

Creación de un proyecto de enseñanza híbrida con docentes en activo en una universidad online: un estudio de caso

Creating a hybrid teaching project with active teachers at an online university: a case study

Miguel Ángel Ruiz Domínguez 

Universidad Internacional de la Rioja (España)
miguelangel.ruizdominguez@unir.net

Recibido: 03/07/2025

Aceptado: 19/11/2025

Publicado: 1/12/2025

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar la percepción de los estudiantes, docentes en activo de las primeras etapas educativas, sobre una experiencia de formación online diseñada para la creación de un proyecto híbrido. Para su implementación se ha tenido como referencia un marco teórico que comprende la didáctica como un modelo crítico-interpretativo que explora experiencias de enseñanza genuina. En este trabajo se realiza un diseño experimental mixto, utilizando estrategias cualitativas y cuantitativas en dos fases. En una primera, se aplica un cuestionario ad hoc (n=40) revisado por expertos al alumnado de la materia y, en una segunda, se realiza un grupo de discusión con ellos. Los resultados ponen de manifiesto que la asignatura ha generado un clima placentero para los alumnos permitiéndoles crear un producto novedoso que pueden llegar a implementar. Finalmente, se concluye que los hallazgos evidencian que estas formaciones online genuinas sustentadas en prácticas docentes implicadas y colaborativas, no solo favorecen el compromiso y la participación del alumnado, sino que también impulsan procesos transformadores aplicables a contextos educativos reales.

PALABRAS CLAVE

Método de enseñanza; Tecnologías educativa; Innovación; Universidad.

ABSTRACT

This research aims to analyze the perception of students—active teachers in the early educational stages—regarding an online training experience designed for the creation of a hybrid project. Its implementation was based on a theoretical framework that understands didactics as a critical-interpretative model that explores genuine teaching experiences. This study uses a mixed experimental design, employing qualitative and quantitative strategies in two phases. In the first phase, an ad hoc questionnaire (n=40), reviewed by experts, was administered to the students enrolled in the subject. In the second phase, a discussion group was conducted with them. The results show that the course created a pleasant atmosphere for the students, allowing them to develop a novel product that they may eventually implement. Finally, it is concluded that the findings demonstrate that these genuine online training experiences, supported by engaged and collaborative teaching practices, not only foster student commitment and participation but also promote transformative processes applicable to real educational contexts.

KEYWORDS

Teaching method; educational technology, Innovation, University.

CITA RECOMENDADA:

Ruiz-Domínguez, M.A. (2025). Creación de un proyecto de enseñanza híbrida con docentes en activo en una universidad online: un estudio de caso. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 19, 214-227. <https://doi.org/10.6018/riite.670001>

Principales aportaciones del artículo y futuras líneas de investigación:

- La evaluación de una práctica colaborativa en un entorno completamente online en el ámbito de la educación superior.
- El análisis de proyectos educativos atravesado por las tecnologías digitales y pensado para realizarse en entornos híbridos en etapas de Primaria y Secundaria.
- La constatación de la necesidad de compromiso por parte del profesorado en las prácticas innovadoras.
- Las futuras líneas de investigación versan sobre la posibilidad de encontrar un marco de prácticas emergentes educativas en entornos online.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente se está viviendo una transición hacia la plataformización de la educación (Decuyper et al., 2021). Según Scheone (2022) esto supone “un proceso, en el cual el funcionamiento “normal” de la escuela se va hibridizando con la incorporación de plataformas, tanto de aprendizaje como sociales” (p.1). Todo ello no debe entenderse como algo negativo, al contrario, conlleva una apertura a entender su potencialidad con sus oportunidades y también posibles amenazas (Rivas, 2021).

De igual modo, se ha de saber que este tipo de enseñanza tiene unas características propias que invitan a un rediseño constante de la práctica educativa para que su ejecución este por encima de una sesión magistral tradicional (Hosseini et al., 2024). En este sentido, tal y como apunta Area et al. (2022), la evidencia de los últimos años pone de manifiesto que, más allá de la motivación y esfuerzo del profesorado, siguen existiendo déficits en el diseño de modelos de enseñanza online de calidad. Por eso, este tipo de educación requiere de una formación concreta en la adquisición de habilidades y estrategias como son la capacitación del docente en el uso de las herramientas digitales, una correcta gestión del aula o la creación de entornos favorables para la interacción de los alumnos (Park y Kim, 2020; Rana y Rana, 2020; Ruiz y Area, 2022). Todas ellas deben ser aplicadas en un diseño de aula en el que primen aspectos vinculados a la didáctica y la pedagogía (Hidalgo, 2024).

Teniendo todos estos puntos en consideración, en esta investigación nos centraremos en la enseñanza online o telemática, que utiliza los entornos digitales para realizar experiencias didácticas síncronas y asíncronas (Pattier & García-Martín, 2022). A la vez, para el estudio de esta práctica educativa, se busca experimentar un marco que trata de generar conocimientos genuinos entendiendo la didáctica desde una perspectiva crítico-interpretativa, mirándola desde un nivel de metaanálisis y buscando las configuraciones que inviten a su comprensión profunda (Litwin, 1997; Maggio, 2018). Así, para que la docencia universitaria sea genuina debe ser:

Inmersiva: en las que se pretende involucrar a los estudiantes en experiencias cercanas a su realidad vital en menor o mayor profundidad tomando sus emociones o vivencias como parte de la narrativa del aula. Es importante crear un espacio en el que los alumnos se sientan cómodos y tengan la confianza para poder participar, crear, imaginar o diseñar activamente la experiencia educativa que están viviendo (Castells, 2018; Rose, 2011).

Alterada: rompiendo con la linealidad del currículo que se presenta como una mera acumulación de contenidos. Se busca favorecer procesos alternativos bien sean individuales o colectivos que no se presenten como una secuencia de actividades y que incluya diferentes recorridos que se muestren a elección del propio alumnado (Maggio, 2018; Litwin, 1997). Al mismo tiempo, trata de encontrar una enseñanza flexible que se ajuste a las necesidades de cada uno de los estudiantes (Mosquera, 2022).

Placentera: encontrando espacios y situaciones que generen un clima que el estudiante desee vivir y experimentar. El docente debe encontrar narrativas que sean cercanas a los intereses del alumnado y, a la vez, debe implementar metodologías que prioricen la participación de los estudiantes ya sea presencial o virtualmente (Maggio, 2022),

Colectiva: buscando la colaboración grupal de los individuos en experiencias síncronas o asíncronas en entornos digitales o presenciales. Se trata de rediseñar las experiencias para que los estudiantes interactúen y generen conocimiento de forma colectiva en una sociedad en red en las que este se produce acompañado del uso de las herramientas digitales (Brynjolfsson y McAfee, 2014; Lévy, 2004).

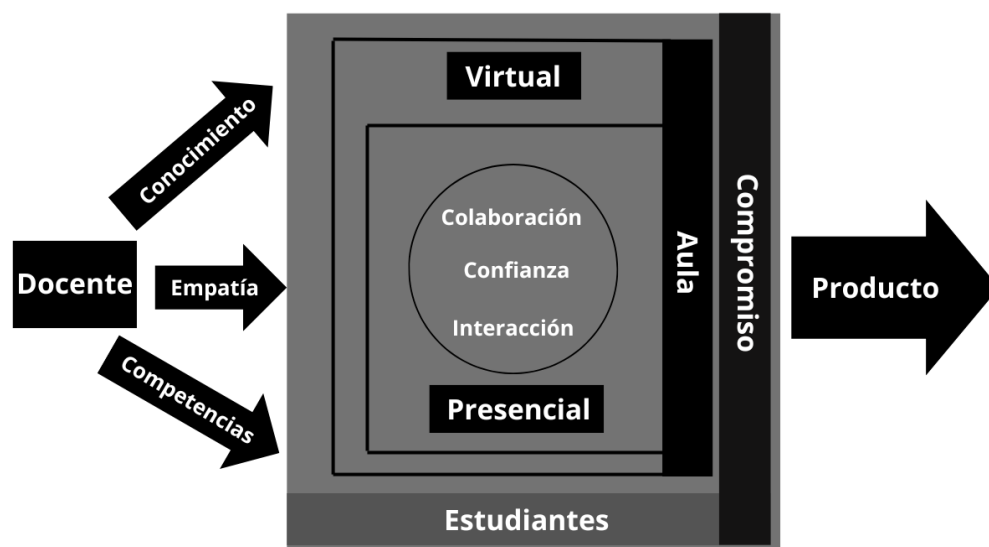
Transformadora: la experiencia de aula tradicional debe sufrir una disrupción y volverse problematizadora. Para ello, se debe fomentar la significación del aprendizaje, buscando aplicar los conocimientos para transformar nuestro entorno. Esto no solo supone un cambio de actitud o rol por parte de los estudiantes. Aquí el conocimiento y las habilidades adquiridas deben suponer un cambio en su manera de actuar y entender el mundo más allá del horario lectivo (Burbules, 1999; Jackson, 2002; Maggio, 2022).

Original: la inteligencia colectiva debe hacer que los estudiantes reformulen su propio pensamiento haciéndose nuevas preguntas (Sancho, 2015). A la vez, los discentes deben comprender el momento histórico actual en el que se encuentran y deben crear nuevos saberes originales que lleguen a transformar el conocimiento desde diferentes perspectivas (Frey, 2012).

Junto con estas características, una postura crítico-interpretativa debe invitar a construir teoría didáctica mientras se ejecutan las experiencias. En palabras de Maggio (2018) “una didáctica en vivo es una práctica que registra los atravesamientos de la tecnología en la subjetividad y la cultura y los abraza en sus construcciones” (p. 127).

En relación con estos puntos y con la vista puesta en este estudio, se ha utilizado una propuesta de modelo híbrido en consonancia con análisis previos (Ruiz y Maggio, 2025). Tal y como se aprecia en la Figura 1, se presenta un docente que debe ser una figura que funciona como catalizador de la experiencia educativa en el aula presencial/virtual. Este debe ser un buen conocedor de la materia y, a la vez, ser un buen guía favoreciendo un clima de colaboración y confianza. A la vez, los estudiantes deben sentirse comprometidos con su labor para crear un producto final original que plasme la transformación del conocimiento.

Figura 1.

Modelo híbrido

Preguntas de investigación

Gracias a lo expuesto anteriormente, se entiende que el objetivo de esta investigación es analizar la percepción de los estudiantes sobre una experiencia de formación online genuina diseñada para la creación de un proyecto híbrido. En concreto, teniendo en cuenta la práctica desarrollada, se detallan las preguntas que sustenta este estudio:

P1: ¿Cuál ha sido el compromiso de los estudiantes con la asignatura?

P2: ¿Cómo han entendido la experiencia educativa en su conjunto?

P3: ¿Cómo consideran que ha sido la figura del docente?

P4: ¿La práctica educativa ha dado lugar a producto genuino?

P5: ¿Qué conclusión tienen sobre el producto final que han creado?

2. MÉTODO

Para lograr el objetivo de esta investigación se busca evaluar el transcurso de una asignatura que busca cumplir con los aspectos de una práctica universitaria genuina. El estudio se realiza mediante una técnica mixta para analizar holísticamente el suceso. A la vez que se dejó atrás la dicotomía entre lo cuantitativo y lo cualitativo, se integraron ambas metodologías, abordando los resultados de manera complementaria en lugar de tratarlos por separado (Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando, 2020). Esta práctica es cada vez más utilizada en el campo de la educación dada la complejidad de los problemas o por la propia idiosincrasia de las experiencias didácticas (Fetters y Molina-Azorin, 2017).

El objeto de esta investigación es una práctica educativa en vivo en un contexto online a lo largo de un semestre. El conjunto de las sesiones se realizaba de forma síncrona con clases de 3 horas de duración una vez por semana, pudiendo trabajar de forma asíncrona durante todo el período (Figura 1).

Las dinámicas de las sesiones eran colaborativa, fundamentada en un entorno flexible donde el docente ofrece unas pautas iniciales con objetivos a cumplir y son los estudiantes los que se disponen a trabajar

sobre ellos. La idea principal era que los discentes trabajasen en grupos de 4/5 personas y creasen un proyecto híbrido para realizar una experiencia transversal en sus aulas. Los grupos están formados por docentes en activos de distintas comunidades autónomas y diferentes especialidades. Si bien, todos los miembros de cada equipo coinciden en la misma etapa educativa.

A continuación, se detallan las distintas fases de la experiencia colaborativa en vivo (Figura 2):

En una primera fase, los estudiantes deben conceptualizar el proyecto, saber en qué curso quieren establecerlo, cuál va a ser la temática, cómo van a introducir los contenidos de sus materias o qué formato de enseñanza híbrida van a aplicar.

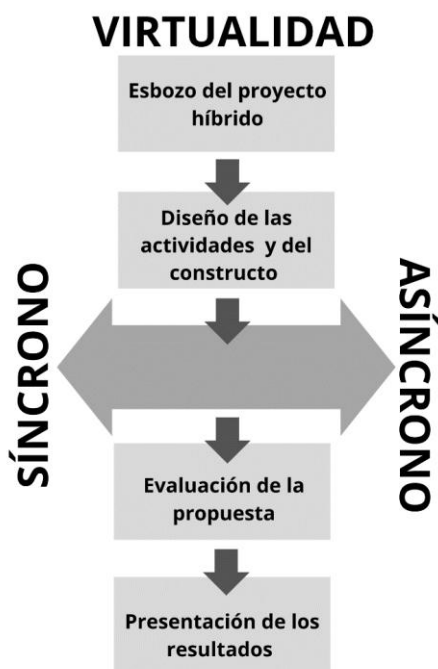
En segundo lugar, deben crear un entorno virtual que disponga de diferentes apartados que expliquen el diseño del proyecto. Los estudiantes elaboran un diseño tecno-pedagógico de la propuesta, crean un espacio de actividades, establecen estrategias de divulgación, abren espacios de foro, etc.

Finalmente, el proceso de evaluación es abierto. Para ello se establecen unos criterios de calificación acordados por el conjunto de la clase y con el que se crea una rúbrica que estará a su disposición antes de la evaluación final. A la vez, cada grupo dispone de un porcentaje de la calificación para coevaluarse atendiendo a unos criterios establecidos.

En la última sesión, previo al grupo de discusión, se presentan los proyectos al resto de los compañeros del aula. Cada grupo expone durante quince minutos el trabajo realizado y el conjunto de la clase ofrece un feedback sobre este. El producto final que presenta cada grupo es una web en la que se detalla el proyecto híbrido. Este tiene una temática transversal como puede ser la alimentación o mujeres relevantes a lo largo de la historia. Al igual, tiene la característica de que es un proyecto diseñado para realizarse en diferentes centros educativos simultáneamente.

Figura 2.

Fases de la experiencia colaborativa en vivo

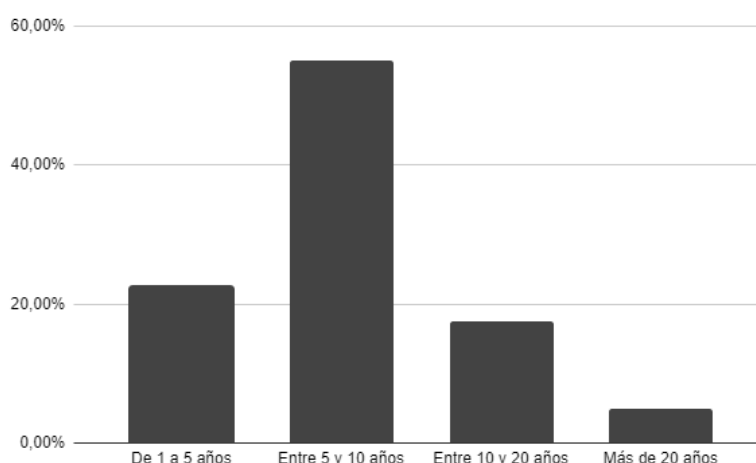


2.1. Participantes

En esta investigación han participado un total de 40 estudiantes sobre los 46 que realizaban la asignatura de Proyectos Híbridos de un Máster de Innovación Metodológica en una universidad privada durante el primer semestre del curso 2024/2025. Sus estudiantes son docentes en activo de los cuales el 60% son mujeres y el 40% hombres de edades comprendidas entre los 26 y los 49 años. De la muestra, el 7,5% pertenecen a la etapa de Infantil, otro 7,5% a la de Primaria, el 62,5% de son de Secundaria o Bachillerato y el 22,5% son de Formación Profesional. Por otro lado, como se aprecia en la Figura 3, el 80,5% lleva impartiendo la docencia más de 5 años.

Figura 3.

Años impartiendo docencia



2.2 Instrumento de evaluación

El primer instrumento utilizado para el análisis cuantitativo ha sido un cuestionario ad hoc con relación a un conjunto de dimensiones con un conjunto de ítems que engloban el compromiso de los estudiantes, la percepción sobre la experiencia, la valoración sobre el docente y el resultado obtenido. Cada uno de los ítems se valora en función de una escala tipo Likert (1. Muy en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo, 4. Muy de acuerdo). Este ha sido evaluado previamente por un comité de expertos que han dado su validación. Finalmente, se envía a los estudiantes en la última sesión de la asignatura mediante un formulario de Google Forms. Para estudiar la fiabilidad del instrumento se calcula el coeficiente de Cronbach obteniendo un valor de 0.96, dato que confirma su consistencia (George y Mallery, 1995).

Para la parte cualitativa del estudio se ha utilizado un focus group compuesto por el investigador principal actuando como moderador y un conjunto de 24 estudiantes. En él se buscó obtener respuestas discursivas del alumnado acordes a los objetivos del trabajo utilizando un guion de preguntas previamente establecido (Hernández y González, 2020). Se inició explicando a los estudiantes el objetivo del trabajo y la invitación a la participación espontánea a la hora de intervenir, dejando que cada uno pudiese tener acceso al turno de palabra libremente y fomentando así la creación colectiva del discurso (Canales y Peinado, 1998). Esto favorece el clima de confianza manteniendo las fases habituales de: apertura, exploración temática y cierre. De este modo, con preguntas de aclaración, reformulación y contraste, se ha logrado ampliar la información sobre diferentes perspectivas dentro del grupo. A la vez, todo el proceso fue registrado mediante toma de notas y grabación de audio, garantizando tanto la fidelidad de los datos como la posterior sistematización del contenido para su análisis cualitativo.

2.2 Análisis de datos

Una vez codificados, para analizar los datos del cuestionario se ha utilizado el software estadístico SPSS 24.0. Para la parte cualitativa se ha realizado la transcripción del grupo de discusión agrupando el resultado en una única dimensión que atiende a la percepción de los estudiantes sobre la didáctica en su conjunto.

3. RESULTADOS

Los resultados de este estudio se presentan siguiendo las preguntas de investigación propuestas previamente.

a) ¿Cuál ha sido el compromiso de los estudiantes con la asignatura?

Tal y como se recoge en la Tabla 1, se presentan las medias de los resultados obtenidos atendiendo a la dimensión “Compromiso” en relación con su vinculación o implicación directa con la asignatura. En este caso, se presenta el bloque con mayor disparidad, siendo el ítem con una puntuación más baja el de he participado interactuando activamente en las sesiones síncronas (2.87). Si bien, atendiendo a lo que los estudiantes entienden por el interés mostrado a la materia (3.38) o el compromiso general (3.33) que presentan no son datos tan desfavorables.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión “Compromiso”

	N	Mín.	Máx.	Media	Moda	Desviación
He asistido al conjunto de las sesiones síncronas.	40	1	4	3.07	4	1.26
He participado interactuando activamente en las sesiones síncronas.	40	1	4	2.87	3	1.04
He mostrado interés por lo acontecido en el aula ya sea de forma síncrona o asíncrona.	40	1	4	3.38	4	.74
Mi compromiso con la asignatura ha sido alto.	40	1	4	3.33	4	.79

b) ¿Cómo han entendido la experiencia educativa en su conjunto?

Respecto a la percepción de los estudiantes sobre cómo han experimentado el transcurso de la materia nos encontramos con unos ítems con valoraciones positivas (Tabla 2). Cabe destacar que los estudiantes entienden que el conjunto de la asignatura les ha llegado a resultar placentera (3.62). Casi por igual, sienten que la experiencia se ha trabajado de forma colaborativa (3.60), se ha integrado bien la virtualidad (3.55) y se han sentido involucrados en ella (3.32).

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión “Materia.”

	N	Mín.	Máx.	Media	Moda	Desviación
La experiencia educativa se ha trabajado de forma colaborativa.	40	1	4	3.60	4	.81
Me he sentido involucrado/inmerso en la experiencia educativa.	40	1	4	3.32	4	.83
La experiencia ha tratado de ser grato o placentera.	40	1	4	3.62	4	.80
La virtualidad se ha integrado correctamente en el transcurso de las sesiones.	40	1	4	3.55	4	.81

c) ¿Cómo consideran que ha sido la figura del docente?

En este caso, se les ha preguntado a los estudiantes sobre la labor del docente y cómo esta ha influido en el desarrollo de la experiencia (Tabla 3). En esta dimensión, todos los ítems superan el 3.5 de media. Si bien, los dos que mantienen las puntuaciones más favorables e iguales son aquellos que hacen relación a haber creado un clima de confianza en el aula y a haber potenciado el trabajo autónomo (3.62).

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión "Docente"

	N	Mín.	Máx.	Media	Moda	Desviación
Ha favorecido la interacción de los estudiantes.	40	2	4	3.58	4	.81
Ha transmitido sus conocimientos y competencias sobre la asignatura.	40	2	4	3.50	4	.82
Ha generado un clima de confianza en el aula.	40	2	4	3.62	4	.81
Ha potenciado el trabajo y el aprendizaje autónomo.	40	2	4	3.62	4	.81

d) ¿La práctica educativa ha dado lugar a producto genuino?

Por último, en lo que respecta a los últimos ítems de la parte cuantitativa, se le ha preguntado al alumnado por el producto final y la consecución de unos resultados (Tabla 4). En su conjunto muestran como las respuestas se presentan en un rango de 3.23 de media a 3.42, siendo la más valorada la que responde a la creación de un proyecto genuino que podría ser innovador en sus propias aulas.

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión "Producto final"

	N	Mín.	Máx.	Media	Moda	Desviación
He creado un proyecto original que busca ser innovador en mi aula.	40	1	4	3.42	4	.84
Ha potenciado el uso de herramientas digitales en mi práctica docente.	40	1	4	3.23	4	.89
He podido aplicar los conocimientos de la asignatura en él.	40	1	4	3.38	4	.81

He participado en el proceso de evaluación del mismo.	40	1	4	3.40	4	.87
---	----	---	---	------	---	-----

Gracias al análisis del focus group en el que participaron 24 estudiantes se fueron obteniendo nuevos datos sobre la implementación de la experiencia. El docente/investigador de este estudio fue señalando el conjunto de preguntas del guion una vez el conjunto de los grupos presentó sus proyectos en la última sesión.

Una de las cuestiones que se les planteó fue qué conclusión sacaban de sus productos finales. Con relación a ello, las respuestas son dispares. Por un lado, algunos destacan la importancia de crear proyectos transversales que buscan plantear el currículo de otras formas no clásicas. Este tipo de proyectos les permite aplicar el conjunto de saberes sin seguir unas pautas establecidas por la programación. Por otro lado, valoran cómo este tipo de trabajos les invita a diseñar sus clases entorno a problemáticas que a ellos les apasionan por lo que pueden implicarse personalmente en su labor docente encontrando una mayor motivación en ella.

Al mismo tiempo, al tener que trabajar de forma conjunto con profesorado de distintas materias, estos han conocido el contenido de otras asignaturas desde una perspectiva común y les ha resultado muy enriquecedor. También valoran muy positivamente trabajar con compañeros de otras áreas a los cuales no conocían personalmente. Y, sobre todo, haber podido crear en conjunto un proyecto común de interés colectivo en el que la tecnología tiene un papel fundamental.

Otra cuestión realizada estaba orientada a la aplicabilidad de sus proyectos. Se quiere saber qué puntos consideran esenciales para que este trabajo sea o no viable en sus aulas. De forma general, el conjunto de los estudiantes ven posible la implementación de sus propuestas. No obstante, encuentran puntos que lo dificultan y aquí es donde encontramos distintos puntos de vista. En primer lugar, el problema principal que detectan es el tiempo necesario para implementarlo. Este tipo de trabajos requiere de mucha coordinación y eso implica una carga laboral adicional. Por otro lado, asumen que existe un “encorsetamiento” que impide desarrollar estos trabajos. Debemos saber que el profesorado pertenece a distintas comunidades autónomas, por lo que necesitarían ajustar los diferentes reglamentos legislativos para poderlo justificar curricularmente. Una labor burocrática que consideran ardua y poco amigable. Por igual, a nivel política micro de sus propios centros educativos, asumen que también requieren de la aprobación de su equipo directivo y no creen que esto siempre sea posible.

Si bien, en un ejercicio de gran honestidad, se escuchan voces discordantes que asumen que quizás son los propios docentes los que deben implicarse en este tipo de propuestas y no negativizarse de antemano. Con ello, no se niega lo expuesto previamente, siendo evidente las barreras burocráticas, la falta de apoyo del centro o el aumento de la carga laboral. No obstante, la implicación personal y la creación de clima favorable al mismo posibilita que estos trabajos salgan adelante.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos recogidos en esta investigación ponen en relieve la importancia de evidenciar y analizar las prácticas docentes universitarias en busca de marcos emergentes. Por ello, las valoraciones nos permiten entender parte de la percepción del alumnado sobre el conjunto de la experiencia.

Con relación a la primera pregunta de investigación, se encuentra como el compromiso de los estudiantes ha sido alto a lo largo de la materia. Es un dato para destacar, porque las evidencias recogen

como las prácticas en entornos digitales dificultan la implicación directa y participativa del alumnado (Area et al, 2023; Ruiz Domínguez y Ruiz, 2023).

Atendiendo a la segunda pregunta, lo que los datos reflejan es que, incluso cuando la materia no tiene por qué ser de su interés, estas experiencias que fomentan la inmersión y la participación tienen una aceptación favorable. Los estudiantes valoran la creación de entornos genuinos de colaboración y sinergias llegando a resultar un periodo placentero para ellos (Abuhassna et al., 2020; Mayorga-Albán et al., 2020; Sangrà, 2020; Zuñiga Macancela et al., 2020). En este sentido, como apuntan estudios de Cotán Fernández et al. (2020) o Prats y Sintés (2021) se debe romper la barrera de la no presencialidad con iniciativas que impliquen emocionalmente a los alumnos (Contreras Jordán et al., 2024).

En este sentido, la figura del docente es clave. Numerosos estudios señalan como la satisfacción de discentes con la materia, en muchas ocasiones, viene de la mano de la calidad de la docencia universitaria, entre los que se destacan aspectos como las competencias digitales, sus destrezas pedagógicas, el conocimiento sobre la materia o su empatía y capacidad de comunicación (Abellán y Fernández, 2022; Castro et al., 2020; Seivane et al, 2021 y Triguero y Navarro, 2019).

Respondiendo a la cuarta pregunta, se ha involucrado a los alumnos en el proceso de calificación mediante la coevaluación y autoevaluación en espacios digitales (Singh y Thurman, 2019; Talosa et al., 2021). A su vez, se ha buscado que el producto final sea un proyecto que pudiesen aplicar en sus propias aulas. Esto ha permitido la transformación colectiva del conocimiento para aplicarlas en el mundo tal y como señalaban Castel (2018) o Frey (2012). Al igual, con la creación de un proyecto híbrido han podido visualizar las potencialidades de estas modalidades de enseñanza, entendiendo la necesidad de adaptación del conocimiento y la adquisición de habilidades adecuadas para que estos entornos sean óptimos para el desarrollo del alumnado. El producto final contenía los elementos propios para la organización de las tareas y los mecanismos de tutorización entre docentes y alumnos permitiendo un trabajo combinado entre el mundo analógico y digital de forma eficiente.

Por último, se destaca la importancia que tienen los docentes como agentes del cambio. La conclusión que sacan es gratificante, llegando a crear un proyecto transformador (Maggio, 2022). Si bien, son ellos mismos los que reconocen que ponerlos en práctica supone una alta implicación personal. Así, se recuerda a Armengol (2001) que comentaba la importancia de fomentar una cultura de colaboración entre centros educativos para que estos sean más creativos y generen un mayor capital humano.

En definitiva, se hace presente la consecución de una dinámica emergente en un entorno online. Se ha meta analizado nuestra propia práctica docente, favoreciendo nuevas conceptualizaciones y, a la vez, se ha buscado la implicación directa de los estudiantes hacia la transformación y creación de un producto genuino sobre su propia praxis.

Para finalizar, como limitaciones del estudio, se hace evidente que un caso concreto está muy influenciado por el contexto propio en el que se realiza. Esto puede incluir algunos sesgos en la interpretación y un límite en la extrapolación de los datos. Por ese motivo, una futura línea de investigación sería poder ampliar la muestra a distintos grupos y materias. De esta forma, se podría realizar una comparativa analítica significativa. Así, se podría generar un marco de referencia que permita registrar un constructo sobre nuevas metodologías o modelos didácticos en entornos con alta disposición tecnológica.

5. ENLACES

Instrumento de recogida de datos: [Cuestionario a los alumnos](#).

6. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Para la realización de esta investigación se ha garantizado el anonimato de los participantes en todo momento. Del mismo modo, antes de la recolección de la información se informó a estos de los objetivos del estudio ofreciendo una garantía de confidencialidad.

7. FINANCIACIÓN O RECONOCIMIENTOS

Este estudio no ha recibido financiación externa o institucional. Se ha realizado de manera independiente por parte de los investigadores.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán Roselló, L. y Fernández Rodicio, C. (2023). Análisis de la satisfacción de la actividad docente medida a través del alumnado en contextos universitarios siguiendo el modelo de calidad de situación educativa. *Revista Complutense De Educación*, 34(4), 821-831. <https://doi.org/10.5209/rced.80155>

Abuhassna, H., Al Rahmi, W. , Yahya, N., Zakaria, M., Kosnin, A. y Darwish, M. (2020). Development of a new model utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00216-zA>

Area Moreira, M., Guarro Pallás, A., Marrero Acosta, J. y Sosa Alonso, J. (2022). La transformación digital de la docencia universitaria. Profesorado, *Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(2), 1–5. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/25560>

Area Moreira, M., Bethencourt Aguilar, A. y Martín Gómez, S. (2023). HyFlex: Enseñar y aprender de modo híbrido y flexible en la educación superior. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 26(1), 141-161. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34023>

Armengol, C. (2001). La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad. La Muralla.

Brynjolfsson, E. y McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress and prosperity in time of brilliant technologies*. Norton & Company.

Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Amorrortu.

Castells, N. (2018). *La guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación*. UoC Editorial.

Canales, M. y Peinado, A. (1998). Grupos de discusión. En M. Delgado y J. Gutiérrez (Ed.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 287-316). Síntesis.

Castro, M., Navarro, E. y Blanco, A. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la Dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XXI*, 23(2), 41-65. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25711>

Contreras Jordán, R., Aguilar Parra, J. , Díaz López, W. y Montenegro Ayón, M. (2024). La educación online vs educación presencial: percepciones. *Societas*, 26(1), 126-148. <https://doi.org/10.48204/societas.v26n1.4724>

- Cotán Fernández, A., Martínez Valderrey, V., García Lázaro, I., Gil Mediavilla, M. y Gallardo López, J. (2020). El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en Espacios de Enseñanza Superior (EEES). Percepciones de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. *RIDU. Revista d'Innovació Docent Universitària*, 12, 82-94. <https://doi.org/10.1344/RIDU2020.12.9>
- Decuyper, M., Grimaldi, E. y Landri, P. (2021) Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- Fetters, M. y Molina Azorin, J. (2017). The Journal of Mixed Methods Research Starts a New Decade: The Mixed Methods Research Integration Trilogy and Its Dimensions. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(3), 219-307. <https://doi.org/10.1177/1558689817714066>
- Frey, T. (3 de febrero de 2012). *2 billion jobs to disappear by 2030*. <https://futuristspeaker.com/business-trends/2-billion-jobs-to-disappear-by-2030/>
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC + Step by: A Simple Guide and Reference*. Wadsworth Publishing Company.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Hernández, E. y González, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 115-132. <https://doi.org/10.6018/reifop.435021>
- Hidalgo, M. (2024). Analysis of the concept of Digital Teaching Competence: a systematic literature review. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 23(1), 25-41. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.23.1.25>
- Hosseini, S., Dabiri, A., Kashefian Naeeni, S. y Mustapha, R. (2024). A comparison of the level of the ESP language learners' performance and engagement in a synchronous online course and the face-to-face course. *Forum for Linguistic Studies*, 6(1). <https://doi.org/10.59400/fls.v6i1.1935>
- Mosquera Gende, I. (2022). Flexibilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en una universidad online. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (79), 199-213. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2351>
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36313>
- Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia. *Didac*, 80, 62-29. <http://ri.iberomx.handle/ibero/6288>
- Mayorga Albán, A., Aveiga Paini, C., Fierro Saltos, W. y Cepeda Astudillo, L. (2020). Los modelos e-learning en el desarrollo del aprendizaje colaborativo en la educación superior. *Dominio de Las Ciencias*, 6(2), 847-865. <https://bit.ly/3FJXhD8M>
- Park, C. y Kim, D. (2020). Exploring the roles of social presence and gender difference in online learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 18(2), 291-312. <https://doi.org/10.1111/dsji.12207>

- Pattier, D. y García-Martín, S. (2022). Educación telemática en la universidad: Un estudio en futuros docentes. *Revista electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En educación*, 20(3), 165-184. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.009>
- Prats, M. , Sintés, E. (2021). *Educació híbrida. Com impulsar la transformació digital de l'escola*. Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs.
- Ramírez Montoya, M. y Lugo Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar*, 28(65), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Rana, K. y Rana, K. (2020). ICT integration in teaching and learning activities in higher education: A case study of Nepal's teacher education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 8(1), 36-47. <https://doi.org/10.17220/mojet.2020.01.003>
- Rivas, A. (2021). *La plataformización de la educación: Un marco para definir las nuevas orientaciones de los sistemas educativos híbridos*. OIE-UNESCO.
- Rose, F. (2011). *The Art of Immersion: how the digital generation Is Remaking hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories*. W. W. norton & Company.
- Ruiz Domínguez, M. Á. y Area Moreira, M. (2022). Herramientas online para el desarrollo de la competencia digital del alumnado universitario. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(2), 55–73. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21229>
- Ruiz Domínguez, M. Á. y Ruiz, C. (2023). Evaluación de una formación online basada en aprendizaje colaborativo en futuros docentes de matemáticas. *Revista de investigación en educación*, 21 (3), 516-530. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4985>
- Sancho, J. (2015). Tenemos que cambiar las preguntas. Entrevista realizada por Mariana Maggio. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 37, 119-124. <https://doi.org/10.34096/riice.n37.3454>
- Sangrà, A. (2020). Enseñar y aprender en línea: superando la distancia social. En A. Sangrà (Coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online: propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 27-44). Editorial UOC.
- Schenone, M. (2022). La plataformización de la educación: Un esquema conceptual sobre la base de tres axiomas. *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, 3. <https://doi.org/10.53857/KHHH3185>
- Seivane, M. y Brenlla, M. (2021). Evaluación de la calidad docente universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 14(1), 35-46. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.002>
- Singh, V. y Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Talosa, A. , Javier, B. y Dirain, E. (2021). Flexible-learning journey. *Linguistics and Culture Review*, 5(3), 422-434. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS3.1590>
- Trigueros, R. y Navarro, N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico de los estudiantes y rendimiento académico en el área de Educación Física. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 137-150. <http://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2230>
- Zuñá Macancela, E., Romero Berrones, W. y Palma Vidal, J. (2020). Plataformas virtuales y fomento del aprendizaje colaborativo en estudiantes de Educación Superior. *Sinergias Educativas*, 1(5).
-

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Miguel Ángel Ruiz Domínguez

Universidad Internacional de la Rioja

Doctor en Educación por la Universidad de La Laguna. Docente universitario con años de experiencia en las especialidades de didáctica de las matemáticas, redes sociales y comunicación y tecnologías educativas. Ha publicado artículos en revistas de investigación indexadas y un libro completo como primer autor. Ha realizado una estancia internacional en la Universidad de Buenos Aires y ha disfrutado de una beca de formación e investigación durante más de un año en el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=9Sr8b0sAAAAJ&hl=es>



Los textos publicados en esta revista están sujetos a una licencia de Reconocimiento 4.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en: [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir por igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).