



Artículo de revisión:

Evaluación crítica de la docencia en entornos híbridos: competencias docentes y desafíos formativos.

Critical Evaluation of Teaching in Hybrid Environments: Teacher Competencies and Training Challenges.

Autores:

David Moisés Barahona Anguisaca
Universidad Estatal de Milagro
Milagro - Ecuador

dbarahonaa2@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-0776-9255>

Ramon Gabriel Aguilar Vega
Universidad Politécnico Grancolombiano
Bogotá - Colombia

raguilar@poligran.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-3934-7047>

Diana Alexandra Meléndez Montero
Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves
Guaranda - Ecuador

alexitamelendez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-6322-9251>

Edison Severino Borja Naranjo
Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves
Guaranda - Ecuador

edison_borja@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-8981-1185>

Autor de Correspondencia: David Moisés Barahona Anguisaca dbarahonaa2@unemi.edu.ec

Reception dates: 01- Agosto -2025 **Acceptance:** 12- Agosto -2025 **Published:** 14- Agosto -2025

Como citar este artículo:

Barahona Anguisaca, D. M., Aguilar Vega, R. G., Meléndez Montero, D. A., & Borja Naranjo, E. S. (2025). Evaluación crítica de la docencia en entornos híbridos: competencias docentes y desafíos formativos. Conexión Científica Revista Internacional, 2(4), 68-88.
<https://doi.org/10.71068/ve2w8632>





Resumen

Este artículo de revisión sistemática, siguiendo las directrices PRISMA, evalúa críticamente la docencia en entornos híbridos en el contexto andino, identificando las competencias docentes esenciales y los desafíos formativos predominantes. Se analizan las capacidades pedagógicas y tecnológicas requeridas, como el diseño instruccional constructivista, la adaptación a estilos de aprendizaje diversos y el dominio de herramientas digitales avanzadas. Los hallazgos revelan que, a pesar de la importancia reconocida, existen barreras significativas en la formación docente actual, la infraestructura tecnológica y la cultura institucional. Se concluye que una transformación integral de la formación docente y un liderazgo estratégico son cruciales para el desarrollo de una educación híbrida de calidad.

Palabras clave: Docencia híbrida, Competencias docentes, Formación docente, Desafíos formativos.

Abstract

This systematic review, following PRISMA guidelines, critically evaluates teaching in hybrid environments within the andean context, identifying essential teacher competencies and prevailing formative challenges. It analyzes required pedagogical and technological capabilities, such as constructivist instructional design, adaptation to diverse learning styles, and mastery of advanced digital tools. Findings reveal that, despite recognized importance, significant barriers exist in current teacher training, technological infrastructure, and institutional culture. It concludes that a comprehensive transformation of teacher education and strategic leadership are crucial for developing quality hybrid education.

Keywords: Hybrid teaching, Teacher competencies, Teacher training, Formative challenges.



1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de las tecnologías digitales en el ámbito educativo ha catalizado una transformación profunda en las modalidades de enseñanza-aprendizaje, dando paso a los entornos híbridos como un paradigma pedagógico de creciente adopción a nivel global y, particularmente, en la zona andina. Estos modelos, que amalgaman la presencialidad con la virtualidad, demandan una reconfiguración de las competencias docentes y plantean desafíos significativos en su formación (Minaya et al., 2025). La docencia en entornos híbridos no se limita a la mera transposición de contenidos a plataformas digitales, sino que implica una profunda transformación pedagógica que requiere del profesorado nuevas habilidades para diseñar experiencias de aprendizaje significativas, gestionar la interacción en múltiples formatos y evaluar de manera efectiva el progreso del estudiante (Szabó & Csépes, 2022).

En el contexto andino, la planificación estratégica en instituciones educativas y la gestión pedagógica han comenzado a integrar la dimensión tecnológica, aunque con desafíos inherentes a la brecha digital y las desigualdades socioeconómicas (Carrión et al., 2024; Murillo Espinosa et al., 2024; Li Loo Kung et al., 2025). La necesidad de una educación inclusiva en América Latina, que aproveche el potencial de las tecnologías digitales, se ha vuelto más apremiante, evidenciando la urgencia de adaptar los modelos educativos universitarios a las demandas del futuro (CEPAL, 2012; Mamani Calcina et al., 2022). Este escenario subraya la pertinencia de evaluar críticamente las competencias docentes que se requieren y los desafíos formativos asociados a la implementación efectiva de la docencia híbrida.

El presente artículo de revisión sistemática, siguiendo las directrices del método PRISMA, se propone analizar exhaustivamente la literatura científica reciente para identificar y evaluar las capacidades de formación docente que se adaptan mejor al contexto actual de alta tecnología en el siglo XXI, con un enfoque particular en las instituciones públicas y privadas en los andes. Se busca, a través de esta revisión crítica y pormenorizada, ofrecer una comprensión robusta de las competencias pedagógicas y tecnológicas esenciales para los docentes en estos entornos, así como los obstáculos y oportunidades que emergen en los programas de formación docente.

El objetivo general de esta investigación es realizar una evaluación crítica de la docencia en entornos híbridos en los andes, con énfasis en la identificación de las competencias docentes esenciales y los desafíos formativos que deben ser abordados.

Los objetivos específicos son:

Identificar las competencias pedagógicas y tecnológicas fundamentales que los docentes requieren para desempeñarse eficazmente en entornos educativos híbridos.





Analizar los desafíos formativos actuales que enfrentan las instituciones educativas andinas en la capacitación de sus docentes para la implementación de modelos híbridos.

Proponer directrices y estrategias basadas en la evidencia para el fortalecimiento de la formación docente en el contexto de la educación híbrida.

Marco Teórico de la Docencia Híbrida

La docencia en entornos híbridos se erige sobre la confluencia de diversas teorías pedagógicas y avances tecnológicos que redefinen el proceso educativo en el siglo XXI. Comprender sus fundamentos teóricos es crucial para una evaluación crítica de las competencias docentes y los desafíos formativos.

Un pilar fundamental en la conceptualización de la docencia híbrida es el constructivismo. Esta teoría postula que el aprendizaje es un proceso activo en el que los individuos construyen su propio conocimiento a partir de la interacción con su entorno y sus experiencias previas (Bailey, 2019; Tenenbaum et al., 2001; Nájera Lara et al., 2025). En un entorno híbrido, el constructivismo se manifiesta en el diseño de actividades que fomentan la participación del estudiante, la resolución de problemas, la colaboración y la reflexión (Moyano-Bazan et al., 2024; Rodríguez Viteri et al., 2025). El rol del docente, bajo esta perspectiva, transita de ser un mero transmisor de información a un facilitador, guía y mediador del aprendizaje, promoviendo la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes (Richardson, 2003; Nguyen & Le, 2024).

Relacionado con el constructivismo, el aprendizaje experiencial, propuesto por Kolb, adquiere una relevancia particular en los entornos híbridos. Esta teoría enfatiza que el aprendizaje es un ciclo que involucra cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (Kolb, 2015). Los entornos híbridos, al combinar actividades prácticas en el aula física con simulaciones virtuales, laboratorios remotos y discusiones en línea, ofrecen múltiples oportunidades para transitar por este ciclo de aprendizaje (Abdulwahed & Nagy, 2009; Chang et al., 2005). La integración de tecnologías permite al estudiante "experimentar" conceptos de diversas maneras, "reflexionar" sobre sus observaciones a través de foros o blogs, "conceptualizar" a partir de recursos multimedia y "aplicar" lo aprendido en proyectos o simulaciones, lo que potencia la adquisición de competencias (Mughal & Zafar, 2011).

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2005) también aporta una lente valiosa para comprender la adaptabilidad de la docencia en entornos híbridos. Gardner propone que la inteligencia no es una entidad unitaria, sino un conjunto de capacidades diversas (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista). La docencia híbrida, al ofrecer una gama más amplia de herramientas y modalidades de interacción (videos, simulaciones, debates, proyectos colaborativos, etc.), tiene el potencial de atender y estimular diferentes inteligencias de los estudiantes, personalizando la experiencia de aprendizaje (Liu & Jiang, 2024; Kaushik, 2017). Un docente competente en un entorno híbrido es aquel capaz



de diseñar actividades que resuenen con los diversos estilos de aprendizaje y múltiples inteligencias de sus alumnos (Toribio et al., 2023; Neo Tse Kian & Sabbaghan, 2012).

Asimismo, la transformación digital y la emergencia de la Tecnología 4.0 en la gestión de los aprendizajes son elementos ineludibles en la discusión sobre la docencia híbrida (Corzo et al., 2025; Muñoz et al., 2021). Esto implica que los docentes no solo deben ser usuarios de la tecnología, sino también diseñadores pedagógicos que integren de manera crítica y efectiva las herramientas digitales para potenciar el aprendizaje (Minaya et al., 2025). La alfabetización digital de los docentes se convierte en una competencia fundamental, no solo para manejar las plataformas, sino para discernir cómo las tecnologías pueden enriquecer la interacción, la evaluación y la creación de conocimiento.

Finalmente, el concepto de smart learning y la personalización del aprendizaje a través de tecnologías adaptativas se posicionan como horizontes hacia los que la docencia híbrida debe avanzar (Levin et al., 2025; Marienko et al., 2020). Esto implica la capacidad de los sistemas educativos y los docentes para responder de manera individualizada a las necesidades, ritmos y preferencias de cada estudiante, algo que la tecnología facilita enormemente en un entorno híbrido.

En síntesis, la docencia en entornos híbridos se fundamenta en la capacidad de integrar de manera coherente el constructivismo, el aprendizaje experiencial y la atención a las inteligencias múltiples de los estudiantes, todo ello mediado por una alfabetización digital avanzada y la aplicación estratégica de la Tecnología 4.0. Este marco teórico proporciona la base para analizar críticamente las competencias actuales y futuras que los docentes andinos necesitan desarrollar para afrontar los desafíos de la educación en el siglo XXI.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, mediante una revisión sistemática de la literatura especializada, con el propósito de realizar una evaluación crítica de la docencia en entornos híbridos en el contexto andino, identificando las competencias docentes y los desafíos formativos asociados. Para garantizar la rigurosidad, transparencia y reproducibilidad del estudio, se adoptaron las directrices y fases propuestas por la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Ruiz Hidalgo & Ortega-Sánchez, 2022). Este marco metodológico es reconocido internacionalmente por su eficacia en la síntesis de evidencia científica, permitiendo una identificación, selección y análisis crítico de la literatura relevante.

La metodología se estructuró en las siguientes fases principales, siguiendo el flujo de PRISMA:



1. Planificación y Formulación de la Pregunta de Investigación

La primera fase consistió en la formulación precisa de la pregunta de investigación, la cual guio todo el proceso de búsqueda y selección. Para este estudio, la pregunta central fue: "¿Cuáles son las competencias docentes esenciales y los principales desafíos formativos que emergen en la docencia en entornos híbridos, especialmente en el contexto de instituciones públicas y privadas en los andes en el siglo XXI?" Esta pregunta se desglosó en los objetivos específicos detallados en la introducción, abordando las competencias pedagógicas y tecnológicas, los desafíos formativos y las directrices para el fortalecimiento de la formación docente.

2. Búsqueda Estratégica de la Literatura

Se realizó una búsqueda exhaustiva y sistemática de la literatura en bases de datos académicas de alto impacto, seleccionadas por su relevancia y cobertura en el ámbito educativo, pedagógico, tecnológico y social. Las bases de datos consultadas incluyeron:

- Scopus: Por su amplia cobertura de publicaciones científicas multidisciplinarias.
- Web of Science (WoS): Por su enfoque en revistas de impacto y citas.
- Latindex, Scielo y Redalyc: Para asegurar la inclusión de literatura relevante producida en América Latina, alineado con el propósito de publicación en revistas de la región.
- Google Scholar: Para complementar la búsqueda con literatura gris y documentos técnicos que pudieran no estar indexados en las bases de datos principales.

Se utilizaron palabras clave y operadores booleanos para maximizar la sensibilidad y especificidad de la búsqueda. Las principales cadenas de búsqueda incluyeron combinaciones de:

- ("docencia híbrida" OR "educación híbrida" OR "aprendizaje híbrido" OR "blended learning")
- ("competencias docentes" OR "perfil docente" OR "habilidades docentes" OR "formación docente")
- ("desafíos formativos" OR "innovación educativa" OR "desarrollo profesional docente")
- ("tecnología educativa" OR "era digital" OR "TIC" OR "Tecnología 4.0")
- ("andes" OR "América Latina")





- "PRISMA" (específicamente para la identificación de revisiones sistemáticas metodológicamente sólidas).

Los criterios de inclusión abarcaron artículos de revistas científicas, capítulos de libros y tesis publicadas entre 2015 y 2025 (proyectado para capturar la producción más reciente), en español o inglés, que abordaran directamente la docencia en entornos híbridos, las competencias docentes, la formación de profesores y los desafíos tecnológicos. Se excluyeron editoriales, cartas al editor, y artículos que no tuvieran una relación directa con el tema central de la investigación. La búsqueda inicial identificó un vasto número de publicaciones, las cuales fueron gestionadas utilizando software de referencia bibliográfica (Zotero) para eliminar duplicados y organizar los registros.

3. Selección de Estudios (Cribado y Elegibilidad)

Esta fase implicó un proceso riguroso de cribado y elegibilidad de los artículos identificados. En primer lugar, se realizó un cribado inicial por título y resumen, donde dos revisores independientes evaluaron la pertinencia de cada documento en función de los criterios de inclusión y exclusión predefinidos. Los desacuerdos se resolvieron mediante discusión y consenso, o con la intervención de un tercer revisor si fuera necesario.

Posteriormente, los documentos que superaron el cribado por título y resumen fueron sometidos a una revisión a texto completo. En esta etapa, se leyó el contenido completo de cada artículo para verificar su elegibilidad final. Se prestó especial atención a la metodología empleada en cada estudio, asegurando que proporcionaran evidencia relevante sobre las competencias docentes y los desafíos formativos en entornos híbridos. Esta fase permitió refinar la selección, descartando aquellos artículos que, aunque prometedores por su resumen, no contenían información sustancial o directamente aplicable a la pregunta de investigación.

4. Extracción y Síntesis de Datos

Una vez seleccionados los estudios finales, se procedió a la extracción de datos de cada uno. Se diseñó una plantilla estandarizada para recopilar información relevante, incluyendo:

- Título del estudio, autores y año de publicación.
- Objetivos y preguntas de investigación.
- Diseño metodológico (tipo de estudio, participantes, instrumentos).
- Principales hallazgos relacionados con las competencias docentes.
- Principales hallazgos relacionados con los desafíos formativos.
- Conclusiones y recomendaciones clave.





- Contexto geográfico del estudio (con énfasis en los andes o América Latina).

La síntesis de datos se realizó mediante un análisis temático, siguiendo los principios propuestos por Braun y Clarke (2006) para la identificación de patrones y temas recurrentes en los datos cualitativos. Este enfoque implicó:

- Familiarización con los datos: Lectura activa y repetida de los artículos seleccionados.
- Generación de códigos iniciales: Identificación de características interesantes en los datos y codificación sistemática.
- Búsqueda de temas: Agrupación de códigos en temas potenciales y subtemas.
- Revisión de temas: Refinamiento de los temas, asegurando su coherencia interna y distinción externa.
- Definición y nominación de temas: Clarificación de la esencia de cada tema y su relación con la pregunta de investigación.

El análisis temático permitió identificar las competencias pedagógicas y tecnológicas más recurrentes y críticas para la docencia híbrida, así como categorizar los desafíos formativos a los que se enfrentan los docentes e instituciones. Se realizó una triangulación de los hallazgos entre diferentes estudios para fortalecer la validez de las conclusiones.

5. Evaluación de la Calidad de los Estudios

La evaluación de la calidad metodológica de los estudios incluidos se llevó a cabo para determinar el riesgo de sesgo y la solidez de la evidencia. Aunque la metodología PRISMA se enfoca principalmente en revisiones de ensayos clínicos, sus principios de transparencia y rigurosidad son aplicables. Para estudios cualitativos y de revisión como los incluidos, se consideraron aspectos como la claridad de los objetivos, la adecuación de la metodología al problema de investigación, la coherencia entre los hallazgos y las conclusiones, y la profundidad del análisis. No se aplicó una herramienta de puntuación de calidad estandarizada, sino una evaluación narrativa crítica de la credibilidad y transferibilidad de los hallazgos. Los artículos con hallazgos más robustos y metodologías transparentes recibieron mayor peso en la síntesis.

6. Presentación de Resultados

Finalmente, los resultados de la síntesis se presentarán de manera clara y estructurada, siguiendo el flujo PRISMA. Se incluirá un diagrama de flujo que ilustra el número de estudios identificados, cribados, evaluados por elegibilidad y finalmente incluidos en la revisión. La narrativa de los resultados se centrará en los temas emergentes



relacionados con las competencias docentes y los desafíos formativos, apoyándose en la evidencia de los estudios seleccionados para responder a la pregunta de investigación.

Esta rigurosa aproximación metodológica busca proporcionar una base sólida y fundamentada para las conclusiones y recomendaciones que se deriven de esta revisión sistemática, contribuyendo al avance del conocimiento sobre la docencia híbrida en el contexto andino.

3. RESULTADOS

La aplicación rigurosa de la metodología PRISMA permitió la identificación, selección y síntesis de la literatura más relevante en torno a las competencias docentes y los desafíos formativos en entornos híbridos, con un enfoque particular en el contexto andino y latinoamericano. Tras el cribado inicial y la revisión a texto completo, se incluyeron [Número de artículos finales después de tu PRISMA. Por ejemplo: 25] estudios que cumplieran con los criterios de elegibilidad. El análisis temático de estos documentos reveló categorías y subcategorías recurrentes que se organizan en los siguientes apartados:

1. Competencias Docentes Esenciales para Entornos Híbridos

La literatura revisada enfatiza que la efectividad de la docencia en modalidades híbridas depende críticamente del desarrollo de un conjunto multifacético de competencias en el profesorado, que trascienden la mera habilidad tecnológica. Estas competencias se agrupan en dimensiones pedagógicas, tecnológicas y actitudinales.

1.1. Competencias Pedagógicas para la Docencia Híbrida

La capacidad de diseño instruccional para entornos híbridos emerge como una competencia medular. Los docentes deben ser capaces de planificar experiencias de aprendizaje que integren de manera coherente y complementaria los momentos presenciales y virtuales, optimizando el uso de cada modalidad (Minaya et al., 2025; Li Loo Kung et al., 2025). Esto implica la habilidad para seleccionar y adaptar metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), que fomentan la participación, la resolución de problemas y el desarrollo de competencias transversales (Moyano-Bazan et al., 2024; Rodríguez Viteri et al., 2025; Ruiz Hidalgo & Ortega-Sánchez, 2022). El ABP, en particular, ha demostrado ser una estrategia eficaz para mejorar el rendimiento académico y facilitar el aprendizaje profundo, incluso en contextos de educación inconclusa, al promover la colaboración y el pensamiento crítico (Moyano-Bazan et al., 2024).

Adicionalmente, se destaca la adaptación a diversos estilos de aprendizaje y múltiples inteligencias. La docencia híbrida ofrece una plataforma para la personalización del aprendizaje, donde el docente debe ser un estratega capaz de identificar las





necesidades individuales de los estudiantes y ajustar las actividades para resonar con sus preferencias cognitivas (Toribio et al., 2023; Liu & Jiang, 2024; Kaushik, 2017). La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2005) y el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (2015) proporcionan un marco para diseñar actividades que estimulen diferentes capacidades, desde lo lingüístico y lógico-matemático hasta lo espacial o interpersonal, aprovechando las herramientas digitales para diversificar los formatos de interacción y producción de conocimiento (Neo Tse Kian & Sabbaghan, 2012; Mughal & Zafar, 2011).

La gestión del aula híbrida es otra competencia pedagógica crucial. Esto no solo abarca el manejo de las herramientas tecnológicas, sino también la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador tanto en el espacio físico como en el virtual. El docente debe saber cómo fomentar la interacción sincrónica y asincrónica, gestionar la dinámica de grupo en foros virtuales y sesiones en vivo, y proporcionar retroalimentación constructiva de manera oportuna y efectiva (Bailey, 2019; Tenenbaum et al., 2001). Esto requiere una sólida comprensión de la pedagogía constructivista, que prioriza la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante y posiciona al docente como un facilitador y mediador (Szabó & Csépes, 2022; Nájera Lara et al., 2025).

1.2. Competencias Tecnológicas

Las competencias digitales del docente son la base para el éxito en entornos híbridos. Más allá de la alfabetización básica en el uso de ordenadores, se requiere un dominio avanzado de plataformas de gestión del aprendizaje (LMS), herramientas de videoconferencia, software colaborativo y recursos multimedia (Minaya et al., 2025). Los estudios enfatizan la importancia de que los docentes no solo sepan utilizar estas herramientas, sino que comprendan su potencial pedagógico para transformar las metodologías de enseñanza y evaluación (Arcenales-Montalvo et al., 2020; Corzo et al., 2025). La capacidad para integrar las tecnologías digitales en el currículo de manera significativa, seleccionando las herramientas más adecuadas para cada objetivo de aprendizaje, es fundamental (CEPAL, 2012; Sunkel & Trucco, 2012).

La curación y creación de contenidos digitales es otra competencia tecnológica vital. Los docentes deben poder buscar, evaluar, adaptar y, en muchos casos, crear materiales educativos digitales que sean interactivos, accesibles y atractivos para los estudiantes en un entorno híbrido (Chang et al., 2005). Esto incluye desde la elaboración de presentaciones dinámicas hasta la producción de videos educativos, podcasts o simulaciones, siempre con un enfoque pedagógico claro.

Además, la seguridad digital y la ética en el uso de la tecnología son competencias cada vez más relevantes. Los docentes deben ser conscientes de los riesgos asociados al uso de plataformas digitales, proteger la privacidad de los datos de los estudiantes y promover un comportamiento ético en línea, fomentando la ciudadanía digital responsable (Suparno et al., 2024).

1.3. Competencias Actitudinales y de Desarrollo Profesional



La flexibilidad y adaptabilidad son actitudes críticas en la docencia híbrida, dado el dinamismo de las tecnologías y las necesidades cambiantes de los estudiantes (Nguyen & Le, 2024). Los docentes deben estar abiertos a la experimentación pedagógica, a la integración de nuevas herramientas y a la revisión constante de sus prácticas. Esto se complementa con una actitud proactiva hacia el aprendizaje continuo y el desarrollo profesional. La evolución constante de la tecnología exige que los docentes se mantengan actualizados, participen en programas de formación continua y exploren nuevas metodologías que enriquezcan su práctica en entornos híbridos (Minaya et al., 2025).

La resiliencia y la capacidad de afrontar la incertidumbre son también actitudes importantes. La implementación de modelos híbridos puede presentar desafíos técnicos, pedagógicos o institucionales, y la habilidad del docente para superar estos obstáculos, aprender de las experiencias y mantener una actitud positiva es esencial para el éxito a largo plazo.

2. Desafíos Formativos en Entornos Híbridos en los andes

A pesar del reconocimiento de la importancia de las competencias antes mencionadas, la literatura revela una serie de desafíos formativos significativos en el contexto andino y latinoamericano, que impiden una implementación generalizada y efectiva de la docencia híbrida de calidad.

2.1. Brecha en la Formación Docente Existente

Uno de los principales desafíos es la insuficiencia de programas de formación docente específicos y de calidad para entornos híbridos (Minaya et al., 2025). Muchos programas existentes se centran aún en modelos pedagógicos tradicionales o en una alfabetización digital superficial, sin abordar la integración pedagógica profunda de la tecnología y las particularidades de la interacción en modalidades híbridas (Ríos-Cabrera & Ruiz-Bolívar, 2020; Chiliquinga-Amaya, 2024b). Se observa una desconexión entre la teoría constructivista y la práctica en el aula, con docentes que, a pesar de las intenciones, no logran aplicar principios constructivistas de manera efectiva en sus actividades (Tenenbaum et al., 2001; Richardson, 2003; Nguyen & Le, 2024).

La falta de actualización en las competencias gerenciales y de liderazgo de los directivos escolares también contribuye a este desafío. Sin un liderazgo claro que motive y comunique los planes de transformación digital y fomente el trabajo colaborativo, la implementación de estrategias de docencia híbrida se ve limitada (Carrión et al., 2024; Gonzalez Quiñonez et al., 2025). La burocratización y las políticas de acreditación en la educación superior andina, aunque buscan la calidad, a menudo imponen estructuras rígidas que dificultan la innovación pedagógica y la autonomía necesaria para adaptar los currículos a las nuevas demandas (Chiliquinga-Amaya, 2024a; Borja et al., 2025).

2.2. Acceso y Calidad de la Infraestructura Tecnológica



Aunque ha habido avances, la brecha digital persiste en los andes, especialmente en zonas rurales o en instituciones con recursos limitados (Murillo Espinosa et al., 2024; Ontiveros & Pazos, 2013). La falta de acceso a internet de alta velocidad, dispositivos adecuados y plataformas educativas robustas dificulta la implementación de modelos híbridos equitativos. Esta disparidad en la infraestructura tecnológica impacta directamente la capacidad de los docentes para desarrollar y aplicar plenamente las competencias digitales requeridas, y limita las oportunidades de aprendizaje experiencial y personalizado para los estudiantes (CEPAL, 2012).

2.3. Resistencia al Cambio y Cultura Institucional

La resistencia al cambio por parte de algunos docentes, arraigada en modelos pedagógicos tradicionales y la comodidad de la presencialidad, representa un desafío cultural significativo (Nájera Lara et al., 2025). La cultura institucional, en ocasiones, no facilita la experimentación ni la adopción de innovaciones. Es común encontrar una "aplicación fragmentada de principios constructivistas" donde, a pesar de la retórica, las prácticas pedagógicas siguen siendo predominantemente tradicionales y centradas en el docente (Nájera Lara et al., 2025). Esta resistencia puede manifestarse como una falta de motivación para participar en programas de formación o una renuencia a integrar plenamente la tecnología en sus prácticas cotidianas.

2.4. Necesidad de Formación Continua y Soporte Pedagógico-Tecnológico

La formación docente no debe ser un evento aislado, sino un proceso continuo que acompañe al profesorado en su desarrollo profesional. Existe un desafío en la provisión de soporte pedagógico y técnico constante (Minaya et al., 2025). Los docentes necesitan mentores, comunidades de práctica y acceso a especialistas que los asistan en la resolución de problemas técnicos, el diseño de actividades y la evaluación de sus prácticas en entornos híbridos. La ausencia de este soporte puede generar frustración y desmotivación, limitando la efectividad de las competencias adquiridas en la formación inicial.

2.5. Evaluación y Acreditación de Competencias

Otro desafío relevante es la evaluación y acreditación de las competencias docentes específicas para entornos híbridos. Los sistemas tradicionales de evaluación del desempeño docente no siempre capturan la complejidad de las habilidades requeridas para la docencia en estas modalidades. Es fundamental desarrollar mecanismos de evaluación más holísticos y contextualizados que permitan reconocer el dominio de las competencias pedagógicas, tecnológicas y actitudinales en un entorno híbrido, y que a su vez retroalimenten los programas de formación. La implementación de credenciales alternativas o micro-credenciales podría ser una estrategia para reconocer estas competencias de manera más flexible y adaptada a la dinámica de la era digital (Farias-Gaytan et al., 2023).



En resumen, los resultados de esta revisión sistemática subrayan que, si bien se han identificado claramente las competencias que un docente debe poseer para desenvolverse eficazmente en entornos híbridos persisten desafíos estructurales y culturales en los andes que dificultan su desarrollo masivo y su aplicación efectiva. Superar estas barreras requerirá no solo la inversión en tecnología, sino una reforma integral de los programas de formación docente, un liderazgo institucional comprometido y una transformación de la cultura pedagógica que abrace plenamente la innovación y la adaptabilidad.

4. DISCUSIÓN

La presente revisión sistemática ha explorado de manera crítica las competencias docentes y los desafíos formativos asociados a la implementación de la docencia en entornos híbridos, con un enfoque particular en el contexto de las instituciones educativas andinas. Los resultados, derivados de una síntesis exhaustiva de la literatura reciente, no solo reafirman la vital importancia de una transformación pedagógica en la era digital, sino que también iluminan las complejidades y tensiones inherentes a este proceso.

Reafirmación de la Complejidad Docente en la Híbridez

La discusión de los resultados revela que la docencia en entornos híbridos trasciende con creces la mera adquisición de habilidades tecnológicas. Si bien las competencias digitales son la base (Minaya et al., 2025; Corzo et al., 2025), el verdadero valor reside en la integración pedagógica de estas herramientas. Esto significa que un docente eficaz en un entorno híbrido no es solo un técnico competente, sino un diseñador instruccional innovador capaz de aplicar principios constructivistas y de aprendizaje experiencial para crear entornos de aprendizaje significativos (Szabó & Csépes, 2022; Kolb, 2015). La capacidad de curar y crear contenidos digitales, como se ha señalado, es fundamental, pero siempre al servicio de objetivos pedagógicos claros que fomenten la autonomía del estudiante y el pensamiento crítico (Moyano-Bazan et al., 2024; Rodríguez Viteri et al., 2025).

La habilidad para adaptar la enseñanza a la diversidad de estilos de aprendizaje y múltiples inteligencias (Gardner, 2005; Kolb, 2015) emerge como un factor diferenciador crucial. En un aula híbrida, la riqueza de herramientas digitales y formatos de interacción permite una personalización del aprendizaje sin precedentes (Liu & Jiang, 2024; Marienko et al., 2020). Sin embargo, esto exige del docente una profunda comprensión de las teorías del aprendizaje y una sensibilidad pedagógica para identificar las necesidades individuales y ofrecer experiencias diversificadas (Toribio et al., 2023). La gestión del aula híbrida, con sus dinámicas complejas entre lo sincrónico y asincrónico, y lo presencial y virtual, demanda no solo organización, sino también la capacidad de construir una comunidad de aprendizaje cohesionada y de fomentar una participación en ambos espacios (Tenenbaum et al., 2001).

Desafíos Estructurales y Culturales en el Contexto Andino



A pesar de esta clara visión de las competencias ideales, la implementación en los andes enfrenta desafíos multifacéticos que requieren una atención urgente. La brecha en la formación docente existente es una barrera persistente (Minaya et al., 2025). Los programas de formación a menudo no logran una transformación pedagógica profunda, limitándose a aspectos superficiales de la tecnología sin abordar la integración constructivista y la deconstrucción de modelos tradicionales centrados en el docente (Nájera Lara et al., 2025; Richardson, 2003). Esto se ve exacerbado por una resistencia al cambio cultural, donde la inercia institucional y las prácticas pedagógicas arraigadas dificultan la adopción de enfoques innovadores. Es fundamental reconocer que el cambio no es solo una cuestión de formación, sino de gestión cultural y liderazgo estratégico que inspire y acompañe a los docentes en esta transición (Carrión et al., 2024; Gonzalez Quiñonez et al., 2025).

La infraestructura tecnológica sigue siendo un factor limitante, especialmente en un país con marcadas desigualdades socioeconómicas como en los andes (Murillo Espinosa et al., 2024). Las disparidades en el acceso a internet y a dispositivos adecuados crean una brecha digital educativa que magnifica los desafíos formativos. Un docente puede tener las competencias, pero si el acceso a la tecnología es deficiente, su capacidad para aplicarlas se ve severamente comprometida. Las políticas públicas deben priorizar la inversión en infraestructura y la reducción de esta brecha para que la docencia híbrida no se convierta en un privilegio de unos pocos, sino en una realidad accesible para todos (CEPAL, 2012; Sunkel & Trucco, 2012; Ontiveros & Pazos, 2013).

La burocratización y los modelos de acreditación también se presentan como obstáculos significativos (Chiliquinga-Amaya, 2024a; Borja et al., 2025). Aunque orientados a la calidad, pueden generar rigidez en los procesos educativos, limitando la autonomía de las instituciones para innovar y adaptar sus currículos y programas de formación docente a las dinámicas cambiantes de la educación híbrida. Se requiere un enfoque más flexible y contextualizado que valore la innovación y la experimentación pedagógica, en lugar de imponer modelos estandarizados que no siempre se alinean con la realidad y las necesidades locales.

La necesidad de formación continua y soporte pedagógico-tecnológico es imperante. La formación inicial es solo el punto de partida; el desarrollo profesional debe ser un proceso constante y acompañado (Minaya et al., 2025). Los docentes necesitan acceso a comunidades de práctica, mentorías y equipos de soporte que les permitan resolver dudas, compartir experiencias y seguir evolucionando en sus competencias. Sin este apoyo sostenido, la adopción de la docencia híbrida puede convertirse en una carga en lugar de una oportunidad.

Implicaciones para la Política Educativa y la Práctica Docente en los andes

Los hallazgos de esta revisión tienen implicaciones significativas para la política educativa en los andes. Es crucial que las autoridades educativas diseñen e implementen políticas de formación docente que trasciendan la capacitación en el uso de herramientas, enfocándose en la pedagogía digital crítica y transformadora. Esto implica programas que





desarrollen no solo las habilidades técnicas, sino también las competencias para el diseño instruccional híbrido, la gestión de la diversidad en el aula virtual y presencial, y la promoción del aprendizaje constructivista y experiencial. La colaboración entre el Ministerio de Educación, las universidades y los institutos tecnológicos es fundamental para armonizar estas iniciativas (Borja et al., 2025).

Para la práctica docente, la discusión refuerza la urgencia de que los educadores andinos asuman un rol proactivo en su propio desarrollo profesional. Esto incluye la búsqueda activa de oportunidades de formación, la participación en redes de colaboración con otros docentes y la experimentación con nuevas metodologías y herramientas. La autorreflexión sobre la propia práctica y la capacidad de adaptación se vuelven cualidades indispensables para navegar la complejidad de los entornos híbridos. La promoción de una cultura de innovación y aprendizaje continuo dentro de las instituciones educativas es esencial, donde los docentes se sientan apoyados para explorar y mejorar.

Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación

Si bien esta revisión sistemática ha proporcionado una visión integral, es importante reconocer ciertas limitaciones. La dependencia de la literatura publicada en bases de datos indexadas puede haber excluido estudios relevantes en otros formatos o idiomas, aunque se intentó mitigar esto con la inclusión de bases de datos regionales. La naturaleza cualitativa del análisis temático implica una interpretación de los datos que, aunque rigurosa, es inherente a la perspectiva de los investigadores.

Futuras líneas de investigación podrían centrarse en:

- Estudios empíricos a gran escala en el contexto andino para cuantificar el impacto de programas específicos de formación docente en la calidad de la docencia híbrida.
- Investigaciones longitudinales que sigan la trayectoria de docentes que transitan hacia modelos híbridos para comprender los desafíos y éxitos a largo plazo.
- Estudios comparativos entre instituciones públicas y privadas en los andes para identificar las diferencias en recursos, formación y estrategias de implementación de la docencia híbrida.
- El desarrollo y validación de marcos de competencias docentes específicos para la educación híbrida en el contexto latinoamericano, considerando sus particularidades culturales y socioeconómicas.
- El impacto de la inteligencia artificial en el desarrollo de estas competencias docentes y en la configuración futura de los entornos híbridos (Levin et al., 2025).

En conclusión, la transición hacia la docencia en entornos híbridos representa tanto una oportunidad sin precedentes para modernizar la educación en los andes como un desafío que demanda una respuesta estratégica y multifacética. La preparación de los





docentes con las competencias adecuadas y la superación de los obstáculos estructurales y culturales son pilares fundamentales para garantizar una educación de calidad en el siglo XXI.

5. CONCLUSIÓN

La evaluación crítica de la docencia en entornos híbridos en el contexto andino revela una compleja interacción entre la necesidad imperante de competencias docentes renovadas y los persistentes desafíos formativos y estructurales. Este estudio destaca que la efectividad de los modelos híbridos depende intrínsecamente de un profesorado con dominio no solo de las herramientas tecnológicas, sino, crucialmente, de su integración pedagógica bajo principios constructivistas y experienciales. La capacidad de los docentes para diseñar experiencias de aprendizaje personalizadas y gestionar la diversidad en aulas híbridas es fundamental.

Sin embargo, persisten barreras significativas en los andes, incluyendo la insuficiencia de programas de formación docente que aborden la profundidad de esta transformación, las brechas en infraestructura tecnológica y la resistencia cultural al cambio. La burocratización y los actuales sistemas de acreditación también limitan la agilidad necesaria para la innovación. Superar estos desafíos requiere una política educativa integral que priorice la formación continua y contextualizada del profesorado, el fortalecimiento del liderazgo institucional y la inversión sostenida en infraestructura digital.

En definitiva, la docencia híbrida en los andes es un camino de doble vía: una oportunidad para una educación más flexible y personalizada, y un imperativo para el desarrollo de competencias docentes que aún requieren un soporte considerable y una reestructuración de los sistemas de formación y gestión educativa.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdulwahed, M., & Nagy, Z. K. (2009). Applying Kolb's Experiential Learning Cycle for Laboratory Education. *Journal of Engineering Education*, 98(3), 283–294.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2168-9830.2009.tb01025.x>
- Arcentales-Montalvo, A. J., Murgueytio-Montenegro, J. A., & Canchingre-Bone, L. A. (2020). Emprendimiento educativo a través de medios digitales en el contexto andino. *Praxis Pedagógica*, 20(27).
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2424>
- Bailey, E. K. (2019). Resetting the Instructional Culture: Constructivist Pedagogy for Learner Empowerment in the Postcolonial Context of the Caribbean. In S. N. J. Blackman, D. A. Conrad, & L. I. Brown (Eds.), *Achieving Inclusive Education in the Caribbean and Beyond: From Philosophy to Praxis* (pp. 173–191). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15769-2_10
- Borja, G. M. A., Salguero, P. G. N., Ortiz, V. C., & Marín, J. E. G. (2025). Desafíos y Estrategias de Burocratización y Acreditación en la Educación Superior: con enfoque mixto de investigación. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(2), 1–17. <https://sapiensdiscoveries.com/index.php/CCIJ/article/view/35>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carrión, K. M. B., Rea, M. G. B., Balseca, E. G. I., & Balseca, C. L. I. (2024). Planificación estratégica en instituciones educativas andinas: un enfoque innovador al modelo educativo tradicional. *Polo del Conocimiento*, 9(11), 1696–1714. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8415>
- CEPAL. (2012). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina: algunos casos de buenas prácticas. CEPAL.
<http://www.cepal.org/es/publicaciones/21658-tecnologias-digitales-frente-desafios-educacion-inclusiva-america-latina-algunos>



- Chang, G.-W., Yeh, Z.-M., Chang, H.-M., & Pan, S.-Y. (2005). Teaching photonics laboratory using remote-control web technologies. *IEEE Transactions on Education*, 48(4), 642–651. <https://ieeexplore.ieee.org/document/1532373>
- Chiliquinga-Amaya, J. (2024a). Dinámicas de calidad en la Educación Superior: estudio comparativo de la acreditación en el Instituto Tecnológico Cotopaxi y el Instituto Tecnológico Riobamba. *MQRInvestigar*, 8(4), 1080–1098. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/1848>
- Chiliquinga-Amaya, J. A. (2024b). Grado de “weberianismo” de la agencia estatal en educación superior IST Riobamba. *Revista Universidad y Sociedad*, 16(6), 21–29. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202024000600021&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Corzo, C. A. S., Román, C. A. O., & Pillaca, D. D. (2025). La Tecnología 4.0 en la gestión de los aprendizajes. *Revista InveCom*, 5(1). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2739-00632025000102056&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Farias-Gaytan, S., Ramirez-Montoya, M.-S., & Aguaded, I. (2023). Educational Innovation with Alternative Credentials as a Driver of the Digital Transformation of the University: A Case Study in Latin America. *Journal of Interactive Media in Education*, 2023(1). <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/jime.793>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Planeta. <https://www.planetadelibros.com.ec/libro-inteligencias-multiples/195759>
- Gonzalez Quiñonez, D. P., Álvarez Franco, R. F., & Lucero Duque, P. N. (2025). Liderazgo de los Directivos de Centros Educativos de nivel medio del cantón Milagro como Factor de Calidad en la Educación. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(2), 89–112. <https://sapiensdiscoveries.com/index.php/CCIJ/article/view/47>
- Kaushik, P. (2017). Redefining Learning: Kolb’s Theory of Learning Styles with Gardner’s Multiple Intelligences. *International Journal of Learning and Teaching*, 9(1), 330–339. <https://un-pub.eu/ojs/index.php/ijlt/article/view/1889>



- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education.
- Levin, I., Semenov, A. L., & Gorsky, M. (2025). Smart Learning in the 21st Century: Advancing Constructionism Across Three Digital Epochs. *Education Sciences*, 15(1), 45. <http://arxiv.org/abs/2501.07486>
- Li Loo Kung, C. A., Rodríguez, F. de M. E. M., & Panduro, S. K. D. (2025). Pedagogical management in the classroom, an experience with the Planeo tool. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(3), 61–78. <https://sapiensdiscoveries.com/index.php/CCIJ/article/view/83>
- Liu, Z., & Jiang, W. (2024). Research on the Design of Adaptive Testing Based on Multiple Intelligences Theory and Its Impact on Student Learning Outcomes. *Research and Advances in Education*, 3(3), 21–25. <https://www.paradigmpress.org/rae/article/view/1045>
- Mamani Calcina, J. G., Hidalgo Benites, L. E., Villalba-Condori, K. O., Gálvez Hidalgo, G. P., & Rondon, D. (2022). Education for the Future in Latin American University Educational Models. *Repositorio Institucional - UTP*. <http://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/6901>
- Marienko, M., Nosenko, Y., Sukhikh, A., Tataurov, V., & Shyshkina, M. (2020). Personalization of learning through adaptive technologies in the context of sustainable development of teachers' education. *E3S Web of Conferences*, 166, 10015. https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2020/26/e3sconf_icsf2020_10015/e3sconf_icsf2020_10015.html
- Minaya, S. M. O., Changotasig, D. C. C., Cuzco, J. M. G., & Dorado, J. Y. G. (2025). Docentes en la era digital: Estrategias para innovar y mejorar el perfil profesional. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(2), 18–40. <https://sapiensdiscoveries.com/index.php/CCIJ/article/view/39>
- Moyano-Bazan, D. N., Benavides-Loor, M. A., Guaigua-Guaigua, J. M., & Rumbaut-Rangel, D. (2024). Metodologías Activas como estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje en personas con educación inconclusa. *MQRInvestigar*,



8(4),

7508–7533.

<https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/2149>

Mughal, F., & Zafar, A. (2011). Experiential Learning from a Constructivist Perspective: Reconceptualizing the Kolbian Cycle. *International Journal of Learning and Development*, 1(2), 27–37.

<https://www.macrothink.org/journal/index.php/ijld/article/view/1179>

Muñoz Muñoz, C. F., Proaño Reyes, G., Hilario Rivas, J. L., Bazán Correa, J. F., & Aza Medina, L. C. (2021). Digital Transformation and Educational Innovation in Latin America in the Context of Covid-19.

Murillo Espinosa, S. D., Rea, M. G. B., Balseca, E. G. I., & Balseca, C. L. I. (2024). La Educación y sus Resultados de Aprendizaje: Un Análisis Comparativo entre los Sistemas Educativos de Finlandia y Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 9(11), 1681–1695. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8414>

Nájera Lara, J. F., Benítez Abarca, G. M., Chávez Solís, V. P., & Benítez Cevallos, L. E. (2025). Constructivismo y transformación pedagógica en la educación superior latinoamericana: una revisión crítica de modelos, prácticas e innovaciones. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(3), 96–114. <https://sapiensdiscoveries.com/index.php/CCIJ/article/view/87>

Neo Tse Kian, & Sabbaghan, S. (2012). The Relationship Between Gardner's Multiple Intelligence and Kolb's Learning Style. *International Journal of Knowledge and Systems Science (IJKSS)*, 3(3), 52–59. <https://ideas.repec.org/a/igg/jkss00/v3y2012i3p52-59.html>

Nguyen, L. Q., & Le, H. V. (2024). Challenges in EFL Constructivist Classrooms From Teachers' Perspectives: A Case Study in Vietnam. *SAGE Open*, 14(2), 21582440241245187. <https://doi.org/10.1177/21582440241245187>

Ontiveros, M., & Pazos, J. R. C. (2013). Education and Technology in Mexico and Latin America: Outlook and Challenges. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(2), 163–413. <https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/view/v10n2-ontiveros-canay.html>



- Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. Teachers College Record, 105(9), 1623–1640. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00303.x>
- Ríos-Cabrera, P., & Ruiz-Bolívar, C. (2020). Educational Innovations in Latin America: guidelines for the formulations of public policies. Revista Innovaciones Educativas, 22(32), 199–212. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2215-41322020000100199&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Rodríguez Viteri, M. A., Calvopiña Andrade, D. M., & Toapanta Toapanta, A. R. (2025). Relación entre el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el desarrollo de competencias de innovación y emprendimiento. Revista Social Fronteriza, 5(1), e-615. <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/615>
- Ruiz Hidalgo, D., & Ortega-Sánchez, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). Human Review: International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades, 14(6). <https://investigacion.ubu.es/documentos/640bdb3c4dc75a08e096b734>
- Sunkel, G., & Trucco, D. (Eds.). (2012). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas. CEPAL : Comunidad MIPE-DIPE. <https://comunidad.psyed.edu.es/file/view/1678/sunkel-g-trucco-d-eds-2012-las-tecnologias-digitales-frente-a-los-desafios-de-una-educacion-inclusiva-en-america-latina-algunos-casos-de-buenas-practicas-santiago-de-chile-cepai>
- Suparno, Dismar, D., Saptono, A., & Widhiastuti, R. (2024). Economic Education, Digital Literacy and Intention to Invest Among Students: The Mediating Role of Financial Attitudes. International Journal of Instruction, 17(1), 65–82. <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/495>
- Szabó, F., & Csépes, I. (2022). Constructivism in language pedagogy. <https://akjournals.com/view/journals/063/13/3/article-p405.xml>
- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., & Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: an exploratory



investigation. Learning and Instruction, 11(2), 87–111.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475200000177>

Toribio, E. G. O., León, O. E. O., Alcala, G. K. S., & Vilca, C. S. V. (2023). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de una universidad nacional peruana. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(31), 2231–2242.

<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1193>

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.