon.edu)

Ainara Imaz Agirre

Ainara Imaz Agirre es Doctora en Adquisición de Lenguas en Contextos Multilingües por la Universidad del País Vasco. Actualmente es profesora e investigadora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea. Sus ámbitos de investigación se centran en la educación plurilingüe y la digitalización de la educación. Ha participado en diversos proyectos financiados y publicado numerosos artículos en revistas tanto de divulgación como de impacto.

Información de contacto: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Mondragon Unibertsitatea, Dorleta auzoa s/n, 943714157, aimaz@mondragon.edu)

Nagore Ipiña Larrañaga

Nagore Ipiña Larrañaga es Doctora en Educación y Licenciada en Comunicación Audiovisual. Profesora e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea. Sus ámbitos de investigación se centran en la educación plurilingüe y la digitalización de la educación. Ha participado en diversos proyectos financiados y publicado numerosos artículos en revistas tanto de divulgación como de impacto.

Información de contacto: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Mondragon Unibertsitatea, Dorleta auzoa s/n, 943714157, nipina@mondragon.edu)