

Estrategias de afrontamiento en la enseñanza híbrida universitaria

Coping strategies in hybrid education

 María Susana Cuevas de la Garza*,  Martha Eugenia Sánchez Cabañas**,  Laura Sofía Martínez Martín***

Artículo recibido: 22-02-24

Artículo aprobado: 14-06-24

Palabras clave:

enseñanza universitaria híbrida, estrategias de afrontamiento, estrategias pedagógicas, modalidad híbrida.

Keywords:

university hybrid education, coping strategies, teaching strategies, hybrid modality.

Cómo citar este artículo

Cuevas de la Garza, M. S., Sánchez Cabañas, M. E. y Martínez Martín, L. S. (2024). Estrategias de afrontamiento en la enseñanza híbrida universitaria. *Entretextos*, 16(40), 1-26. <https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.202440701>.

Resumen

La pandemia por COVID-19 orilló a las universidades a hacer cambios repentinos en la forma de impartir las clases. Con ello se vivió una transformación educativa muy importante que requiere ser analizada con cuidado. Esta investigación se enfoca en la práctica docente universitaria durante la etapa de transición entre la virtualidad y la presencialidad, en donde se vivieron cambios en las formas de aprender y de enseñar con la incorporación de diversas herramientas tecnológicas que ocuparon un lugar protagónico dentro de los procesos educativos.

Se emplea una metodología de corte cualitativo con grupos de discusión para conocer las percepciones de una muestra del profesorado que impartió clases en la modalidad híbrida. Se identificaron situaciones estresantes asociadas a la atención simultánea hacia estudiantes presenciales y virtuales. En este contexto, se distinguieron 12 grupos de estrategias de afrontamiento que el profesorado utilizó para el desarrollo de sus cursos. Las estrategias más utilizadas tienen que ver con la movilización y motivación del estudiantado, así como con la necesidad de utilizar alternativas tecnológicas ante el fallo de los recursos disponibles.

* Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Iberoamericana León. Autora para correspondencia. Correo electrónico: susana.cuevas@iberoleon.edu.mx.

** Profesora de asignatura de la Universidad Iberoamericana León.

*** Coordinación de formación y acompañamiento docente de la Universidad Iberoamericana León.

Abstract

The COVID-19 pandemic forced universities to suddenly change their teaching dynamics. This brought an important transformation in education that calls for a thorough analysis. This research focuses on university teaching practice during the transition phase between online and face-to-face learning, on changes in the way of learning and teaching, and the implementation of different technology tools which occupied a leading role in the learning process.

A qualitative methodology is used with discussion groups to know the perceptions of a sample of teachers who taught classes in the hybrid modality. Stressful situations associated with the simultaneous attention of face-to-face and virtual students were identified. Against this background, 12 groups of coping strategies used by teachers to develop their courses were identified. The most used strategies have to do with student mobilization and motivation, and the need for technological alternatives against the failure of the available resources.

Introducción

Las tres etapas durante el paso de la pandemia

Como consecuencia de la pandemia por el COVID-19, la educación brindada en las instituciones educativas tuvo que trasladarse a entornos virtuales o a distancia, en una situación que ha sido reconocida como una *enseñanza remota de emergencia* (ERT, por sus siglas en inglés), entendida como aquella que se brinda en situaciones de crisis tales como guerras, desastres naturales o pandemias, y que busca mantener el servicio educativo con los medios disponibles y sin tiempo para hacer una planeación adecuada (Hodges *et al.*, 2020).

En este caso, podemos identificar tres grandes etapas en este cambio obligado en la educación de todos los niveles: la primera, con una enseñanza predominantemente a distancia durante gran parte del año 2020; la segunda, de transición, en donde predominaron las modalidades de enseñanza que combinan lo presencial y lo virtual durante el 2021, y la tercera, después del confinamiento, cuando se declaró el fin de la emergencia sanitaria por COVID-19 en el 2023 (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2023) y se vivió el retorno a las aulas presenciales, pero con grandes aprendizajes y una mirada diferente al uso de las tecnologías en la educación.

En la primera etapa, de manera abrupta se tuvo que hacer uso de las diferentes estrategias y recursos tecnológicos con los que se contaba, tanto en las instituciones como en los entornos personales de los y las estudiantes y docentes. Se hicieron visibles las desigualdades en el uso y acceso de la tecnología y el internet. En un balance general,

se percibió un detrimento del aprendizaje, principalmente en los sectores de la población con alguna desventaja y, sobre todo, una afectación importante en las competencias socioemocionales de docentes y estudiantes (García Aretio, 2021; Human Rights Watch, 2021; IESALC, 2020).

Las prácticas pedagógicas se basaron en los conocimientos e iniciativas del profesorado. A nivel universitario, continuaron las clases como si fueran presenciales, pero todos estaban conectados por videoconferencia; sin embargo, la necesidad de utilizar diversas tecnologías propició que los y las docentes comenzaran a formarse y experimentar con diferentes metodologías didácticas más participativas (Oloriz, Ferrero y Fernández, 2022).

La transición entre una y otra etapa se hizo de manera paulatina, pero con la necesidad de mantener el ritmo de la impartición de clases y al mismo tiempo cumplir con las normas que marcaban las autoridades sanitarias. Esta investigación se centra en la segunda etapa, ese momento intermedio entre la virtualidad y la presencialidad, todavía fuertemente influenciada por la primera etapa, especialmente por los aprendizajes que adquirió el profesorado para utilizar recursos y plataformas tecnológicas en sus clases.

La modalidad híbrida

En la segunda etapa, algunas universidades comenzaron la enseñanza de manera presencial —primero, en los talleres y laboratorios y, posteriormente, en las aulas— mediante una afluencia controlada de estudiantes y siguiendo todas las indicaciones del cuidado de la salud, dictadas por las autoridades sanitarias. Con la idea de no dejar a ningún estudiante atrás (IESALC, 2020), muchas universidades comenzaron a implementar esquemas de lo que se conoce como *blended learning*, aprendizaje combinado o híbrido (Area y Adell, 2009). Esto es la yuxtaposición o mezcla entre procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales con otros que se desarrollan a distancia, mediante el uso de aplicaciones tecnológicas o videoconferencia.

En estas modalidades, el reto es maximizar la interacción y el compromiso del estudiante, al tiempo que se aprovechan las ventajas de la flexibilidad y personalización que ofrece la tecnología. Para ello, tanto la presencialidad como la virtualidad deben estar conectadas entre sí para ofrecer al estudiante una experiencia integrada de aprendizaje,

no de buscar puntos intermedios, ni intersecciones entre los modelos presenciales y a distancia, sino de integrar, armonizar, complementar y conjugar los medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas [...], más apropiados para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje, tratando

de encontrar el mejor equilibrio posible entre tales variables curriculares. (García Aretio, 2018, p. 16)

La eficacia en los resultados de una modalidad híbrida no depende de la tecnología que se emplea, ni de la cantidad o tiempo en sesiones presenciales o a distancia, sino de los diseños pedagógicos, de la metodología y del uso adecuado de los recursos que se tienen disponibles para ofrecer una experiencia integrada de aprendizaje. De acuerdo con Christensen, Horn y Staker (2013), el proceso de enseñanza-aprendizaje híbrido o combinado se puede implementar de muchas maneras, generalmente, usando una combinación de uno o más de los siguientes modelos: rotación de estación, rotación de laboratorio, rotación individual, aula invertida, flex, a la carta y virtual enriquecido. Una de las estrategias para el desarrollo de la modalidad híbrida, que se utilizó para el regreso paulatino a clases después de la pandemia, fue la implementación de aulas híbridas concurrentes, en donde parte del grupo de estudiantes se encuentran en el aula presencial y otros están conectados al mismo tiempo. En esta investigación nos referimos a las clases híbridas en este sentido, como aulas concurrentes.

Las características de las aulas híbridas concurrentes y las condiciones que deben prevalecer son:

- Las sesiones son sincrónicas, es decir, las actividades y participación se llevan a cabo en un tiempo específico, con la participación de todas y todos al mismo tiempo (estudiantes presenciales y estudiantes a distancia).
- Se debe tener un soporte de recursos tecnológicos tales como computadoras, tabletas, celulares (entre otros), servicio de internet, micrófono, así como cámara de algún tipo que permita proyectar lo que la o el docente desarrolla en las sesiones de clase.
- Contar con una estructura organizada para la dinámica de la clase, donde se establezcan momentos de presentación, análisis e interacción para atender a estudiantes presenciales y a distancia.
- Asegurar que las y los docentes tengan la formación y apoyo para adaptarse a la modalidad y a las aulas híbridas concurrentes, de tal forma que puedan desempeñarse de manera adecuada, promover el aprendizaje de sus estudiantes y lograr los objetivos formativos planteados.
- Contar con recursos tecnológicos que apoyen la gestión educativa, un Sistema de Gestión de Aprendizaje (o LMS) como Moodle, Google Classroom o alguna otra herramienta que organice y estructure la gestión académica.

- Cuidar que todo el estudiantado tenga las mismas oportunidades para participar y acceder a los recursos de aprendizaje (Prince Torres, 2021).

La práctica docente universitaria

Para entender la complejidad de la práctica docente y, en particular, de los profesores universitarios, debemos situarnos en un plano más amplio que el de la actuación de un sujeto concreto, y reconocer que los profesores trabajan en colectivo, que se encuentran inmersos en un marco institucional y social que de diversas maneras les afectan, y que despliegan un conjunto dinámico de saberes, habilidades y recursos para llevar a cabo su tarea.

Una de las líneas de investigación sobre la práctica docente es aquella acerca del pensamiento del profesor, la cual se ha ido ampliando desde un enfoque centrado en los procesos cognitivos, como lo reportan Clark y Peterson (1990), para incluir formas de indagación que consideran, tanto las intencionalidades del profesor como la cultura que lo rodea. A partir de los estudios sobre el pensamiento de los profesores, se han derivado diferentes líneas de investigación que reconocen la presencia de una dimensión simbólica (Piña, Furlán y Sañudo, 2003), personal (Clandinin y Connelly, 1998), intuitiva (Atkinson y Claxton, 2002) o artística (Woods, 1998) en su trabajo, que funciona como un marco de carácter cognitivo-actitudinal que influye en su actuar y que van construyendo los profesores, que se nutre del conocimiento científico, del sentido común, de las experiencias personales y las profesionales.

Marrero (1988) considera que los principales hallazgos de la investigación sobre el pensamiento del profesor se refieren al reconocimiento de la enseñanza como una actividad cognitivamente muy compleja y absorbente, que implica un conocimiento contextual, interactivo y especulativo, y en donde se destaca que el pensamiento del profesor es primordialmente provisional y práctico. Tomando como punto de partida la dimensión reflexiva de los profesores, Donald Schön (1992) realiza importantes contribuciones para entender las relaciones que se establecen entre el pensamiento y la acción, mediante diferentes tipos de reflexión que realizan los profesionales cuando llevan a cabo sus tareas.

Schön (1992) se opone a la idea de que el conocimiento profesional consista en aplicar la teoría y las técnicas instrumentales a los problemas de la práctica, le llama epistemología positivista a esta manera en que se ha acostumbrado separar la investigación científica de la práctica profesional en las universidades, bajo la idea de que los problemas de la práctica se podían resolver simplemente aplicando las normas y leyes descritas en las ciencias aplicadas, y que son diferentes las personas que crean las leyes científicas de las que las aplican. Por medio de sus estudios sobre profesionistas en diseño, arquitectura, psicoterapia e ingeniería, el autor muestra cómo los problemas de la práctica

profesional no se presentan de manera completa, sino que deben ser construidos a partir de información incierta y preocupante que en un inicio parece no tener sentido, o incluso si el problema ya ha sido construido, siempre habrá excepciones o casos únicos que escapen de las categorías de la ciencia aplicada: “[e]n la variada topografía de la práctica profesional hay un elevado y sólido terreno donde los profesionales pueden hacer uso efectivo de la teoría y la técnica basadas en la investigación, y hay un terreno bajo y pantanoso donde las situaciones son confusos revoltijos sin posible solución técnica” (p. 49).

La racionalidad técnica sólo considera el terreno elevado y seguro de la práctica, pero en realidad, los problemas del terreno bajo y pantanoso son los más interesantes y valiosos para la humanidad, además de ser los más frecuentes, principalmente en profesiones como la docencia, que versan sobre procesos humanos difícilmente predecibles y controlables y, en este caso, aunados al uso y presencia de la tecnología en la dinámica de las clases. Esta idea es especialmente pertinente en el caso del profesorado que se enfrentó con los cursos en modalidad híbrida, e incluso cuando se tuvo que trasladar toda la docencia a la modalidad a distancia, el terreno de la práctica docente se movió completamente y las formas o estrategias que ya se tenían comprobadas, tuvieron que modificarse también. En este sentido, nos encontramos con un conjunto de problemas inéditos a los cuales tuvo que hacer frente el profesorado y poner en juego todos sus recursos personales y profesionales.

En este estudio nos centraremos en aquellos conocimientos emanados de la práctica o del sentido común que no son fruto del conocimiento científico o disciplinar, sino de un “aprendizaje sobre la marcha, mediante ensayos y errores, de funcionamientos que, a fuerza de utilizarlos en la práctica se convierten en más seguros, más rápidos, más potentes” (Perrenoud, 2006, p. 85). También se trata de saberes que reciben una fuerte influencia cultural del contexto institucional, social y de la propia historia de cada profesor o profesora, provocando que adquieran un conocimiento empírico-folklorico legitimado por el hábito y las costumbres (López Ruiz, 1999). Estos saberes se convierten en principios que orientan la práctica del docente. Pueden llegar a ser muy resistentes al cambio, ya que suelen permanecer implícitos y, si llegan a cuestionarse, cuentan con el argumento de la tradición y la utilidad para justificarse, como por ejemplo: por qué cambiar si siempre se ha hecho así o si así me funciona; sin embargo, la enseñanza híbrida se encontró con situaciones que descolocaron la base de estos saberes que el profesorado había construido en su trayectoria docente y que necesariamente se tuvieron que cuestionar para responder a las nuevas demandas.

Se ha demostrado que este conjunto de saberes provenientes de la práctica conforma un componente que tiene una importante influencia en lo que sucede en el aula y en los

efectos de la enseñanza. Se trata de un saber contextualizado que responde a las condiciones particulares que demarca el espacio educativo del aula y que se activa a partir de las demandas particulares de una determinada situación, es decir, gracias a la experiencia, este tipo de conocimiento permite que el profesor pueda *sentir* cuándo es pertinente hacer o decir determinada cuestión a partir de su *lectura* de las condiciones particulares de la situación (Perrenoud, 2006; Schön, 1992).

Es así como los y las docentes se encuentran día a día con diferentes situaciones que pueden desencadenar episodios estresantes. Normalmente, el o la docente procura tener todas las variables bajo control, pero inevitablemente suceden cosas que alteran ese orden y ese aparente control, desde situaciones ambientales, de espacio físico o tecnológicas, hasta las variaciones en el estado de ánimo y dinámica del grupo. Es por esto que una de las características de los docentes expertos es la flexibilidad y el reacomodo rápido de expectativas para responder adecuadamente a lo que sucede, pero no sin una cierta dosis de estrés. Esta condición es especialmente significativa en las modalidades híbridas. El terreno de la práctica docente cambió completamente y las formas o estrategias que ya se tenían comprobadas tuvieron que modificarse también. En este sentido, nos encontramos con un conjunto de problemas inéditos a los cuales tuvo que hacer frente el profesorado y poner en juego todos sus recursos personales y profesionales.

Las estrategias de afrontamiento

La vivencia de los y las docentes en esta modalidad híbrida puede analizarse desde lo que Lazarus (1993) denominó como *afrontamiento*. Esto es el conjunto de conductas y esfuerzos cognitivos que realizan las personas cuando se enfrentan a demandas internas o externas que se perciben como estresantes, amenazantes o desafiantes y que sobrepasan los recursos empleados normalmente. Algunos autores han estudiado el afrontamiento desde una perspectiva más proactiva y no sólo como una reacción ante situaciones estresantes, de tal forma que la persona se adelanta para detectar los estresores y realizar acciones preventivas. Desde este actuar, el afrontamiento no se ve como una simple respuesta, sino como una manera de enfrentarse a la vida (Greenglass y Fiksenbaum, 2009).

Bajo esta perspectiva, se ha considerado que el afrontamiento tiene consecuencias positivas (Vázquez, Crespo y Ring, 2003), pues además de superar la situación estresante en sí misma, la persona puede sentirse anímicamente mejor, más segura, mejorar la calidad de vida, en general, y valorar ciertos aprendizajes. En la teoría del afrontamiento existen dos aproximaciones: la primera, se enfoca en definir estilos y la segunda, en describir el proceso, es decir, el conjunto de esfuerzos que utilizan las personas para adaptarse en un contexto determinado. Ambas pueden ser complementarias, ya que mientras cada persona puede tener un estilo más o menos estable, dependiendo de su personalidad, también pueden cambiar las estrategias y los recursos particulares para enfrentar una situación determinada en un contexto específico.

Los procesos aquí abordados no se desarrollan de manera lineal y son multifactoriales y complejos. El proceso de afrontamiento (Figura 1) inicia cuando aparece una situación estresante y la persona hace una primera valoración de lo que ésta le puede implicar, así como de los recursos con los que cuenta. Con esta información básica, la persona utiliza alguna estrategia para responder a las demandas de la situación, de acuerdo con su propia interpretación. También influyen factores internos, como la propia personalidad, las preferencias y los estilos que comúnmente utiliza la persona ante situaciones estresantes, así como factores externos, como el apoyo social y comunitario, los recursos y las condiciones materiales (Vázquez, Crespo y Ring, 2003).

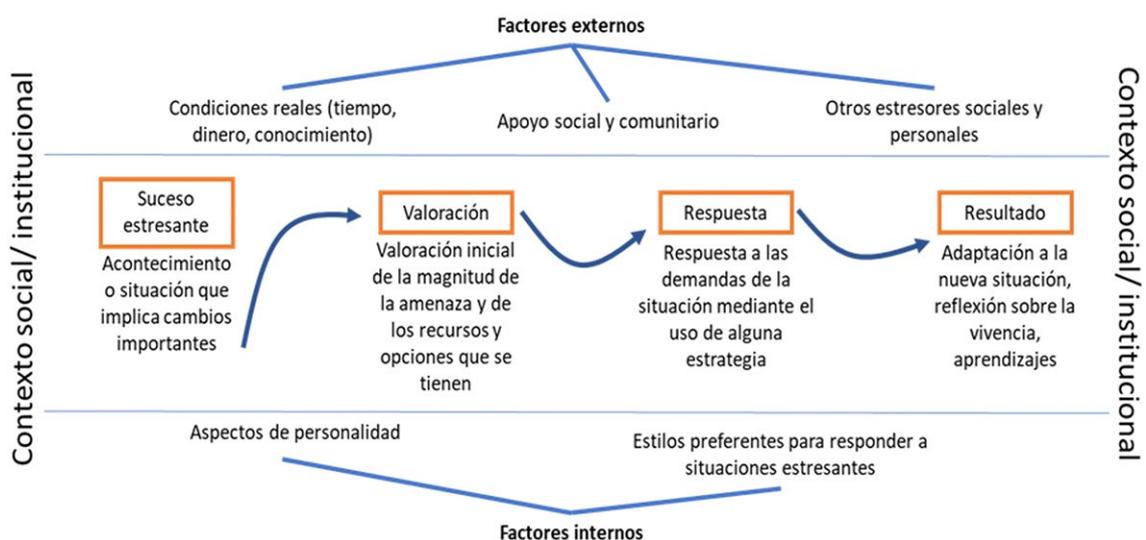


Figura 1. Proceso de afrontamiento.

Fuente: Adaptado de Vázquez, Crespo y Ring (2003).

En esta investigación hicimos un reconocimiento de los sucesos estresantes que relataban los y las docentes, ahondando en su valoración y centrándonos en las respuestas que dieron mediante diferentes planteamientos. Las estrategias de afrontamiento son independientes de los resultados obtenidos, por lo que no pueden valorarse en función de si se resuelve o no el problema, pues lo importante es la estrategia en sí, incluyendo los pensamientos y sentimientos involucrados. Frente a los retos provocados por la pandemia por COVID-19, se considera que cada docente pudo afrontarlos de diversas maneras y, con ello, pudo enriquecer o modificar el cúmulo de conocimientos sobre los que desarrolla su práctica. Es muy importante para la universidad conocer este tipo de saberes colectivos que se han ido construyendo en las prácticas de sus docentes y que de diferentes maneras seguirán permeando los procesos de enseñanza, especialmente en relación con la inclusión de la tecnología.

El objetivo de esta investigación fue caracterizar las estrategias pedagógicas que han empleado los y las docentes para enfrentar los retos que supone la modalidad híbrida, entendida como aulas concurrentes.

Metodología

Para alcanzar el objetivo, se realizó un estudio exploratorio con una metodología cualitativa, en donde los sujetos de investigación fueron docentes de licenciatura y de posgrado que impartieron clases en la modalidad híbrida de aula concurrente en otoño del 2021 o primavera del 2022 a nivel universitario. Se utilizó la técnica de grupos focales en modalidad virtual para recolectar la información y el proceso de selección de la muestra se llevó a cabo de la siguiente manera: a partir de una base de datos de los grupos híbridos que se ofrecieron en los periodos mencionados anteriormente, se seleccionaron de manera aleatoria entre 8 y 10 docentes por área, que de preferencia hayan impartido la modalidad híbrida en ambos periodos. Se le envió un correo de invitación a cada uno(a) para asistir al grupo focal.

Se llevaron a cabo 8 grupos focales en el mes de abril del 2022. La cantidad de docentes que participaron en los grupos por área fueron los siguientes:

Tabla 1. Cantidad de docentes participantes y áreas de pertenencia.

Área	Participantes
Arquitectura y Diseño	5
Ciencias de la Salud	7
Ciencias Económico Administrativas	5
Ciencias Sociales y Humanidades	8
Idiomas	4
Ingenierías	3
Formación Humanista y Tutoría	7
Posgrados	8
Total	47

Fuente: Elaboración propia.

De estos docentes, el 40 % eran hombres y el 60 % mujeres, con un promedio de 8 años de antigüedad en la docencia, pertenecientes a la universidad donde se realizó el estudio y aproximadamente la mitad de éstos también imparten clases en otras universidades. La duración de las sesiones fue de dos horas y para llevarlas a cabo se utilizó una guía con preguntas detonadoras. Se grabaron las sesiones, previo consentimiento de los participantes. Para iniciar la conversación con el profesorado, se plantearon las siguientes

preguntas: ¿cuál ha sido su experiencia en las clases híbridas?, ¿cómo han resuelto los problemas que han tenido en sus clases híbridas? La intención de estas preguntas era que las y los docentes expresaran, de forma general, lo que habían experimentado; posteriormente, se les plantearon preguntas específicas sobre algunos temas que permitieron profundizar en la experiencia. Los temas considerados fueron:

- Interacción con estudiantes y entre estudiantes.
- Uso de tecnología.
- Cambio en estrategias de clase.
- Desempeño diferenciado de estudiantes.
- Evaluación de aprendizaje.

El análisis de la información se llevó a cabo en dos grandes etapas:

a) Primera etapa de categorización

Las grabaciones de las sesiones se transcribieron y se procesaron con Atlas.ti, lo cual permitió hacer la codificación de la información y la generación de los reportes de cada una de éstas. Posteriormente, se analizaron los resultados mediante los reportes por código para encontrar la saturación de cada uno de ellos y así obtener la primera categorización que se muestra a continuación:



Figura 2. Primeras categorías.

Fuente: Elaboración propia.

Al retomar el objetivo de la investigación, se revisaron nuevamente las categorías y se identificaron las situaciones o eventos conflictivos, así como la respuesta que tuvo el o la docente. Como se puede ver en la Figura 3, se ubica en el centro a las diferentes situaciones problemáticas o estresantes que se vivieron en las clases híbridas, por ejemplo: cuando la tecnología no funcionaba de manera óptima, la necesidad de integrar a los(las) estudiantes virtuales en las sesiones, no saber con cuántos estudiantes presenciales se iba a contar, no tener la certeza de que los estudiantes virtuales estaban activos en la clase, la enseñanza de aspectos prácticos, entre otros. A partir de estas situaciones, se identificaron 14 grupos de estrategias de afrontamiento que se describirán más adelante. Finalmente, se reconocieron los elementos de contexto, esto es, todas las condiciones que estuvieron alrededor de la experiencia docente en la modalidad híbrida y que funcionaban como contención y soporte de estas estrategias.



Figura 3. Organización de categorías.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Para presentar los resultados, se tomará como base la Figura 3 y se mostrarán, en primer lugar, los elementos de contexto (condiciones institucionales, sensaciones del profesorado y diferentes desempeños) que reflejan las situaciones estresantes que debió afrontar, para posteriormente explicar los 12 grupos de estrategias pedagógicas que aplicaron.

1. Elementos del contexto

Se identificaron algunos aspectos que forman parte del contexto en el que se desarrollaban las estrategias de afrontamiento. Son importantes de considerar y explicar

porque permiten comprender mejor las diversas situaciones y retos que vivieron los y las docentes durante las clases híbridas. Estos aspectos se agrupan en tres apartados: los relacionados con condiciones institucionales, los que tienen que ver con las diferentes sensaciones del profesorado y las percepciones sobre las diferencias entre el desempeño de estudiantes que se encontraban a distancia y quienes se encontraban presenciales.

a. Condiciones institucionales

En todos los grupos de discusión se reconoce el esfuerzo institucional para capacitar al cuerpo docente y para dotar de recursos tecnológicos las aulas, en especial para las clases híbridas:

sí es de agradecer el apoyo tecnológico que ha hecho la universidad, que realmente nos facilitó la vida, la tecnología que tienen en los salones para efecto de que los alumnos a distancia se sientan dentro de clase al mismo ritmo de los presenciales y que también uno se sienta con interacción hacia ellos. (docente de Ciencias Sociales)

El profesorado también reconoce el apoyo técnico brindado al momento de las clases. Fue especialmente significativo para quienes no sentían seguridad en el manejo de la tecnología. Saber que había alguien que pudiera apoyar en este aspecto les brindaba seguridad: “Llamaba desesperadamente a la gente de apoyo, para que fueran y me auxiliaran, porque yo no sabía qué moverle ni nada y además eso me estresaba muchísimo” (docente de Formación Humanista y Tutoría).

Aun cuando el profesorado reconoce el esfuerzo institucional, en cuanto a infraestructura, también se mencionaron algunas dificultades o molestias particulares de las clases híbridas. Una de ellas se refiere a los problemas de audio con estudiantes que estaban de manera virtual:

son ruidos externos por todos lados, no me molesta en el sentido de enojarme, sí, no me molesta en el sentido de que me distraigo yo, se distraen ellos, no me oyen y ya de plano luego no me pelan [...] para nosotros el escucharlos a ellos, que nos escuchen bien, que escuchen a sus compañeros y que además interactúen entre ellos ha sido una labor súper complicada desde el área técnica. (docente de Idiomas)

Otra área de oportunidad, que es más de orden normativo-institucional, tiene que ver con la falta de claridad en lo establecido para la asistencia del estudiantado. En todos los grupos se mencionaron situaciones relacionadas con la flexibilidad del estudiantado para asistir o no a las clases híbridas y el descontrol que eso ocasionaba: “el coordinador está diciendo: ‘no se justifica la falta’, pero si les dan oportunidad a los alumnos de que se conecten y nos mandan el correo, el alumno dice: ‘ni modo, porque ya mi coordinador me dio permiso’” (docente de Ciencias Económico-Administrativas).

b. Sensaciones del profesorado

El profesorado expresó que, aunque ya habían enfrentado un cambio intenso con la modalidad a distancia debido al confinamiento por COVID-19, la experiencia en la modalidad híbrida generó en ellos y ellas distintos sentimientos y sensaciones que provocaron efectos en su persona, así como en la manera de asumir y enfrentar la docencia.

En general, el profesorado asumió que en esta modalidad híbrida tenía que cumplir con diferentes tareas, tales como:

- Dominar el uso del equipo especial que estaba en las aulas.
- Promover la interacción con y entre el estudiantado presencial y a distancia.
- Poner dinámicas de clase que atendiera las necesidades de todos y todas.
- Asegurarse de que los estudiantes a distancia escucharan lo que se explicaba o se decía en el aula.
- Cuidar que los y las estudiantes a distancia no se sintieran abandonados, ya que muchas veces se enganchaban con las personas que estaban de manera presencial.
- Asegurar que los estudiantes a distancia pudieran ver lo que se escribía en el pizarrón, ya que la cámara no enfocaba bien el contenido y, en ocasiones, buscar de manera inmediata otras alternativas.

Esto provocó que el profesorado sintiera que la enseñanza híbrida era un reto muy grande que causaba agotamiento, estrés y, al mismo tiempo, sentimientos de incertidumbre y frustración: “Para mí fue agotador, no sé, de pronto estar pensando en que si me escuchan, si me ven, las dinámicas, de aquí, con los que están en casa, el sonido [...], como docente fue estresante y agotador” (docente de Formación Humanista y Tutoría). “Me acuerdo, en una clase en particular, que me decían ‘no, maestra, tranquila, tranquila, ahorita se va a resolver’. Yo creo que mis estudiantes pensaban ‘si no, esta se va a ir a aventar del barandal porque no funcionaba’ [...], esa parte para mí fue muy frustrante” (docente de Formación Humanista y Tutoría).

Por otro lado, algunas y algunos docentes expresaron que la modalidad también representó un aprendizaje importante, una oportunidad de reflexión de su práctica y una posibilidad de salir de su zona de confort: “Fue un reto, un cambio de mis propios paradigmas con los que había estado trabajando por mucho tiempo” (docente de Posgrado).

Esta modalidad también implicó, para todo el profesorado, un gran esfuerzo, preparación y mucha creatividad, debido a que debían atender dos realidades, dos canales al

mismo tiempo: “Yo tenía la mitad del grupo presencial y la mitad a distancia, y de plano, algunas veces yo sentía que estaba dando la misma materia, pero en dos versiones diferentes” (docente de Arquitectura y Diseño).

c. Diferentes desempeños

Al escuchar a las y los docentes en los grupos focales, la mayoría opinaba sobre el desempeño del estudiantado que está a distancia, pues se ve afectado por diferentes factores que no siempre impactan a los que asisten de manera presencial. Si bien, el hecho de que las y los estudiantes tengan diferente desempeño ha sucedido durante mucho tiempo en el ambiente educativo, con la migración de la educación presencial a la virtualidad y, en específico, a la experiencia de la modalidad híbrida, pareciera que esta diferencia es más evidente y que los estudiantes a distancia se encuentran en desventaja en cuanto a la calidad del aprendizaje. Para algunos docentes, estas diferencias en el desempeño de los estudiantes tienen más relación con el perfil de cada estudiante. Mencionan diferentes características de orden personal y social: “Hoy en día sí se podía observar una diferencia en las calificaciones, la gente que estaba a distancia tenía calificaciones más bajas, la gente que estaba en presencial tenía calificaciones más altas” (docente de Ciencias Económico Administrativas). “Entonces, creo que el desempeño sigue dependiendo principalmente del alumno y de la alumna en particular” (docente de Formación Humanista y Tutoría).

2. Estrategias de afrontamiento

El profesorado compartió en los grupos focales las distintas estrategias pedagógicas que tuvieron que integrar en su práctica docente para afrontar las particularidades, necesidades y situaciones estresantes que se vivieron en la modalidad híbrida, o lo que nombraron “la atención a dos mundos”. A continuación, se describen los 12 grupos de estrategias que se identificaron:

a. Alternativa tecnológica

En este rubro se incluyen estrategias que se emplearon para suplir o atender limitaciones tecnológicas. El profesorado decidió cambiar la modalidad cuando la actividad de aprendizaje se tornaba complicada para homologar las condiciones del grupo, sin importar que tuviera estudiantes presenciales: “lo que hicimos fue irnos en esas ocasiones a realizar las presentaciones completamente a distancia todo el salón, o sea, identificar cuándo era más valioso estar todas a distancia y cuándo era valioso o adecuado lo híbrido” (docente de Ciencias Sociales).

Otra estrategia que se implementó de manera recurrente fue el uso del chat como alternativa para tener comunicación constante con el estudiantado, ya sea el chat de Microsoft Teams o algún grupo de WhatsApp:

una de las cosas que me ha funcionado es el chat, en el momento, en el chat de la clase yo lanzo una pregunta y digo: “en este momento lo van a poner en el chat y luego lo vamos a socializar”, y entonces todo el mundo, tanto los presenciales como los que están a distancia, pues lo ponen de esa manera y creo que ha funcionado, este... bastante bien. (docente de Formación Humanista y Tutoría)

Parte del equipo técnico que se instaló para las clases híbridas, específicamente la Polycom, tiene una cámara que hace un seguimiento acotado de la persona que está al frente, igualmente el sonido se ve afectado cuando la persona se mueve. Para afrontar esta situación, las y los docentes tuvieron que limitar su movilidad en el aula, aun cuando estaban acostumbrados a moverse por los pasillos del salón para estar más cerca del grupo. Cuando la tecnología no funcionaba de manera óptima para trabajar con el contenido específico de alguna sesión, o no se podía ver bien el pizarrón a través de la cámara, se emplearon dos estrategias principales: suplir la Polycom y suplir el pizarrón:

Se pensó que las herramientas de Polycom iban a ser suficientes para la hora de que se escribieran las fórmulas y operaciones en el pizarrón, y no se logró, entonces una de las estrategias fue la implementación de tabletas digitalizadoras. (docente de Ciencias de la Salud)

Lo que escribes en el pizarrón no se ve y ahora ya abro una hoja de Excel, un Word, y lo que voy a escribir en el pizarrón, pues me siento y lo voy escribiendo en Word o en Power Point ahí mismo, para que sea mucho más visible para todos. (docente de Formación Humanista y Tutoría)

b. Interacción grupal

Una de las necesidades expresadas por el profesorado era la posibilidad de integrar en la dinámica de la clase a todo el grupo, tanto a los que estaban de manera presencial como a los que estaban a distancia. Para ello, llevaron a cabo dos estrategias. La primera consistió en solicitar la conformación de equipos mixtos, es decir, con estudiantes que estaban de manera presencial y estudiantes a distancia. Esto permitió al profesorado una dinámica fluida en la clase y promover la participación de todos y todas. Se logró contactar con los que estaban a distancia y así atender sus situaciones particulares a través del equipo que sí estaba de manera presencial. Esta integración permitió dar un mejor seguimiento al estudiantado y a la clase:

Cuando tengo un grupo mixto donde hay personas tanto a distancia como presencial, los alumnos o las alumnas que están en modalidad presencial se encargan de que aquellas personas que están en modalidad a distancia también se incluyan en los procesos de retroalimentación y no es algo que tenga yo que estar persiguiendo o exigiendo, entre ellas mismas o ellos mismos se encargan de esa organización [...],

las y los alumnos en la clase son como un ancla que me ayuda a jalar el resto de las personas a distancia. (docente de Ciencias Económico Administrativas)

A pesar de los intentos del profesorado por integrar a los estudiantes presenciales y virtuales, en ocasiones no era posible. Entonces, se utilizaba la estrategia de partir el grupo. Esto significaba dar un tiempo específico para los y las estudiantes presenciales y otro tiempo para los virtuales, con la intención de asegurar que todos y todas comprendieran el contenido, las indicaciones y pudieran avanzar como estaba planeado: “De repente, dije ‘mejor ya no conecto la Polycom, les explico a ustedes primero, mientras a ustedes los dejo trabajando y después me voy con los que tengo presenciales para seguir con el tema’” (docente de Arquitectura y Diseño).

c. Tener el control

En este grupo de estrategias se encuentran aquellas que al profesorado le proporcionaba una sensación de control y seguridad en sus clases. Una de las estrategias que mencionan de manera reiterada fue la de probar anticipadamente el funcionamiento de todos los recursos tecnológicos propios de la modalidad, lo cual les permitía cuidar los detalles, principalmente de tipo técnico, para sentir que todo iba a funcionar de manera ágil y sin contratiempos a la hora de su clase:

Yo me iba de aquí, de mi espacio, pues, como al veinte para la hora de la clase porque tenía que llegar a acomodarme, conectar y probar todo para que a la hora que empezaba la clase, pudiera empezar sin mayor problema. (docente de Formación Humanista y Tutoría)

Otra de las estrategias que algunos y algunas docentes implementaron y que les permitía tener esa sensación de control y seguridad, fue el uso de Moodle y de Microsoft Teams. Estas herramientas fueron importantes para asegurar que todas y todos los estudiantes, sin importar que estuvieran de manera presencial o a distancia, tuvieran la información precisa de cada actividad, la secuencia de las clases y los documentos necesarios:

Hay una cosa que me ha ayudado: llevar un orden y una buena estructura en el Moodle porque de alguna manera, les digo a los chicos: “esto mismo que estamos viendo ya está en su Moodle, ya están los artículos, las actividades del foro y todo”, eso también ayuda a que sientan que están organizados. (docente de Ciencias Económico Administrativas)

d. Esfuerzo adicional

Debido a la complejidad de la modalidad híbrida y con la intención de que los y las alumnas logaran los objetivos de aprendizaje propuestos, el profesorado tuvo que hacer un

esfuerzo adicional e integró algunas estrategias, como dar un tiempo extra al asignado para sus clases. En éste, las y los docentes hicieron grupos de asesoría en distintos horarios; crearon grupos de WhatsApp para tener un contacto directo con todo el grupo en horarios abiertos para atender dudas; en asignaturas prácticas desarrollaron videos y tutoriales para asegurarse de que todos tuvieran la misma información, principalmente cuando los estudiantes que estaban a distancia no podían ver con claridad las demostraciones. El cuerpo docente dedicó considerable tiempo aprendiendo y buscando herramientas y aplicaciones para hacer las clases más dinámicas y así integrar, tanto a los estudiantes de casa como a los que estaban en la institución:

Yo daba asesorías a todas horas porque no nos alcanzaba el tiempo para asesorar alumno por alumno, no eran suficientes las horas de clase, no había manera. Entonces tuve que hacer grupos de asesorías [...], entonces yo sí le puse muchas más horas. (docente de Arquitectura y Diseño)

e. Flexibilidad

La modalidad híbrida requirió de mucha flexibilidad, ya que las y los docentes tenían cierta expectativa del número de estudiantes con quienes trabajar de manera presencial o a distancia, y no siempre se cumplía. Planeaban actividades que no se podían llevar a cabo, pues no se tenía una asistencia regular, por lo tanto, la estrategia utilizada fue la adaptación de manera improvisada de la planeación:

Entonces sí, al principio intentaba hacer mucha planeación, pero me daba cuenta que al llegar al salón, pues tenía que improvisar, porque mi planeación no funcionaba [...], se conectaban más que no les tocaba estar a distancia, la presencial [...] no le interesaba la materia, faltaban cada rato, entonces dejé de planear, o sea, asumí que yo tenía que llegar al salón y ver con qué me encontraba y en el momento, resolver. (docente de Ciencias Sociales)

Yo tenía un esquema general y llegaba al salón a ver con qué me encontraba, y en el momento decidía, a veces traía dos o tres opciones pensadas [...], eso de planear en adelantado no lo dejé de hacer porque acababa planeando doble o triple. (docente de Formación Humanista y Tutoría)

El profesorado también se expresa sobre la flexibilidad en cuanto a exigencias, puesto que era frecuente tener que dar segundas oportunidades o plazos más amplios para hacer las entregas de evidencias o hacer mejoras a las mismas, con el fin de poder tener mejores resultados:

Entonces me pasó justo que al final los resultados no fueron lo que esperaba, tuve que modificar esas expectativas y lo que hice fue, pues ampliar plazos de entregas,

o sea, dar como una segunda oportunidad para que pudieran mejorar esos trabajos y dar sesión extra de asesorías y ofrecerles a quienes quisieran mejorar su nota y mejorar su trabajo. (docente de Posgrado)

f. Apoyo de estudiantes

Una de las estrategias que integraron en su práctica las y los docentes fue aceptar y solicitar el apoyo del estudiantado que se encontraban de manera presencial para que la dinámica de la clase fuera más fluida. Este apoyo estaba referido principalmente a la atención y resolución de problemas técnicos, a la regulación de la participación de las y los estudiantes a distancia, y a la asistencia en distintas acciones relacionadas con el equipo especial en el aula: “Me siento muy acompañada, en ocasiones a ellos se les ocurren cosas que han aplicado en otras materias que a mí no se me habían ocurrido... ‘¿y si lo intenta, maestra?’ y te acompañan diciendo: ‘píquele aquí...’” (docente de Ciencias de la Salud).

g. Movilización y activación

Las y los docentes siempre se han encontrado con el reto de dinamizar las clases, planeando distintas estrategias y metodologías para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto en la modalidad híbrida como en la de distancia, el profesorado tuvo que integrar actividades de gamificación para promover la participación, recuperar elementos centrales del contenido, darles oportunidad de participar a todos y todas, y mantener un estado de atención y alerta: “Tener alguna herramienta tecnológica que pudieran usar en presencial como en híbrido y que fuera interactiva, por ejemplo, algún muro virtual, el generar nubes de palabras, estas herramientas como el paddle, como mentimeter” (docente de Formación Humanista y Tutoría).

Otra estrategia que permitió movilizar y activar a los y las estudiantes fue la invitación de expertos sobre algún tema, ya que al utilizar la tecnología se podía tener la participación desde cualquier lugar del país o del mundo. Tener la oportunidad de escuchar e interactuar con expertos favorecía que el estudiantado conociera distintas opiniones y enfoques; por otro lado, que profundizara en temas específicos: “He invitado en diferentes momentos a personas, ha sido muy valioso el escucharlos porque eso no está en los libros, eso no está en la web y [...] han valorado [...] el tener el contacto en primera persona” (docente de Ciencias de la Salud).

El profesorado también utilizó la pregunta dirigida como estrategia para que las y los estudiantes se mantuvieran activos y atentos, para verificar que estaban presentes y para poder dar un seguimiento cercano:

Es un poco estar involucrando a todos los que están al interior como los que están a distancia, creo que ha funcionado y mantienes a los alumnos con el compromiso

o la responsabilidad de estar presentes en clase, porque saben que en cualquier momento me voy a dirigir a ellos por su nombre y si no me contestan, no les voy a poner la participación. (docente de Ciencias Sociales)

Otra estrategia que permitió que los y las estudiantes se activaran e involucraran en la dinámica de la clase, fue el uso de foros y de salas virtuales. En ambos casos, la intención del profesorado fue que se mantuvieran atentos e involucrados con la dinámica de la clase: “A mí me sirvió mucho trabajar en equipos y dividir en pequeñas aulas, entonces el diálogo con menos personas es mucho más eficiente que con el grupo grande” (docente de Formación Humanista).

h. Contacto personal

Debido a que en la modalidad a distancia e híbrida no hay un contacto cotidiano con las y los estudiantes virtuales, el profesorado hizo especial énfasis en la estrategia de atención personalizada para que el estudiantado no se sintiera aislado, se atendieran situaciones especiales, y que ellos y ellas mismas lo tuvieran presente en las sesiones de aula: “El reto fue encontrar modalidades didácticas para no perderlos. Entonces, hacía muchos cortes de caja, mucho seguimiento más personalizado para no olvidar el problema de que no podíamos interactuar de la misma manera, como en la clase presencial” (docente de Posgrado).

i. Estructura de clase

El profesorado implementó estrategias para estructurar sus clases en momentos concretos, ya que tenían que promover el aprendizaje de los estudiantes presenciales y de los de distancia al mismo tiempo, teniendo ambos grupos condiciones distintas. Otra estrategia utilizada fue partir la clase en bloques, lo cual les permitió planear con cuidado momentos importantes, como compartir el objetivo de la clase, la exposición, la explicación e indicaciones de actividades, el cierre y, sobre todo, la participación de estudiantes presenciales y virtuales, particularmente la de estos últimos, con miras a no perder su atención:

Si no planeas la clase por partes, es muy difícil que se den estos momentos de interacción [...], tener diseñado en qué momento abres espacios para que intervengan los de provincia (virtuales), si no lo diseñas; a mí me pasaba que era muy fácil perderlos de vista, sí, sobre todo si no intervenían con iniciativa de ellos y, obviamente, a lo largo de las sesiones iban generando dudas, pues era muy fácil que levantaran la mano, pero no vieras la mano en la pantalla. (docente de Ciencias Sociales)

Una estrategia para equilibrar la participación fue la clase invertida, lo cual permitía poner a las y los estudiantes en una situación similar en un momento específico, ya que la explicación del tema o la demostración se hacía a través de video, y el estudiantado lo

debía revisar previo a la sesión programada de la asignatura. Posteriormente, ya en clase, se hacían los ejercicios o las actividades vinculadas a ese material. “Lo otro que me sirvió también fue la clase invertida, el Flipped Classroom, sí, eso también cambió mucho la dinámica. A ver, aquí está la clase, véanla, obsérvenla y la tarea la vamos a hacer aquí en el salón” (docente de Ciencias de la Salud).

j. Demostraciones prácticas

Cuando tenían que enseñar un contenido práctico que requiere de una demostración de cómo se hace determinado procedimiento o cómo se utiliza alguna herramienta, los y las docentes optaron por hacer demostraciones con uso de tecnología, como poner una cámara adicional que grabara directamente al docente, o bien, elaborar o buscar un tutorial que enseñara cómo realizar el procedimiento:

Para explicarle lo que es un suaje a un alumno, para hacer una maqueta a la distancia, pues tuvimos que hacer un pequeño tutorial. Había pedido la posibilidad de adaptar alguna cámara que pudiera estar sobre el escritorio del profesor para que pudiera estar haciendo las cosas y todos pudieran estar viendo eso a detalle en una pantalla; al poquito tiempo se vino lo de la pandemia y, bueno, esto yo ya lo hice en mi casa. Así fue como tuve que preparar el material para poderles explicar. (docente de Arquitectura y Diseño)

k. Autoformación

El profesorado se dio cuenta de la necesidad de manejar otros recursos tecnológicos y, para ello, emplearon diferentes estrategias de autoaprendizaje, esto es, tomar cursos y talleres, asistir a seminarios web, consultar tutoriales, entre otros, lo cual “implica [...] conocer también diferentes aplicaciones. He tenido que aprender desde Flipgrid, ver qué tiene EducaPlay, para poder hacer hasta ruletas. Ahorita ya estoy con Genially para poder hacer más dinámica la clase” (docente de Ciencias de la Salud).

l. Monitoreo de la actividad del estudiantado

Una de las situaciones más comunes que reportan los y las docentes en las clases híbridas, y también en las clases a distancia, se refiere a la incertidumbre sobre si el estudiantado que está conectado a distancia realmente está presente en la clase; pero, más allá de la presencia física o virtual del estudiantado, se manifiesta también una preocupación por el aprendizaje de estos estudiantes que se encuentran a distancia.

Ante la situación de incertidumbre, el profesorado vio la necesidad de monitorear la actividad del estudiantado de manera más específica. Una estrategia que emplearon algunos

docentes fue la solicitud expresa de prender la cámara, al menos en el momento en el que se les solicitaba participar. Esta petición se vivía de manera controvertida por los docentes, ya que consideraban que no podían obligarlos, pero reconocían que la participación en clase podía mejorar sustancialmente si los estudiantes a distancia estaban presentes con la cámara encendida. Para el profesor era más fácil identificar reacciones al ver a las y los estudiantes, pero eran cautelosos en el momento de solicitarles que prendieran la cámara:

si los alumnos no quieren encender la cámara, entonces creo que los entiendo, pues, o sea, es entrar a su mundo, a su casa, a su trabajo [...], pero creo que ese es uno de los grandes retos, en lo personal, que no me permite llevar un buen ritmo en la clase o que al menos para mí es sumamente complicado[;] creo que al menos cuando sí accedían a encender la cámara [...] podríamos percibir otras cosas, más allá de si están participando. (docente de Posgrado)

Otra estrategia, más enfocada en las actividades de aprendizaje, fue el aumento en la solicitud de evidencias de desempeño: “entonces, les pido que me pongan fotos, videos, etc., de tal forma que vayan evidenciando que ciertamente estuvieron trabajando, porque es la única forma que tengo de darme cuenta [...] que están cursando la materia” (docente de Formación Humanista y Tutoría).

Discusión y conclusiones

Las estrategias que más utilizaron los y las docentes para afrontar las demandas de las clases híbridas fueron las de movilización y activación, es decir, aquellas que responden a la necesidad de activar a las y los estudiantes, de promover la participación, de recuperar y repasar elementos centrales y variar la dinámica de la clase. Esto coincide con el estudio de Montoya y Nocetti (2022), quienes encontraron que la desmotivación y falta de participación de los estudiantes en las clases remotas fue uno de los temas de mayor preocupación en el profesorado.

Esta preocupación responde a lo que Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010) han nombrado como una “desmotivación generalizada” del estudiantado universitario, reconociendo que el propio docente puede estimular e impulsar al estudiante para que ponga su máximo esfuerzo. También se encontró que los docentes tuvieron que realizar un gran esfuerzo para afrontar los retos de las clases híbridas, lo cual coincide con lo encontrado en Mazzeo *et al.* (2022) sobre el tiempo extra y la manera en que los y las docentes tuvieron que resolver las dificultades con sus propios recursos. No obstante, al igual que lo encontrado por Gallardo-Contreras *et al.* (2023), en su estudio sobre la autoeficacia de profesores en formación, el profesorado universitario convirtió este esfuerzo en motivación y aprendizaje personal y profesional, de tal forma que se observa una autopercepción

positiva para motivar a sus estudiantes, aun en entornos complicados, como los que se vivieron en la pandemia y, especialmente, en las clases híbridas.

Otro de los hallazgos importantes se relaciona con la capacidad de adaptación, flexibilidad y creatividad que mostraron los y las docentes. Un ejemplo de ello fue la búsqueda de alternativas tecnológicas y contenidos digitales que permitieran, tanto a los estudiantes presenciales como a los virtuales, involucrarse en algunas actividades, recibir retroalimentación o participar en las demostraciones que hacía el o la docente. Esto se relaciona con lo encontrado por Rendón-Gil *et al.* (2020), en cuanto a la necesidad que tienen los docentes de generar contenidos digitales, no sólo para impartir los contenidos, sino también para adaptarse a las características de las nuevas generaciones.

Se encontró que varias de las situaciones que vivieron en la modalidad híbrida obligaron a los y las docentes a replantear la planeación didáctica, así como la manera en la que prepararon las clases. A partir de la impartición de clases en modalidad a distancia o híbrida, varias y varios docentes siguen incorporando el uso de herramientas tecnológicas en su práctica docente actual, situación que no se presentaba antes de la migración forzada a estas plataformas. Así lo refieren también varios estudios, como el de Lozano-Rodríguez *et al.* (2020), quienes identifican la imperiosa necesidad de renovar las competencias docentes, más allá de las digitales, y es que la integración de ciertas tendencias como la gamificación, el aula invertida, la realidad aumentada, la inteligencia artificial, entre otras, implica una reestructura de la práctica docente desde adentro. No basta con sumar la tecnología, se requiere cuestionar y repensar el sentido del docente.

Se reconoce que todo lo relacionado con la práctica docente en modalidad híbrida implicó para el profesorado esfuerzos adicionales, tales como tiempo extra para atender al estudiantado, asesorías fuera de horario de clase, sobredemanda de atención invadiendo espacios personales, necesidad de autocapacitarse y dedicarle más tiempo a la planificación. Esto contribuyó de manera determinante a que las y los docentes tuvieran que salir de su zona de confort, ya que las estrategias que usualmente utilizaban no les funcionaban de la misma manera. Incluso las técnicas recientemente aprendidas durante la pandemia tenían que modificarse en un entorno con estudiantes presenciales y virtuales al mismo tiempo. También en otros estudios, como el de Montoya y Nocetti (2022), se reconoce un aumento en los procesos de reflexión crítica de docentes durante la pandemia. Podemos decir que los y las docentes se convirtieron en sujetos que diseñan y aplican su propia innovación, pues no sólo integraron nuevas dinámicas y estrategias, sino que, al hacerlo, se replantearon la estructura de su docencia en un cuestionamiento sobre la reflexión de la acción, viviendo así una pequeña revolución cultural, como aquella que Perrenoud (2010) identifica para el caso de la educación en competencias.

Fue evidente que, por más que el profesorado se esforzara, era necesaria la corresponsabilidad del estudiantado para aprender. Se notó la diferencia en el desempeño entre

estudiantes que sí se comprometían y quienes no, pero sobre todo, entre aquellos que estaban conectados de manera virtual y quienes estaban presencialmente. Los primeros vieron mermada su participación e involucramiento en las dinámicas de clase y era más fácil que se desconectarán. No podemos dejar de ver que, para el estudiantado, esta modalidad también implicó un proceso de aprendizaje para adaptar o cambiar sus hábitos y estilos de aprendizaje. Para gran parte de ellos y ellas, el cambio a la virtualidad fue negativo y se vieron perjudicados de diferentes maneras. En ese sentido, Tejedor (2020) encontró que la mayoría de los estudiantes consideran que el cambio a la virtualidad les perjudicó, porque el ambiente es menos estimulante, aprenden menos, tienen más trabajo o peor calidad docente. Otros estudios, como los de Álvarez-Cano *et al.* (2021) y Abdrasheva *et al.* (2022), señalan los factores personales y ambientales que impactaron de manera significativa el rendimiento académico.

Al hacer un balance de la experiencia vivida en la modalidad híbrida y recuperar lo expresado por el profesorado, se identificaron algunos frutos y algunos detrimentos particulares. Entre los frutos, se encuentran:

- La incorporación de la tecnología a la práctica docente de una manera más armónica y permanente. Podemos afirmar que la gran mayoría del profesorado amplió su repertorio de recursos, materiales y estrategias para la enseñanza.
- El profesorado movilizó sus recursos y capacidades para atender esta modalidad, impactando en la mejora de su práctica.
- Se realizó una inversión importante en equipamiento que se sigue utilizando en la institución. En este contexto, como lo señalan Abdrasheva *et al.* (2022), ha sido más fácil mantener la impartición de las clases para las instituciones que contaban con infraestructura tecnológica o que destinaron recursos para el equipamiento.
- Se fortalecieron los espacios de capacitación docente para la incorporación y uso de tecnologías, y éstos seguirán ocupando un lugar importante en la formación de profesores, ya que, como mencionan Abdrasheva *et al.* (2022): “al haber demostrado su capacidad para transitar hacia espacios virtuales a una velocidad y profundidad que podrían parecer sorprendentes, es probable que las IES continúen con algunas prácticas de digitalización a largo plazo” (p. 53).

Como aspectos en detrimento, se tiene los siguientes:

- El deterioro de los hábitos de estudio y la percepción generalizada del bajo nivel de aprendizaje en esta modalidad. Se reconoce que quedaron lagunas y que no se cubrió todo el temario o se hizo de manera más superficial. Esto coincide con diferentes estudios (Abdrasheva *et al.*, 2022; Álvarez-Cano *et al.*, 2021; Tejedor, 2020),

que desde la perspectiva del estudiantado expresan las dificultades, rezagos y afectaciones personales que se vivieron.

Al comparar la modalidad híbrida con la modalidad a distancia hubo mayores fugas de aprendizaje en la primera, principalmente para el estudiantado que estaba conectado virtualmente. Esto debido a que, en la modalidad a distancia, las condiciones son iguales para todas y todos los asistentes; en la modalidad híbrida hay claras diferencias, lo cual incrementa aún más la brecha de desigualdad que ha sido mencionada en diferentes estudios y reportes (Human Rights Watch, 2021; The World Bank, UNESCO y UNICEF, 2021). Esta investigación muestra la perspectiva desde la docencia sobre lo que se vivió en esta etapa intermedia entre la virtualidad y la presencialidad, pero también sería importante rescatar la visión desde el alumnado, sus vivencias, retos, sensaciones y percepciones sobre su propio aprendizaje. Asimismo, sería interesante constatar la permanencia de los cambios experimentados en las prácticas docentes, una vez que se ha regresado a la presencialidad en la mayoría de las universidades.

Se espera que el conocimiento de estas estrategias de afrontamiento permita que docentes universitarios puedan identificarse con estas situaciones específicas del aula y reconocer las diferentes maneras en que se puede dar respuesta a ellas.

Referencias

- Abdrasheva, D., Escribens, M., Sabzalieva, E., Vieira do Nascimento, D. y Yerovi, C. (2022). *¿Reanudación o reforma?: Seguimiento al impacto global de la pandemia por COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402>.
- Álvarez-Cano, A.M., Bonilla-Ariza, J.B. y Perea-Castillo, M. (2021). Factores psicoambientales que afectan el aprendizaje de los estudiantes universitarios durante el confinamiento obligatorio por COVID-19. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(5), 140-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8143662>.
- Anaya-Durand, A. y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14. <https://www.redalyc.org/pdf/482/48215094002.pdf>.
- Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Ediciones Aljibe. <https://blogs.fcecon.unr.edu.ar/asesoria-pedagogica/wp-content/uploads/sites/3/2020/03/e-learning.pdf>.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Octaedro.
- Christensen C., Horn, M. y Staker, H. (2013). *Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction to the theory of hybrids*. Clayton Christensen Institute. <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/06/Is-K-12-blended-learning-disruptive.pdf>.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Paidós.

- Clandinin, J. y Connelly, M. (1998). Stories to live by: narrative understandings of school reform, *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164. <https://www.jstor.org/stable/1180132>.
- Gallardo-Contreras, N.E., Nocetti de la Barra, A.V. y Muñoz-Soto, M.C. (2023). Autoeficacia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación durante la pandemia. *Revista Educación y Ciudad*, 44. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778>.
- García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>.
- Greenglass, E. y Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and well-being. *European Psychologist*, 14(1), 29-39. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.1.29>.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020, 27 de marzo). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Human Rights Watch. (2021, 17 de mayo). *El grave impacto de la pandemia en la educación mundial*. <https://www.hrw.org/es/news/2021/05/16/el-grave-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion-mundial>.
- IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>.
- Lazarus, R. (1993). Coping theory and research: past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247. doi: [10.1097/00006842-199305000-00002](https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002).
- López Ruiz, J.I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa*. Ediciones Aljibe.
- Lozano-Rodríguez, A., Tapia-Ruelas, C.S. y Pizá-Gutiérrez, R.I. (2020). Tendencias educativas mediadas por tecnología: hacia nuevas competencias para la enseñanza universitaria. En R. García-López, J. Angulo, A. Lozano y M. Mercado (eds.), *Investigaciones sobre ambientes mediados por tecnología* (pp. 321-337). CONACyT. https://www.researchgate.net/publication/340879009_Investigaciones_sobre_ambientes_educativos_medidados_por_tecnologia.
- Mazzeo, N., Diosques, G. y Langer, E.D. (2022). Ser docente y hacer escuela en tiempos de pandemia desde los discursos profesoraes. *Revista del IICE*, 51, 81-96. <http://doi.org/10.34096/iice.n51.10672>.
- Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor* [tesis de doctorado no publicada, Universidad de la Laguna]. España.
- Montoya, P. y Nocetti, A. (2022). Enseñanza online y práctica reflexiva del profesorado durante la pandemia en la provincia de Concepción. *Revista Realidad Educativa*, 2(1), 7-38. <https://doi.org/10.38123/rre.v2i1.197>.
- Oloriz, M., Ferrero, E. y Fernández, J. (2022). *El aprendizaje activo y la bimodalidad como estrategias para mejorar el desempeño académico* [conferencia]. VII Congreso Internacional y XVIII Nacional de Investigación y Servicio, Universidad Autónoma de Chapingo, México. https://www.researchgate.net/publication/366589930_EL_APRENDIZAJE_ACTIVO_Y_LA_BIMODALIDAD_COMO ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO ACADEMICO.
- Organización Mundial de la Salud. (2023, 5 de mayo). *Declaración acerca de la decimoquinta reunión del Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional (2005) sobre la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19)* [comunicado de prensa]. [https://www.who.int/es/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-\(covid-19\)-pandemic](https://www.who.int/es/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-(covid-19)-pandemic).

- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Graó.
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. J. C. Sáez Editor.
- Piña, J. M., Furlán, A. y Sañudo, L. (2003). *La investigación educativa en México 1992-2002*. Vol. 2: *Acciones, actores y prácticas educativas*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v02.pdf.
- Prince Torres, A.C. (2021). Aulas híbridas: Escenarios para transformación educativa dentro de la nueva normalidad. *Podium*, 39, 103-120. doi:10.31095/podium.2021.39.7.
- Rendón-Gil, J.G., Angulo-Armenta, J., Torres-Gastelú, C.A. y Barreras-Mendivil, R. (2020). Experiencias expresadas por profesores universitarios sobre la competencia digital docente: un estudio de caso. En R. García-López, J. Angulo, A. Lozano y M. Mercado (eds.), *Investigaciones sobre ambientes mediados por tecnología* (pp. 97-114). CONACyT. https://www.researchgate.net/publication/340879009_Investigaciones_sobre_ambientes_educativos_mediados_por_tecnologia.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tejedor, S. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 19-40. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>.
- The World Bank, UNESCO y UNICEF. (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/416991638768297704/the-state-of-the-global-education-crisis-a-path-to-recovery>.
- Vázquez, C., Crespo, M. y Ring, J.M. (2003). Estrategias de afrontamiento. En A. Bulbena, G.E. Berrios y P. Fernández (eds.), *Medición clínica en psiquiatría y psicología* (pp. 425-435). Masson.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Paidós.