



Hibridación de la enseñanza universitaria: redefiniendo el entorno, los alfabetismos y la tarea desde la didáctica

Hybridisation of university education: redefining the environment, the literacies and the task from a didactic approach

  Cristóbal Suárez-Guerrero (C.S.-G.); Universitat de València (España)

  Amaia Arroyo-Sagasta (A.A.-S.); HUHEZI-Mondragon Unibertsitatea (España)

  Mariana Ferrarelli (M.F.); Universidad Isalud (Argentina)

RESUMEN

La tecnología actual nos permite usos cada vez más complejos que van más allá de ser la respuesta sofisticada al problema sobre ¿con qué educar? Además de la gestión, la investigación, la transferencia, y la propia vida universitaria, la experiencia de enseñanza y aprendizaje ha mutado. La universidad no solo ‘usa’ tecnología, sino que cohabita a diario en un ecosistema tecnológico que promueve -junto a otras variables- otra exigencia didáctica. Este trabajo busca problematizar la noción de hibridación de la enseñanza universitaria como una categoría didáctica que implica repensar la docencia, asumiendo nuevos retos cada vez más diversos para entender la enseñanza. Así, se intenta ampliar el debate hacia el replanteamiento de la didáctica universitaria en entornos híbridos que admiten umbrales nuevos de agencia y otros alfabetismos docentes, así como la exploración de nuevas exigencias para la noción de tarea. En conclusión, problematizar la didáctica universitaria desde la noción de hibridación como condición de enseñanza y aprendizaje busca superar la mirada centrada en la tecnología como artefacto, para pensarla como entorno que abre nuevos horizontes y problematizaciones sobre las competencias y prácticas docentes en la universidad actual. La hibridación es el marco de la didáctica universitaria hoy.

ABSTRACT

Today's technology allows for increasingly complex applications that go beyond the sophisticated answer to the problem of how to teach. In addition to management, research, transfer and university life itself, the teaching and learning experience has mutated. The university not only 'uses' technology, but lives daily in a technological ecosystem that, among other variables, promotes a different didactic demand. This paper seeks to problematise the notion of hybridisation of university teaching as a didactic category that implies a rethinking of teaching, taking on new and increasingly diverse challenges to understand teaching. It thus seeks to broaden the debate towards a rethinking of university didactics in hybrid environments that allows for new thresholds of agency and other teaching literacies, as well as exploring new demands on the notion of task. In conclusion, problematising university didactics from the notion of hybridisation as a condition of teaching and learning seeks to overcome the view centred on technology as an artefact, to think of it as an environment that opens up new horizons and problematisations of teaching literacies and practices in today's university. Hybridisation is the framework of university didactics today.

PALABRAS CLAVE - KEYWORDS

Didáctica, universidad, hibridación, entorno, agencia, tarea

Didactics, university, hybridisation, environment, task



1. INTRODUCCIÓN

Una de las tareas de la pedagogía es problematizar la relación educación y tecnología (Meirieu, 2022; Suárez-Guerrero et al., 2024; Tan et al., 2024). Con ello no se asume que esta disciplina busque perjudicar, envilecer u obstaculizar el desarrollo de la educación con tecnología, sino más bien estar atentos, ser conscientes, y en lo posible visibilizar tópicos necesarios para que la tecnología sea realmente significativa y pertinente en el desarrollo humano. Este trabajo nace desde esa vocación por construir e identificar que, si la tecnología es parte de la solución, es sustancial definir cuál es el problema a atender (Suárez-Guerrero et al., 2020). Problematizar, por tanto, es construir núcleos de atención (Bacchi, 2012) para generar nuevas preguntas para redefinir la cotidianidad y estimar las implicaciones pedagógicas, políticas y éticas de las tecnologías (Ferrarelli & Ricaurte, 2024). Desde esta perspectiva, han surgido en el ámbito de la educación y la tecnología una serie de conceptos, como por ejemplo LMS, gamificación, m-learning, REA, entre otros, pero además una serie de abordajes que la didáctica actual debe de tener en cuenta. Esto es relevante en especial para analizar una serie de procesos que surgen con el uso de la tecnología en la educación, como pueden ser la agencia, la algoritmización, la personalización, la privacidad, la plataformización y la datificación, entre otros.

Lo singular es que buena parte de estas nuevas problematizaciones forman parte de nuestras creencias pedagógicas (Matthews, 2020; Tondeur et al., 2017) que, más temprano que tarde, intervienen en nuestras decisiones docentes en un ecosistema tecnológico en expansión. En las páginas que siguen buscamos poner a debate la hibridación de la enseñanza como un problema didáctico que implica repensar la docencia en un entorno sin costuras ni fronteras, admitiendo, con ello, nuevos problemas, desarrollos, disciplinas y métodos cada vez más diversos y articulados, además de la tecnología digital en sí misma. En general, se trata de problematizar la didáctica universitaria desde la noción de hibridación como condición de posibilidad para abrir nuevos horizontes e indagaciones sobre las prácticas docentes y de aprendizaje.

Lo que se piensa de la tecnología también forma parte del sistema tecnológico y construye la realidad educativa. La relación entre educación y tecnología ha creado nuevos imaginarios, posicionamientos y disciplinas para comprender en profundidad tanto las oportunidades como las tensiones que plantea a la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, es necesario repensar y exigir nuevos planteamientos, ya que el debate actual debería enfocarse hacia una construcción que trascienda el plano de lo meramente instrumental. En plena ebullición de la Inteligencia Artificial (IA) y las plataformas digitales cada vez más poderosas, la tecnología en educación es mucho más que una caja de herramientas complejas (Arroyo-Sagasta, 2024); los instrumentos son tan solo la punta del iceberg de intereses, diseños y procesos más densos y estratégicamente diseñados. La mediación tecnológica aporta y articula la configuración de otro entorno que se hibrida y mimetiza con una gran diversidad de prácticas educativas, dando origen a un nuevo entramado en el cual se ensambla la vida online y la vida offline, que algunos autores han denominado entrelazamiento sociomaterial (Dabbagh & Castañeda, 2020). Este entorno tecnológicamente expandido configura un escenario de acción y representación global, híbrido, reticular y cada vez más opaco para el que hacen falta nuevas habilidades, destrezas y actitudes que permitan reorientar la compleja tarea de enseñar y aprender en la universidad.

Concebir la tecnología actual como un entorno complejo cambia el problema. No se trata sólo de examinar la eficacia de los artefactos y herramientas digitales en clave instrumental, ni siquiera limitarse a la eficacia didáctica. Debemos entender cómo los entornos, que definen oportunidades educativas, influyen también en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, llevándolas a otros requerimientos, como a nuevos alfabetismos.

2. HIBRIDACIONES: SENTIDO Y ALCANCE

Enseñar en la universidad, además de 'dar clases', consiste también en diseñar ambientes, y actividades de aprendizaje que aprovechen los entornos tecnológicos para expandir la experiencia de aprendizaje en diversos contextos de educación formal, informal o no formal. ¿Por qué?, porque los márgenes de la educabilidad universitaria admiten límites cada vez menos definidos entre la presencialidad y la virtualidad, cada vez más integrados y líquidos (Bauman, 2022), cada vez más difusos o cada vez más complejos de delimitar y entender. Es en esa circunstancia donde cabe pensar la didáctica universitaria. Hoy, la experiencia de aprendizaje universitaria es una extensión de acciones que se entretajan en tareas presenciales y/o virtuales, en redes, dentro y fuera del aula, que involucran una variedad de agentes y materiales, que combinan tiempos y espacios variados, con límites difusos e identidades fluidas. Entonces ¿desde qué nuevas representaciones debemos construir una didáctica para una experiencia universitaria más expandida e híbrida en diversos entornos?

En el contexto de digitalización acelerada y urgencia de sistemas basados en IA, resulta clave interrogar los modos en que estas tecnologías se integran a las prácticas de enseñanza universitaria no sólo en términos pedagógicos y didácticos, sino también atendiendo a sus dimensiones epistémicas, éticas, políticas. En este marco, proponemos pensar el aula y la universidad como zona de frontera bilingüe (Baricco, 2019; Ferrarelli, 2021), para reflexionar sobre los procesos de hibridación educativa como un fenómeno que excede la mera combinación de modalidades presenciales y virtuales, y abarca los roles que asumen los sujetos, sus imaginarios en torno a las tecnologías en educación, y las prácticas que se desarrollan en entornos de aprendizajes formales, no formales e informales. La complejidad de los escenarios actuales propone nuevos diálogos entre actores, tecnologías, tiempos y espacios que antes funcionaban por separado, y requieren problematizar las concepciones tradicionales de enseñanza, aprendizaje, interacción y construcción del conocimiento. Este posicionamiento demanda perspectivas críticas que busquen visibilizar las tensiones y oportunidades que surgen en estos entornos expandidos y polifónicos.

Para quien aprende y enseña en la universidad, la virtualidad ni es una prótesis de la realidad, ni la realidad es una parte indemne de la virtualidad. Asumiendo esta complejidad de los escenarios actuales, en la universidad de hoy las experiencias se hibridan en diversos sentidos e intensidades que van más allá de la dicotomía presencial/virtual. Y es aquí donde cabe la exigencia de construir una didáctica que atienda esas hibridaciones: de actores, prácticas, voces y contextos.

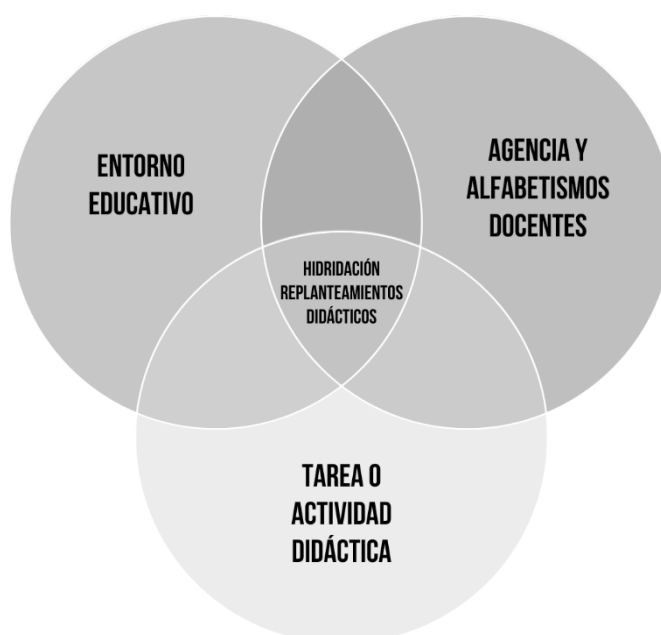
El presente trabajo, por todo lo anterior, busca contribuir a este debate planteando nuevas preguntas para repensar las prácticas universitarias. Desde este enfoque, ya no es posible separar las experiencias educativas de las tecnologías digitales y en red, dado que es la propia subjetividad de docentes y estudiantes la que se halla atravesada por modos de sentir, pensar

y actuar ligados a las tecnologías emergentes. Problematicar la hibridación implica entonces interrogar no sólo los diseños didácticos y las mediaciones tecnológicas, sino también los imaginarios, las culturas institucionales y las concepciones pedagógicas que subyacen a las prácticas de enseñanza en la universidad, y los alfabetismos asociados a todo ello.

Por ello, aquí se presentan tres ideas que, entre otras, pueden ser punto de partida para pensar en la hibridación como un ámbito de desarrollo didáctico que, más que enfocarla como un hecho meramente tecnológico, entienda, visibilice y problematice la hibridación como un cambio en las condiciones en la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Estas ideas (Figura 1) giran en torno a replantear tres nociones: la de entorno educativo, la de agencia y alfabetismos docentes, y la de tarea o actividad didáctica.

Figura 1

Replanteamientos didácticos en torno a la hibridación



3. REPLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS EN TORNO A LA HIBRIDACIÓN

3.1. Replantear la noción de entorno educativo

Es su forma más sencilla, esta historia puede plantearse así: “Si le preguntamos a un pez ¿qué tal está el agua?, probablemente te responderá ¿qué es el agua?”. Vivimos inmersos en entornos que no solo nos rodean, sino que nos constituyen, nos explican, hasta tal punto que su existencia puede ser imperceptible ya que estamos dentro, y nos mimetizamos con y en él. La tecnología actual también configura un entorno que se hibrida en nuestras vidas hasta tal punto que llegan a intervenir en la construcción de nuestra autoconcepción, canaliza nuestras relaciones, ofrece una imagen de la realidad y la forma de relacionarnos (Floridi, 2015). El signo de esta vida onlife, como destaca el mismo Floridi, implica varios aspectos, pero pasa por la

constatación de una: la difuminación de la distinción entre realidad y virtualidad en nuestras vidas. En este terreno de hibridación discurre la educación y la vida universitaria.

La tecnología actual es la interfaz de una forma digital, global, multimodal, datificada, omnipresente y en red de habitar el mundo, este mundo. Actuar en entornos tecnológicos es parte de nuestra constante, es parte del día a día, y esto no es una novedad. Es más, la pandemia por Covid-19 puso de relieve que si bien es cierto tenemos tres entornos (natural, urbano y digital), ostentamos solo una vida (Boczkowski & Mitchelstein, 2022). ¿Qué importancia tiene entender el papel de los entornos para la educación? Mucha, porque nunca educamos en abstracto, al margen de los entornos. Según la teoría sociocultural del aprendizaje (Suárez-Guerrero, 2010), el entorno educativo no es un decorado, es parte de la explicación, de las limitaciones y de las posibilidades del aprendizaje. Sin embargo, cuando se habla de entornos educacionales, cabe la inexorable pregunta sobre ¿dónde aprender? En el marco de la educación formal, es una pregunta, quizá, de fácil respuesta: el aula. Con su arquitectura, su geografía, sus materiales, su diseño, su mobiliario, sus contrastes de luz, su decorado, su seguridad, su organización, sus entradas y salidas, etc., aloja y condiciona dinámicas sociales formando parte de la experiencia de aprendizaje en la educación formal. Esta forma de entender los entornos educativos es hoy toda una línea de investigación (Campbell, 2019; Sasson et al, 2022).

Pero el entorno del aula ha roto sus costuras. Frente a la dicotomía de educar con sede física y educar “anytime, anywhere” virtualmente, existe un esfuerzo por buscar una alineación y complementariedad entre los espacios físicos y virtuales (Bligh, 2020). Esta hibridación formal, llamada blended learning, es producto de una aproximación -aunque por motivaciones diferentes- de las propuestas presenciales hacia la virtualidad y de las virtuales a la presencialidad (Bartolomé, 2004; Dangwal, 2017). No obstante, esta concurrencia presencial-virtual en la universidad, según Anthony et al., (2019), no se produce de forma mecánica, hay que diseñarla teniendo en cuenta que en el aprendizaje bajo esas condiciones intervienen positivamente factores como el apoyo, la actitud, el modo de aprendizaje, la satisfacción, la gestión del curso y la facilidad de uso, mientras que la enseñanza está significativamente influenciada por la entrega, el desempeño, la evaluación y la motivación.

Si bien la hibridación de los entornos educativos no se limita a la presencia y validez de los modelos de educación híbrida, como los que describe Hrastinski (2019) al hablar de las community of inquiry o el propio blended learning, tampoco tiene que ver a las experiencias forzadas y aceleradas de virtualización por pandemia (Romero Carbonell et al, 2023). La experiencia educativa en la actualidad es, en sí misma, una experiencia híbrida donde se solapan constantemente entornos de enseñanza y aprendizaje físicos y/o virtuales ya sea de forma planificada o no. La explicación dicotómica presencial-virtual está perdiendo su coloración porque educamos más en una escala de grises donde, en entornos simultáneos, se prefiguran acciones y formas de representación educativas como un todo hibridado. Sin duda, la experiencia educativa híbrida es un terreno difuso, pero es el entorno donde ahora cabe la experiencia de aprendizaje y de enseñanza que implica, reflexión, diseño y un saber hacer docente (ver el punto 4) así como una nueva forma de diseñar las actividades (ver punto 3.3).

Al usar como docentes o estudiantes tecnologías avanzadas en la universidad -llámense robótica, pensamiento computacional, inteligencia artificial, realidad aumentada, realidad

virtual, videojuegos, juegos serios, entornos virtuales de aprendizaje y cualquiera de las más novedosas apps (Prendes y Cerdán, 2021)-, ya sea para el diseño pedagógico, la creación de contenido, el diseño de actividades de aprendizaje, la creación de actividades de evaluación o para la búsqueda de información, la participación en eventos, la interacción social, la coordinación mutua, la edición de trabajos, etc., actuamos en un entorno socioeducativo en red, en otra geografía. En esa geografía universitaria hibridada con tecnología caben una gran variedad de actores (humanos y no humanos), organizaciones (públicas, privadas o multisectoriales), recursos materiales y técnicas (hardware, software, documentos de apoyo), modos de práctica (de profesores, diseñadores, promotores) y además discursos (Williamson, 2021). La universidad de hoy se prefigura, como señalan Hernández Muñoz, & López Alonso (2023), como entornos ubicuos, con múltiples fuentes e interconexiones. Ya que acceder a la universidad es también habitar estos entornos, cabe pensar en una didáctica que, además de la modalidad blended learning, entienda y atienda la hibridación de la experiencia educativa como una constante y condición actual de aprendizaje.

En ese sentido, en vez de entender la universidad como un universo fragmentado, hay que pensar la tecnología, al igual que la naturaleza o las ciudades, como entornos que nos envuelven (Boczkowski & Mitchelstein, 2022). En esta geografía híbrida la respuesta a ¿dónde aprender? ya no admite un único lugar, sino varios entornos -educativos o no- interconectados con sus respectivas identidades, funciones y limitaciones que se hibridan -planificadamente o no, coherentemente o no- con los espacios educativos universitarios ad hoc. La didáctica tiene que ser consciente de esta cohabitación ya que usar la tecnología actual no es solo añadir un artefacto o mobiliario en clase, es crear otra -no necesariamente mejor- experiencia de aprendizaje con diversas proyecciones (Suárez-Guerrero, 2021).

Por todo ello, entender la tecnología de hoy desde el análisis de los entornos puede llevarnos atender dos aspectos concretos: uno, que cualquier herramienta tecnológica avanzada brinda una interfaz que aloja una forma de acción y representación de aprendizaje; y dos, que esos entornos tecnológicos se hibridan permanentemente con los entornos educativos estándar. Percibir la presencia de la tecnología actual como entorno generará otras problematizaciones, otros objetos de análisis que ofrecen otros ángulos necesarios para la pedagogía digital (Suárez-Guerrero et al., 2024) como la legitimación de las plataformas en la educación (Suara et al, 2021), la relación entre la infraestructura tecnológica y las empresas (Pangrazio, et al, 2022), la algoritmización de los procesos y cultura educativa (Perrotta, & Williamson, 2016), la gestión y el valor de los datos en educación (Raffaghelli, 2023), entre otros temas. Todos se derivan de ver la tecnología no solo como artefacto, sino como entornos tecnológicos que media una relación educativa.

3.2. Replantear la noción de agencia y alfabetismos docentes

Pensar las alfabetizaciones desde la complejidad y en clave de hibridaciones supone asumir la convergencia de diversos saberes y habilidades que se mixturán según las necesidades del contexto y la materialidad de las prácticas. Esta perspectiva analítica implica pensar que los docentes universitarios combinan e integran diferentes capacidades, tanto aquellas desarrolladas en contextos formales como las construidas informalmente a través de la experimentación y el intercambio con colegas. Se trata de un proceso poliédrico donde diversos

saberes y haceres se nutren y potencian mutuamente, configurando nuevas formas de abordar los vínculos y el diseño de propuestas pedagógicas.

Para remitir a estos saberes móviles que combinan alfabetizaciones de distinto tipo hemos utilizado términos tales como alfabetismos fluidos (Lion at al, 2023) y alfabetismos aumentados (Ferrarelli, 2021a). El punto es abordar una variante del término alfabetización que permita dar cuenta de las convergencias y fusiones entre distintas prácticas y capacidades. La idea de alfabetismos aumentados, por ejemplo, emerge como una categoría conceptual que permite analizar cómo los docentes articulan diferentes saberes y habilidades para diseñar experiencias de aprendizaje relevantes según las necesidades de su estudiantado y las prerrogativas institucionales que impone la complejidad del contexto. Esta mirada integral reconoce que la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza universitaria no puede disociarse de las concepciones pedagógicas, los imaginarios institucionales, las trayectorias personales y las culturas profesionales que atraviesan las prácticas docentes.

El enfoque en los alfabetismos docentes busca trascender las concepciones instrumentales que reducen las habilidades profesionales y pedagógicas a un conjunto de competencias técnicas que pueden ser adquiridas de manera secuencial y estandarizada. Por el contrario, se enfatiza el carácter emergente y relacional de los aprendizajes que ocurren en las prácticas cotidianas de diseño e implementación de propuestas pedagógicas. El uso del término alfabetismo en el marco de esta perspectiva responde a la necesidad de dar cuenta de los aprendizajes que ocurren tanto en contextos formales como informales, y que configuran las prácticas docentes en la universidad. Tal como señala Corona Rodríguez, mientras que la alfabetización remite a procesos de enseñanza y aprendizaje estructurados e intencionales, los alfabetismos emergen de manera más espontánea "como resultado de prácticas sociales y culturales que pueden (o no) detonar aprendizajes significativos" (Corona Rodríguez, 2018, p. 140). Si bien algunos de estos aprendizajes ocurren en el marco de instancias formales de capacitación, una parte significativa emerge de la exploración personal, el intercambio con colegas y la participación en comunidades de práctica que exceden los límites institucionales.

Junto con Corona Rodríguez consideramos que la noción de alfabetismos permite capturar la naturaleza híbrida y situada de los aprendizajes docentes, que no responden a trayectorias lineales sino que se configuran en la intersección entre lo formal y lo informal, lo individual y lo colectivo, lo analógico y lo digital. Esta perspectiva enfatiza el carácter social y culturalmente situado de las prácticas docentes, y entiende que los alfabetismos se desarrollan y transforman en función de contextos y ámbitos de acción específicos.

El abordaje de los alfabetismos desde una perspectiva integradora y holística permite superar las limitaciones de los marcos analíticos que, aunque valiosos para el diagnóstico y la evaluación de competencias específicas, tienden a fragmentar y compartimentar las habilidades digitales. Si bien estos marcos ofrecen herramientas útiles para identificar niveles de desarrollo y establecer trayectorias formativas, su énfasis en la medición y clasificación de destrezas puede derivar en una visión instrumental que no da cuenta de la complejidad de las prácticas docentes en entornos tecnológicos, sean o no digitales. Los enfoques centrados en el diagnóstico de competencias digitales suelen organizar las habilidades en torno a dimensiones discretas y establecer progresiones lineales de desarrollo. Aunque esta sistematización resulta operativa para el diseño de propuestas de capacitación y la evaluación de resultados, tiende a invisibilizar

las múltiples articulaciones y resignificaciones que ocurren cuando los docentes movilizan sus saberes en situaciones concretas de enseñanza. La compartimentación de las competencias en categorías estancas dificulta la comprensión de cómo estos diversos alfabetismos se entrelazan y potencian mutuamente en las prácticas cotidianas que están, además, institucional y culturalmente situadas.

Por el contrario, una mirada integradora sobre los alfabetismos docentes busca dar cuenta de la naturaleza fluida y contextual de estos saberes, entendiendo que las habilidades digitales no pueden disociarse de los marcos pedagógicos, las culturas institucionales y las trayectorias profesionales de los docentes. El punto de partida de esta perspectiva analítica sostiene que el desarrollo de alfabetismos no sigue caminos preestablecidos sino que se configura de manera singular en función de los contextos específicos de actuación y las experiencias previas de los sujetos. Resulta necesario, por consiguiente, complementar los aportes de los marcos diagnósticos con abordajes que permitan comprender cómo los docentes articulan diferentes alfabetismos en sus vínculos con el conocimiento y en sus prácticas de diseño e implementación de propuestas pedagógicas. No se trata de descartar las herramientas analíticas existentes sino de enriquecerlas con perspectivas que den cuenta de la complejidad e hibridaciones que entran los procesos de apropiación y resignificación de tecnologías en la enseñanza universitaria en clave de flexibilidad y escalabilidad (Castañeda y otros, 2024).

La conceptualización de los alfabetismos como entramados móviles que se (re)configuran en la acción habilita una aproximación más rica de la agencia docente, entendiéndola como la capacidad de combinar y movilizar diferentes recursos didácticos y tecnológicos en función de propósitos pedagógicos situados. Creemos que esta perspectiva permite superar visiones deterministas que reducen la agencia a la aplicación de habilidades estandarizadas, para dar cuenta de los procesos creativos y reflexivos mediante los cuales los docentes construyen su identidad y sus saberes en diálogo con contextos (sociales, políticos, éticos, tecnológicos) específicos de actuación (ver Raffaghelli y otros, 2023).

Los alfabetismos entendidos como hibridaciones permiten abordar la agencia docente como un fenómeno emergente que surge de la articulación entre saberes formales e informales, experiencias analógicas y digitales, conocimientos disciplinares y habilidades tecnológicas. Esta conceptualización profundiza en el carácter situado y relacional de la agencia, que no reside exclusivamente en capacidades individuales sino que se construye en la interacción con otros actores, sensibilidades, tecnologías y contextos institucionales (Raffaghelli, 2024).

3.3. Replantear la noción de tarea o actividad didáctica

Dámaris Díaz (1999) ya subrayaba la ausencia de una Didáctica Universitaria concebida como una articulación entre teoría y práctica, lo que se sigue manifestando en una visión limitada y reduccionista del rol y las funciones del profesorado universitario. Todavía hoy en día, con frecuencia en el nivel universitario, la comprensión y práctica de la labor docente se limita a la mera transmisión de conocimientos de manera enciclopédica, concebida como una tarea individual y desvinculada de otras disciplinas o asignaturas. Esta perspectiva ignora la naturaleza compleja, interdisciplinaria y colaborativa de la formación profesional. ¿Qué impacto tiene esa visión en el diseño de las tareas y actividades didácticas?

La irrupción de la inteligencia artificial generativa y el uso masivo por parte del alumnado para llevar a cabo las tareas propuestas por el profesorado ha dejado evidencia de que la mayor parte de las tareas propuestas en entornos de Educación Superior siguen estando mayoritariamente ancladas en prácticas centradas en la escritura (Dempere et al., 2023). Estas actividades, ligadas a la producción textual, están a menudo orientadas a un modelo de evaluación cuantitativo/calificativo basado en exámenes finales y resultados medibles, que resulta en una comprensión de la evaluación como “instrumento de control de los resultados obtenidos por el alumnado y está focalización en la asignación de calificaciones” (Hidalgo-Apunte, 2020; Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2021). Este enfoque, aunque válido en ciertos contextos, limita el potencial formativo de las tareas al relegar dimensiones críticas como la creatividad, la colaboración y la conexión con entornos reales, y tampoco aprovecha todo el potencial de los entornos híbridos que venimos comentando.

Los entornos híbridos y expandidos, entendidos desde el enfoque que concibe entiende, visibiliza y problematiza la hibridación como un cambio en las condiciones en la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, demanda un replanteamiento del concepto de tarea, para evolucionar hacia dinámicas que integren lo presencial y lo virtual, que combinen tiempos sincrónicos y asincrónicos, y que reconozcan la riqueza de lenguajes y formatos más allá del texto escrito. En este marco, las tareas se convierten en nodos que interconectan espacios y agentes diversos, fomentando aprendizajes significativos y conectados con contextos reales tanto locales como globales (glocales).

Repensar las tareas supone, por tanto, desplazarlas de un enfoque centrado en el producto hacia otro que valore el proceso, como ya sostenía defendía Kaplún (1998). Esto implica diseñar actividades que integren habilidades críticas y digitales, promuevan la hibridación de saberes desde una perspectiva multi o transdisciplinar, y vinculen lo académico con lo cotidiano. Solo así podrán responder a las necesidades de una educación universitaria verdaderamente expansiva y transformadora. De este modo, las tareas permiten al alumnado aprender en red, explorar comunidades externas y aplicar conocimientos en situaciones reales. Además, requieren un enfoque flexible y adaptable (Anijovich et al, 2024), capaz de atender tanto a los ritmos individuales de aprendizaje (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2021) como a las demandas de un entorno cada vez más complejo y opaco.

Todo ello nos lleva a repensar las tareas didácticas y a asumirlas como oportunidades de conexión y mediación que no solo consolidan aprendizajes, sino que expanden los horizontes educativos. En este replanteamiento, la tarea se convierte en un catalizador para hibridar conocimientos, habilidades y contextos, favoreciendo experiencias de aprendizaje significativas y sostenibles.

3.3.1. Implicaciones para el diseño didáctico

El replanteamiento de las tareas didácticas en entornos híbridos y expandidos tiene profundas implicaciones en tres niveles: el alumnado, el profesorado y los planes de estudio, todos ellos interconectados en la construcción de experiencias de aprendizaje significativas.

En relación al alumnado, repensar las tareas implica dotarlo de herramientas para desenvolverse en un mundo caracterizado por la complejidad y la hibridación total. En línea con las características propuestas, las tareas deben promover el desarrollo de alfabetismos

múltiples, que van más allá de lo escrito para incluir lo visual, digital, transmedia y crítico. Además, con este tipo de propuestas, se fomentan competencias como la colaboración, la gestión autónoma del aprendizaje, la resolución de problemas en contextos diversos y la capacidad de participar en redes de aprendizaje globales. Esto desafía al alumnado a convertirse en un agente activo, capaz de integrar conocimiento disciplinar con habilidades prácticas y contextuales, contribuyendo a su formación integral.

En referencia al profesorado, tal y como hemos abordado anteriormente, el diseño de tareas en estos escenarios le exige desarrollar alfabetismos que trasciendan la mera competencia digital. Esto incluye la capacidad de diseñar entornos de aprendizaje híbridos como un continuum de los online y offline, manejando la articulación de dinámicas asincrónicas y sincrónicas, y desarrollando estrategias para evaluar tanto procesos como productos en formatos multimodales. También requiere un dominio crítico de las tecnologías digitales, entendiendo su impacto pedagógico, ético, psicosocial y medioambiental.

Como último nivel de implicaciones, proponemos contemplar los planes de estudio. Repensar las tareas implica transformarlas para, sobre todo, permitir la apertura vital para el replanteamiento de las tareas. Esto incluye la incorporación de indicadores que valoren aprendizajes interdisciplinarios y experiencias conectadas con la realidad fuera del aula. Los planes deben favorecer la flexibilidad curricular, permitiendo diseñar trayectorias formativas que combinen formatos presenciales-virtuales, formales-no formales-informales, y que fomenten la autonomía del alumnado en entornos variados.

3.3.2. Características de las tareas en estos nuevos escenarios

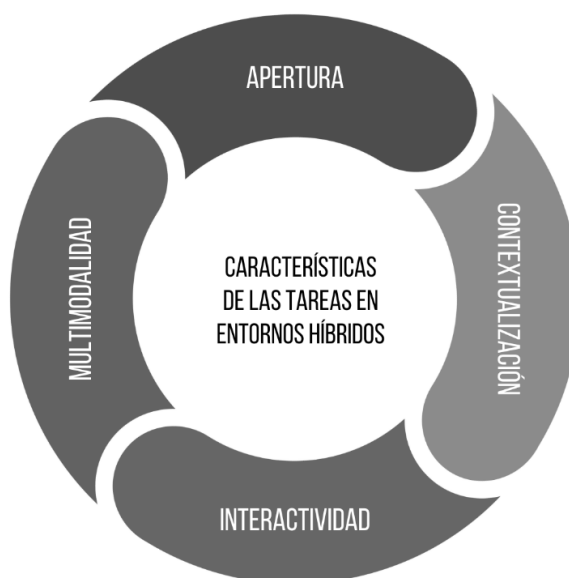
En la línea de lo que venimos replanteando, existen características ineludibles que hacen que las tareas o actividades didácticas estén alineadas con ese enfoque. Así, las tareas no sólo responden a la integración de tecnologías digitales o a una modalidad concreta, sino que se configuran como catalizadoras pedagógicas diseñadas para abordar la complejidad, la diversidad y las interacciones inherentes a los entornos híbridos y expandidos. Las tareas propuestas desde ese marco deberían cumplir estas cuatro características (Figura 2):

- a) **Apertura:** la naturaleza híbrida del contexto educativo universitario debe fomentar tareas abiertas que trasciendan los límites del aula. Estas actividades más abiertas facilitan la participación en redes de aprendizaje más amplias, conectando lo formal con lo no formal e informal, y vinculando al alumnado con comunidades externas, tanto académicas como profesionales.
- b) **Contextualización:** lejos de ser actividades descontextualizadas, estas tareas se enraizan en realidades locales. Su diseño considera tanto la pertinencia cultural como la relevancia disciplinar, permitiendo al alumnado vincular el conocimiento académico con problemáticas y desafíos del entorno en el que habita y forma parte.
- c) **Interactividad:** el modelo interactivo equilibrado que propone Maina (2020) puede ofrecer una perspectiva útil para entender la interactividad en los escenarios de las tareas como espacios de interacción activa y multidireccional, centrando la atención en el diseño de la interacción entre estudiantes, docentes y también con otros agentes (como herramientas conversacionales basadas en IA) y recursos. Esa interactividad promueve la co-construcción del conocimiento, integrando perspectivas diversas y dinámicas colaborativas que enriquecen las actividades didácticas.

- d) **Multimodalidad:** en los entornos expandidos, las tareas implican la utilización de múltiples lenguajes y formatos. Esto incluye la producción textual, visual, audiovisual y transmedia, lo que enriquece las posibilidades expresivas del alumnado, y refleja la diversidad de alfabetismos requeridos en la sociedad actual, compleja y totalmente hibridada.

Figura 2

Características de las tareas en entornos híbridos



Garantizar que las tareas propuestas desde la docencia universitaria actual cumplan con estas características las posiciona no como meras actividades instrumentales basadas en la transmisión de conocimiento, sino como espacios para la construcción de aprendizajes significativos, inter y transdisciplinarios y adaptativos que respondan a los retos del entornos expandidos e hibridados. También ayuda a transitar en esa expansión en el replanteamiento de contexto educativo, y agencia y alfabetismos docentes.

4. CONCLUSIONES

La universidad, especialmente la vida universitaria, experimenta una desfragmentación de los márgenes estables en que se delimita la experiencia presencial y virtual. Más que separar estos mundos, tanto el diseño -blended learning- como la propia experiencia de aprendizaje se viven de forma híbrida. Tanto el acceso a la información, el debate, la edición conjunta, la co-creación, la investigación, la coordinación mutua o la evaluación transitan en entornos tecnológicos que se solapan constantemente con los entornos ad hoc de la universidad. Son entornos cada vez más diversos, pero, sobre todo, cada vez más difíciles de separar. Creemos que la pregunta didáctica tradicional sobre el cómo enseñar, debe admitir una reflexión mayor y abierta a la pregunta por el dónde (Suárez-Guerrero, 2021). La didáctica debe ensayar una mirada crítica y holística sobre esta condición híbrida de aprendizaje.

La perspectiva de la hibridación permite visibilizar el papel activo de los docentes en la construcción de los alfabetismos que emergen de sus prácticas situadas. Lejos de ser receptores pasivos de marcos competenciales externos, los docentes participan en la producción de saberes y habilidades que surgen del encuentro entre diferentes tradiciones, experiencias y recursos. Esta mirada enriquece el abordaje de la agencia docente al reconocer su dimensión epistémica, política y pedagógica. El enfoque de los alfabetismos desde la hibridación amplía el horizonte heurístico para comprender cómo los docentes desarrollan estrategias adaptativas y creativas frente a los desafíos que plantean los escenarios tecnológicos emergentes. La agencia docente se manifiesta así en la capacidad de ensamblar diferentes alfabetismos para dar respuesta a situaciones pedagógicas e institucionales complejas, trascendiendo los límites de marcos competenciales predefinidos y estáticos para definir tareas acordes a este escenario.

La hibridación de alfabetismos, entendida como un proceso convergente de articulación y combinación de saberes, intuiciones y habilidades, permite reconocer la complejidad de la tarea docente en el actual contexto acelerado por los desarrollos recientes en IA. Estos escenarios, caracterizados por la aceleración tecnológica y la difuminación de fronteras entre lo analógico y lo digital, demandan un abordaje que trascienda las perspectivas instrumentales centradas exclusivamente en el desarrollo de competencias técnicas aisladas, desconectadas de variables sociales y culturales. Las tecnologías no tienen efectos universales, no se insertan del mismo modo en un contexto que en otro (ver Siles et al, 2023). Pero todo apunta a que el replanteamiento de las tareas para estos escenarios híbridos y expandidos interpela al profesorado, y también al alumnado y a los planes de estudio. Requieren de apertura, contextualización, interactividad y multimodalidad, para dar respuesta a las características de entornos abiertos, entramados y ampliados, diversamente agenciados y apropiados.

Por medio de todas estas reflexiones, hemos querido dar claves para el abordaje de la hibridación de la enseñanza universitaria, la cual entendemos desde un posicionamiento complejo, abierto y holístico, que invita a redefinir el entorno, los alfabetismos y la tarea didáctica. Propusimos algunas claves para adaptar la enseñanza en el nivel universitario a una realidad que no puede dejar de lado la cotidianidad de lo híbrido y expandido como atributos constitutivos de las prácticas docentes en la contemporaneidad.

5. FINANCIACIÓN

Este trabajo no recibió financiación para su realización.

6. CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Conceptualización, C.S.-G., A.A.-S. y M.F.; análisis formal, C.S.-G., A.A.-S. y M.F.; investigación, C.S.-G., A.A.-S. y M.F.; metodología, C.S.-G., A.A.-S. y M.F.; supervisión, C.S.-G., A.A.-S. y M.F.; visualización, C.S.-G., A.A.-S. y M.F.; redacción—preparación del borrador original, C.S.-G., A.A.-S. y M.F.; redacción—revisión y edición, C.S.-G., A.A.-S. y M.F.

7. REFERENCIAS

- Anijovich, R., Cancio, C. & Ferrarelli M (2024). *Abrazar la diversidad en el aula. De la reflexión a la acción*. Paidós.
- Anthony, B., Kamaludin, A., Romli, A., Mat Raffer, A. F., Nincarean, D., Eh Phon, A.L., Abdullah, A., Leong Ming, G. Sukhor, N. A., Nordin, M. S. & Baba, S. (2019). Exploring the role of blended learning for teaching and learning effectiveness in institutions of higher learning: An empirical investigation. *Educ Inf Technol* 24, 3433–3466. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09941-z>
- Arroyo-Sagasta, A. (coord.) (2024). *Inteligencia artificial y educación: construyendo puentes*. Graó Educación.
- Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (23), 7–20. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61237>
- Bauman, Z. (2022). *Modernidad líquida*. FCE.
- Bligh, B. (2022). Physical learning spaces and teaching in the blended learning landscape. In *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1285-1292). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Boczkowski, P. J., & Mitchelstein, E. (2022). *El entorno digital: Breve manual para entender cómo vivimos, aprendemos, trabajamos y pasamos el tiempo libre hoy*. Siglo XXI Editores.
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169–188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Campbell, L. (2019). Teaching in an Inspiring Learning Space: an investigation of the extent to which one school's innovative learning environment has impacted on teachers' pedagogy and practice. *Research Papers in Education*, 35(2), 185–204. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568526>
- Castañeda, L., Haba-Ortuño, I., Villar-Onrubia, D., Marín, V. I., Tur, G., Ruipérez-Valiente, J. A., & Wasson, B. (2024). Developing the DALI Data Literacy Framework for critical citizenry. [Desarrollando el marco DALI de alfabetización en datos para la ciudadanía]. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1). <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37773>
- Corona Rodríguez, J. M. (2018). De la alfabetización a los alfabetismos: aprendizaje y participación DIY de Fans y Makers mexicanos. *Comunicación y Sociedad*, 33, 139-169. <https://comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7073>

- Dabbagh, N., & Castaneda, L. (2020). The PLE as a framework for developing agency in lifelong learning. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3041–3055. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09831-z>
- Dámaris Díaz, H. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Dangwal, K. L. (2017). Blended learning: An innovative approach. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 129-136. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124666>
- Dempere, J., Modugu, K., Hesham, A., & Ramasamy, L. K. (2023). The impact of ChatGPT on higher education. In *Frontiers in Education*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1206936>
- Ferrarelli, M. & Ricaurte, P. (2024). Problematizar la IA generativa en educación: metáforas, tensiones y horizontes posibles. In L. Martins (ed.) *Aspectos éticos y pedagógicos de los datos y la tecnología en Educación*. LMI. (Colección Transmedia XXI). <https://www.lmi-cat.net/es/node/490>
- Ferrarelli, M. (2021a). Alfabetismos aumentados: Producir, expresarse y colaborar en la cultura digital. *Austral Comunicación*, 10(2), 395-411. <https://doi.org/10.26422/aucom.2021.1002.fer>
- Ferrarelli, M. (2021b). Los escenarios híbridos en clave transmedia. *Cuadernos de pedagogía*, 522. https://www.academia.edu/54699600/Los_escenarios_h%C3%ADbridos_en_clave_transmedia_CdP_522_Mariana_Ferrarelli
- Floridi, L. (Ed.) (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer Nature. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-04093-6>
- Hernández Muñoz, S., & López Alonso, F. (2023). Diseño del espacio para enseñar: Propuesta analítica para el diseño del lugar educativo en la universidad a partir de los textos de Rosan Bosch, María Acaso y Adelina Calvo. *EME Experimental Illustration, Art & Design*, (11), 28–41. <https://doi.org/10.4995/eme.2023.19409>
- Hidalgo-Apunte, M. E. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 189-210.
- Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning? *AECT*, 564-569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones Humanitas.
- Lion, C., Kap, M., & Ferrarelli, M. (2023). Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza. *Revista Educación Superior y Sociedad*. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/ess.v34i2.768-desdi-4/620>

- Maina, M. (2020). E-actividades para un aprendizaje activo. In A. Sangrà (coord.) *Decálogo para la mejora de la docencia online*, pp. 81-98. <http://hdl.handle.net/10609/122307>
- Matthews, A. (2020). Sociotechnical imaginaries in the present and future university: a corpus-assisted discourse analysis of UK higher education texts, *Learning, Media and Technology*, DOI: 10.1080/17439884.2021.1864398
- McLoughlin, C. & Lee, MJW (2008). Future Learning Landscapes: Transforming Pedagogy through Social Software. *Innovate: Journal of Online Education*, 4 (5). <https://www.learntechlib.org/p/104240>
- Meirieu, P. (2022). El futuro de la Pedagogía. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Pangrazio, L., Selwyn, N., & Cumbo, B. (2022). A patchwork of platforms: mapping data infrastructures in schools. *Learning, Media and Technology*, 48(1), 65–80. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2035395>
- Perrotta, C., & Williamson, B. (2016). The social life of Learning Analytics: cluster analysis and the ‘performance’ of algorithmic education. *Learning, Media and Technology*, 43(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1182927>
- Prendes, M. P., & Cerdán, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 24(1), 33-53. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>
- Raffaghelli, J. (2024). Prólogo. In P. Rivera-Vargas & J. Jacovkis (2024). *Plataformas digitales y corporaciones tecnológicas en la escuela. Una mirada desde los derechos de la infancia*. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/plataformas-digitales-y-corporaciones-tecnologicas-en-la-escuela/>
- Raffaghelli, J. E. (2023). *Construir culturas de datos justas en la universidad: Desafíos para el profesorado*. Universitat de Barcelona. IDP/ICE & Ediciones Octaedro.
- Raffaghelli, J. E., Ferrarelli, M., & Kühn, C. (2023). ¿Qué significa alfabetizar en datos para tí (educador/educadora) hoy?: Una autoetnografía colaborativa. *Educativa, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (86), 22–39. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.86.2907>
- Romero Carbonell, M., Romeu Fontanillas, T., Guitert Catasús, M., & Baztán Quemada, P. (2023). La transformación digital en la educación superior: el caso de la UOC. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), pp. 163-179. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33998>
- Sasson, I., Yehuda, I., Miedijensky, S., & Malkinson, N. (2022). Designing new learning environments: An innovative pedagogical perspective. *The Curriculum Journal*, 33(1), 61-81. <https://doi.org/10.1002/curj.125>

- Saura, G., Díez Gutiérrez, E. J., & Rivera Vargas, P. (2021). Innovación Tecno-Educativa “Google”. Plataformas Digitales, Datos y Formación Docente. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>
- Siles, I., Gómez-Cruz, E., & Ricaurte, P. (2023). Fluid agency in relation to algorithms: Tensions, mediations, and transversalities. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 0(0), 1-16. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/13548565231174586>
- Suárez-Guerrero, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. UOC. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/149118/1/Coop_condicion_social_aprendizaje.pdf
- Suárez-Guerrero, C. (2021). ¿Usar o habitar? Internet como entorno educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 522, 107-111.
- Suárez-Guerrero, C., Gutiérrez-Esteban, P., & Ayuso-Delpuerto, D. (2024). Pedagogía Digital. Revisión sistemática del concepto. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 36(2), 157–178. <https://doi.org/10.14201/teri.31721>
- Suárez-Guerrero, C., Rivera-Vargas, P., & Rebour, M. (2020). Preguntas educativas para la tecnología digital como respuesta. *Educec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 7-22. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1733>
- Tan, S. C., Voogt, J., & Tan, L. (2024). Introduction to digital pedagogy: a proposed framework for design and enactment. *Pedagogies: An International Journal*, 19(3), 327–336. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2024.2396944>
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers’ pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational technology research and development*, 65, 555-575.
- Williamson, B. (2021). Meta-edtech. *Learning, Media and Technology*, 46(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876089>

Para citar este artículo:

Suarez-Guerrero, C., Arroyo-Sagasta, A., y Ferrarelli, M. (2025). Hibridación de la enseñanza universitaria: redefiniendo el entorno, los alfabetismos y la tarea desde la didáctica. *Educec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (91), 5-20. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3907>