



Artículo de revisión:

Diseño curricular para la hibridez: estrategias metodológicas, evaluación y transversalidad pedagógica en la educación.

Curriculum design for hybridity: methodological strategies, evaluation and pedagogical transversality in education.

Autores:

María Hortencia Tixe Tigse
Escuela de Educación Básica 5 de Junio
Guaranda - Ecuador
marytt90@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-9183-6594>

Ruth Carolina Yanza Lemache
Unidad Educativa Salinas
Guaranda - Ecuador
yanza.carolina@yahoo.com
<https://orcid.org/0009-0000-4915-2679>

Mariana Teresa Aguiar Analuisa
Unidad Educativa Salinas
Guaranda - Ecuador
amarianatersa@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-8454-2231>

Carmelina Berenice Arteaga Mazón
Unidad Educativa Salinas
Guaranda - Ecuador
Megan_berenice10@yhoo.com
<https://orcid.org/0009-0009-1505-294X>

Autor de Correspondencia: David María Hortencia Tixe Tigse marytt90@gmail.com

Reception dates: 20- Agosto -2025 **Acceptance:** 5- Septiembre -2025 **Published:** 8- Septiembre -2025

Como citar este artículo:

Tixe Tigse, M. H., Yanza Lemache, R. C., Aguiar Analuisa, M. T., & Arteaga Mazón, C. B. (2025). Diseño curricular para la hibridez: estrategias metodológicas, evaluación y transversalidad pedagógica en la educación. Conexión Científica Revista Internacional, 2(5), 1-19. <https://doi.org/10.71068/723cq285>



Resumen

La transición hacia la educación híbrida representa un desafío fundamental para el diseño curricular en la educación superior, exigiendo una superación de los modelos pedagógicos tradicionales. Este artículo presenta una revisión sistemática de la literatura, conducida bajo el protocolo PRISMA, con el objetivo de analizar y sintetizar la evidencia científica sobre las estrategias metodológicas, los enfoques de evaluación y los principios de transversalidad que fundamentan un currículo híbrido efectivo. La búsqueda se realizó en bases de datos como Scopus, Web of Science, SciELO y Redalyc, culminando en la selección y análisis de 48 publicaciones de alto rigor académico. Los resultados revelan que un diseño curricular híbrido exitoso no es una mera suma de componentes presenciales y virtuales, sino un ecosistema pedagógico integral. Este ecosistema se erige sobre cuatro pilares interconectados: un fundamento filosófico constructivista que promueve al estudiante como agente activo; la implementación de metodologías activas, destacando el Aprendizaje Basado en Proyectos, como vehículo para el desarrollo de competencias; la adopción de sistemas de evaluación auténtica y formativa, que se alinean con los objetivos de aprendizaje complejos; y un enfoque en la transversalidad pedagógica para fomentar habilidades digitales y la personalización del aprendizaje. Se concluye que la hibridez es un catalizador para un cambio de paradigma que requiere no solo una innovación didáctica por parte de los docentes, sino también un compromiso estratégico y una transformación de la gestión organizacional por parte de las instituciones para asegurar una implementación de calidad, pertinente e inclusiva.

Palabras clave: Diseño Curricular, Educación Híbrida, Metodologías Activas, Constructivismo.

Abstract

The transition to hybrid education represents a fundamental challenge for curricular design in higher education, demanding a move beyond traditional pedagogical models. This article presents a systematic literature review, conducted under the PRISMA protocol, with the objective of analyzing and synthesizing the scientific evidence on the methodological strategies, assessment approaches, and principles of transversality that underpin an effective hybrid curriculum. The search was performed in databases such as Scopus, Web of Science, SciELO, and Redalyc, culminating in the selection and analysis of 48 high-rigor academic publications. The results reveal that a successful hybrid curricular design is not a mere sum of face-to-face and virtual components, but an integrated pedagogical ecosystem. This ecosystem is built upon four interconnected pillars: a constructivist philosophical foundation that promotes the student as an active agent; the implementation of active methodologies, particularly Project-Based Learning, as a vehicle for competency development; the adoption of authentic and formative assessment systems that align with complex learning objectives; and a focus on pedagogical transversality to foster digital skills and personalized learning. It is concluded that hybridity is a catalyst for a paradigm shift that requires not only didactic innovation from educators but also strategic commitment and a transformation of organizational



management from institutions to ensure a high-quality, relevant, and inclusive implementation.

Keywords: Curricular Design, Hybrid Education, Active Methodologies, Constructivism.

1. INTRODUCCIÓN

La reconfiguración del panorama educativo global, catalizada por una incesante transformación digital, ha impuesto la necesidad de trascender los modelos pedagógicos tradicionales. Este fenómeno, acelerado de manera decisiva en los últimos años, ha impulsado a las instituciones de educación superior en América Latina a explorar paradigmas más flexibles, resilientes y centrados en el estudiante (Muñoz Muñoz et al., 2021; Mamani Calcina et al., 2022). En este escenario, la educación híbrida emerge no como una solución coyuntural, sino como una modalidad estratégica que exige una profunda revisión de las estructuras curriculares. La transición hacia la hibridez trasciende la mera combinación de entornos presenciales y virtuales; implica un rediseño intencionado que garantice la coherencia pedagógica y la calidad de los aprendizajes, un desafío que requiere una planificación estratégica a nivel institucional (Carrión et al., 2024; Zambrano Gallardo & Mendoza Saltos, 2018).

El sustento teórico para un diseño curricular híbrido eficaz se ancla firmemente en los principios del constructivismo, el cual postula que el conocimiento se construye activamente por el aprendiz en lugar de ser transmitido pasivamente (Richardson, 2003). La aplicación de una pedagogía constructivista en entornos de aprendizaje, tanto convencionales como a distancia, ha demostrado fomentar una comprensión más profunda y duradera (Tenenbaum et al., 2001). En el contexto latinoamericano, la adopción de este enfoque representa una transformación pedagógica crucial para innovar en las prácticas docentes y responder a las demandas del siglo XXI (Lara et al., 2025).

Desde esta perspectiva constructivista, las metodologías activas se presentan como el vehículo idóneo para la implementación de currículos híbridos. Estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) favorecen el desarrollo de competencias complejas al situar al estudiante como protagonista de su propio proceso formativo (Ruiz Hidalgo & Ortega-Sánchez, 2022). La investigación ha evidenciado la eficacia del ABP para potenciar la motivación, el rendimiento académico y la adquisición de habilidades para la innovación y el emprendimiento (Moyano-Bazan et al., 2024; Rodríguez Viteri et al., 2025). Asimismo, un diseño curricular integral debe atender a la diversidad del estudiantado, reconociendo la pluralidad de estilos de aprendizaje (Kolb, 2015; Toribio et al., 2023) y las inteligencias múltiples (Gardner, 2005), asegurando así rutas de aprendizaje personalizadas y equitativas.



En el contexto específico de Ecuador, si bien se han realizado esfuerzos por modernizar el sistema educativo, persisten brechas significativas en comparación con referentes internacionales, particularmente en lo que respecta a la integración efectiva de la tecnología y la innovación pedagógica (Espinosa et al., 2024). La implementación de modelos híbridos enfrenta, por tanto, el doble desafío de superar las desigualdades de acceso y, a la vez, garantizar que las nuevas modalidades se sustenten en criterios de calidad rigurosos y evaluables (Chiliquinga-Amaya, 2024a). Esta realidad subraya la necesidad de un marco orientador que articule de manera sistemática los componentes clave de un diseño curricular para la hibridez.

Por lo expuesto, el objetivo de esta revisión sistemática es analizar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre las estrategias metodológicas, los enfoques de evaluación y los principios de transversalidad pedagógica que fundamentan un diseño curricular efectivo para la educación híbrida, con el fin de proporcionar un marco de referencia robusto para su implementación en la educación superior

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se configura como una revisión sistemática de la literatura (RSL), un diseño metodológico que permite recopilar, evaluar críticamente e integrar los hallazgos de múltiples estudios sobre un tópico de investigación específico. Se optó por este enfoque debido a su capacidad para sintetizar de manera estructurada la evidencia científica disponible, identificar patrones, inconsistencias y brechas en el conocimiento actual sobre el diseño curricular para la educación híbrida, minimizando el sesgo inherente a las revisiones narrativas tradicionales. Para garantizar el máximo rigor, transparencia y exhaustividad en el proceso, la revisión se adhirió a las directrices y la lista de verificación del protocolo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), un estándar de oro reconocido internacionalmente para este tipo de estudios (Page et al., 2021).

La ejecución de la revisión siguió un protocolo preestablecido que detalla cada una de las fases del proceso, desde la formulación de la pregunta de investigación hasta la síntesis de los datos. Este protocolo sirvió como hoja de ruta para la toma de decisiones, asegurando la consistencia y objetividad a lo largo de todo el estudio. La pregunta central que guio esta investigación fue: ¿Cuáles son las estrategias metodológicas, los enfoques de evaluación y los principios de transversalidad pedagógica, documentados en la literatura científica, que caracterizan un diseño curricular efectivo para la educación superior en modalidad híbrida?

2.1. Criterios de Elegibilidad

Para delimitar el alcance de la búsqueda y asegurar la pertinencia de los estudios incluidos, se establecieron criterios de inclusión y exclusión explícitos y rigurosos. Estos



criterios se aplicaron de manera sistemática durante el proceso de selección de los documentos.

Criterios de Inclusión:

Tipo de publicación: Se consideraron artículos de investigación originales revisados por pares, capítulos de libros de investigación y actas de congresos arbitradas, publicados en revistas y editoriales de reconocido prestigio académico. Se priorizaron estudios que presentaran evidencia empírica, análisis teóricos profundos o revisiones sistemáticas previas.

Periodo de publicación: Se estableció una ventana temporal que abarca desde enero de 2015 hasta marzo de 2025. El año 2015 se seleccionó como punto de partida por coincidir con la consolidación de diversas tecnologías educativas y la publicación de trabajos seminales actualizados sobre aprendizaje experiencial y constructivista (e.g., Kolb, 2015), mientras que el límite superior permite incluir la producción científica más reciente, que refleja las transformaciones aceleradas por la pandemia de COVID-19.

Idioma: Se incluyeron estudios publicados en español y en inglés, con el fin de abarcar tanto la producción científica del ámbito anglosajón, líder en investigación educativa, como la del contexto iberoamericano, de especial relevancia para la aplicabilidad de los hallazgos.

Enfoque temático: Los estudios debían abordar de manera central al menos uno de los siguientes ejes temáticos: (a) marcos teóricos o modelos para el diseño curricular en educación híbrida (blended learning); (b) implementación y evaluación de estrategias metodológicas activas (e.g., Aprendizaje Basado en Proyectos, aula invertida, gamificación) en contextos híbridos de educación superior; (c) diseño y aplicación de sistemas de evaluación del aprendizaje (formativa, sumativa, auténtica) adaptados a la modalidad híbrida; y (d) análisis de la transversalidad pedagógica, incluyendo el desarrollo de competencias digitales y blandas en currículos híbridos.

Criterios de Exclusión:

- Se excluyeron documentos que no tuvieran un carácter académico o de investigación, tales como editoriales, cartas al editor, opiniones, reseñas de libros y artículos de divulgación no arbitrados.
- Fueron descartados estudios centrados exclusivamente en la modalidad completamente presencial o completamente en línea, a menos que realizaran una comparación explícita y detallada con un modelo híbrido.
- Se omitieron investigaciones enfocadas en niveles educativos preuniversitarios (inicial, primaria o secundaria), salvo que sus conclusiones fueran explícitamente extrapolables y discutidas en el contexto de la educación superior.





- No se consideraron aquellos documentos a los cuales no fue posible acceder en su versión de texto completo a través de las bases de datos suscritas o por otros medios lícitos.

2.2. Fuentes de Información y Estrategia de Búsqueda

La búsqueda de la literatura se llevó a cabo en un conjunto de bases de datos electrónicas multidisciplinarias y especializadas para asegurar una cobertura amplia y representativa. Las fuentes de información consultadas fueron: Scopus, Web of Science (WoS), SciELO, Redalyc, Latindex, Dialnet y Google Scholar. Esta selección combina bases de datos de alto impacto internacional con repositorios clave para la producción científica de América Latina.

Se diseñó una estrategia de búsqueda exhaustiva, adaptando las cadenas de búsqueda a la sintaxis específica de cada base de datos. Se utilizaron descriptores en español e inglés, combinados mediante operadores booleanos (AND, OR). La cadena de búsqueda general se estructuró en torno a los constructos centrales de la investigación:

- ("diseño curricular" OR "diseño instruccional" OR "curricular design" OR "instructional design") AND
- ("educación híbrida" OR "aprendizaje híbrido" OR "blended learning" OR "b-learning" OR "hybrid education") AND
- ("metodologías activas" OR "aprendizaje basado en proyectos" OR "aula invertida" OR "gamificación" OR "active learning" OR "project-based learning" OR "flipped classroom") OR
- ("evaluación del aprendizaje" OR "evaluación auténtica" OR "assessment" OR "authentic assessment")

Adicionalmente a la búsqueda sistemática en bases de datos, se realizó una búsqueda manual o secundaria, conocida como "bola de nieve" (snowballing), que consistió en la revisión de las listas de referencias de los artículos seleccionados en la fase final, con el fin de identificar estudios relevantes que no hubieran sido capturados en la búsqueda inicial.

2.3. Proceso de Selección y Extracción de Datos

El proceso de selección de los estudios se desarrolló en varias fases, siguiendo el diagrama de flujo PRISMA. En una primera etapa, todos los registros identificados en las bases de datos fueron importados a un gestor de referencias bibliográficas (Zotero) para la eliminación automática y manual de duplicados.

Posteriormente, se procedió a una fase de cribado (screening) en dos pasos. Primero, dos investigadores de forma independiente revisaron los títulos y resúmenes de todos los registros únicos, aplicando los criterios de elegibilidad. Los desacuerdos fueron resueltos mediante consenso o, en caso de persistir, con la intervención de un tercer revisor. Aquellos artículos que superaron esta fase fueron sometidos a una segunda revisión, esta vez del texto completo, para confirmar de manera definitiva su pertinencia





y cumplimiento de todos los criterios. Las razones de exclusión en esta etapa fueron debidamente registradas.

Para los estudios finalmente incluidos en la revisión, se diseñó una ficha de extracción de datos estandarizada. Esta herramienta permitió recopilar de manera sistemática la información relevante de cada artículo, incluyendo: (1) datos de identificación (autor, año, título, revista); (2) características del estudio (país, objetivos, diseño metodológico); (3) población y contexto; (4) constructos teóricos principales; (5) descripción de las estrategias metodológicas; (6) enfoques de evaluación utilizados; (7) principios de transversalidad mencionados; y (8) resultados y conclusiones principales.

2.4. Síntesis y Análisis de la Información

Debido a la heterogeneidad de los diseños metodológicos y los resultados de los estudios primarios, no se consideró apropiado realizar un metaanálisis cuantitativo. En su lugar, se optó por una síntesis narrativa de los datos. Para llevar a cabo esta síntesis de manera rigurosa, se aplicó la técnica del Análisis Temático, siguiendo el enfoque reflexivo de seis fases propuesto por Braun y Clarke (2006). Este método permite identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de un corpus de datos cualitativos.

El proceso analítico se desarrolló de la siguiente manera:

- Familiarización con los datos: Lectura y relectura activa de los artículos completos seleccionados para obtener una comprensión profunda de su contenido.
- Generación de códigos iniciales: Codificación sistemática de los datos extraídos, identificando fragmentos de texto relevantes para la pregunta de investigación.
- Búsqueda de temas: Agrupación de los códigos en temas potenciales, analizando las relaciones entre ellos.
- Revisión de los temas: Refinamiento de los temas identificados, verificando su coherencia interna y su representatividad respecto al conjunto de datos.
- Definición y nominación de los temas: Elaboración de una definición clara y concisa para cada tema final, especificando su alcance y enfoque.
- Elaboración del reporte: Redacción de los resultados, presentando un análisis coherente y articulado de los temas, ilustrado con extractos de los estudios primarios.

Este procedimiento analítico permitió organizar la evidencia científica en torno a las categorías centrales del estudio —estrategias metodológicas, evaluación y transversalidad—, facilitando una discusión profunda y estructurada en las secciones subsiguientes del artículo.



3. RESULTADOS

El proceso de búsqueda y selección de literatura, conducido bajo el protocolo PRISMA, permitió identificar un cuerpo de conocimiento robusto y coherente sobre el diseño curricular para la hibridez. La búsqueda inicial en las bases de datos arrojó un total de 2,450 registros. Tras la eliminación de 620 duplicados, se procedió al cribado de 1,830 artículos por título y resumen, de los cuales 215 fueron seleccionados para una revisión a texto completo. La aplicación rigurosa de los criterios de elegibilidad en esta última fase resultó en la exclusión de 167 documentos por no abordar el enfoque curricular, centrarse en niveles educativos no universitarios o constituir estudios con un diseño metodológico no pertinente para los fines de esta revisión. De este modo, se consolidó un corpus final de 48 publicaciones que constituyen la base empírica y teórica para la síntesis de resultados que se presenta a continuación. El análisis temático de estos documentos reveló cuatro grandes ejes interconectados que definen la arquitectura de un currículo híbrido efectivo: la preeminencia del constructivismo como marco pedagógico, la articulación del diseño a través de metodologías activas, la necesaria reconceptualización de la evaluación hacia un enfoque auténtico y formativo, y la consolidación de la transversalidad pedagógica como un pilar para el desarrollo de competencias integrales.

Un hallazgo transversal y dominante en la literatura analizada es el consenso en torno al constructivismo como el fundamento filosófico y pedagógico indispensable para la educación híbrida. Los estudios convergen en señalar que los modelos híbridos fracasan cuando se limitan a ser un mero ensamblaje de recursos presenciales y digitales sobre una base pedagógica tradicional y transmisiva. Por el contrario, su potencial se desata cuando se sustentan en una visión donde el estudiante es un agente activo, constructor de su propio conocimiento a través de la interacción social y la resolución de problemas significativos (Richardson, 2003; Tenenbaum et al., 2001). Esta perspectiva es particularmente resonante en el contexto latinoamericano, donde se la identifica como un motor clave para la transformación e innovación en la educación superior (Lara et al., 2025). El diseño curricular híbrido, desde esta óptica, se concibe como la creación de un ecosistema de aprendizaje donde las actividades asincrónicas en línea se destinan a la exploración de contenidos y la reflexión individual, mientras que los encuentros sincrónicos, ya sean presenciales o virtuales, se reservan para la colaboración, el debate, la co-construcción del conocimiento y la retroalimentación cualitativa, empoderando así al aprendiz en su trayectoria formativa (Bailey, 2019).

Derivado de este marco constructivista, el segundo gran tema emergente es el papel de las metodologías activas como el dispositivo instrumental que articula y da vida al diseño curricular híbrido. La literatura es unánime en afirmar que la hibridez no se define por las herramientas tecnológicas, sino por la estrategia pedagógica que las orquesta. Entre el abanico de metodologías analizadas, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se destaca por su especial idoneidad para este modelo. Su naturaleza integradora permite que las fases de investigación, planificación y desarrollo inicial de un proyecto se realicen de manera autónoma en el componente en línea, mientras que las



fases de colaboración, presentación y evaluación se benefician de la riqueza de la interacción sincrónica (Ruiz Hidalgo & Ortega-Sánchez, 2022). Diversos estudios demuestran que el ABP en contextos híbridos no solo mejora la motivación y el rendimiento académico (Moyano-Bazan et al., 2024), sino que también es un catalizador para el desarrollo de competencias de innovación y emprendimiento, al enfrentar a los estudiantes a desafíos complejos y relevantes para su futuro profesional (Rodríguez Viteri et al., 2025). De manera complementaria, el aprendizaje experiencial, formalizado en el ciclo de Kolb (2015), encuentra en la hibridez un entorno propicio, permitiendo que las experiencias concretas se den en laboratorios o entornos prácticos presenciales, para luego ser procesadas a través de la observación reflexiva y la conceptualización abstracta mediante bitácoras digitales, foros de discusión y portafolios en línea (Abdulwahed & Nagy, 2009).

La transformación de las prácticas pedagógicas hacia enfoques activos impone, ineludiblemente, una reconceptualización profunda de los sistemas de evaluación. El tercer tema identificado en la literatura es el desplazamiento de los instrumentos de evaluación sumativa y memorística hacia modelos de evaluación auténtica y formativa. Los autores argumentan que evaluar competencias complejas como el pensamiento crítico, la colaboración o la creatividad a través de un examen de opción múltiple es una contradicción pedagógica. Por ello, un currículo híbrido bien diseñado integra sistemas de evaluación que reflejan los desafíos del mundo real (evaluación auténtica), tales como la elaboración de portafolios de evidencia, la defensa de proyectos, la resolución de estudios de caso o el desarrollo de prototipos. Esta modalidad evaluativa es continua y se integra como parte del propio proceso de aprendizaje, no como un evento final y aislado. Además, la estructura híbrida potencia la evaluación formativa, utilizando herramientas tecnológicas para ofrecer retroalimentación constante y automatizada sobre el progreso del estudiante en las fases asincrónicas, liberando el tiempo sincrónico para un feedback más profundo, dialogado y personalizado. La gestión eficaz de este complejo entramado evaluativo depende, en gran medida, del uso de herramientas digitales que permitan un seguimiento detallado del desempeño estudiantil (Kung et al., 2025), convirtiendo la evaluación en una palanca para el aprendizaje y no meramente en un instrumento de calificación.

Finalmente, el análisis revela que un diseño curricular híbrido robusto trasciende los contenidos disciplinares para enfocarse en la transversalidad pedagógica, consolidando el desarrollo de competencias esenciales para el siglo XXI. La competencia digital emerge no como un contenido a enseñar, sino como el ecosistema natural en el que el aprendizaje ocurre. La interacción constante con plataformas, herramientas colaborativas y fuentes de información digital promueve de manera inherente la alfabetización digital y mediática de los estudiantes. Este entorno demanda un nuevo perfil profesional docente, capaz de innovar y adaptarse a la era digital (Minaya et al., 2025; Corzo et al., 2025). Más allá de lo digital, la flexibilidad del modelo híbrido se presenta como un factor clave para la personalización del aprendizaje. Al combinar actividades asincrónicas que respetan los ritmos individuales con diversas actividades



sincrónicas, el currículo puede atender de manera más efectiva a la diversidad de estilos de aprendizaje (Toribio et al., 2023) e inteligencias múltiples presentes en el aula (Gardner, 2005; Liu & Jiang, 2024). El uso de tecnologías adaptativas, que ajustan la dificultad y el tipo de contenido según el desempeño del estudiante, representa la vanguardia de esta personalización, haciendo de la inclusión un principio práctico y no solo declarativo en el diseño curricular (Marienko et al., 2020).

4. DISCUSIÓN

El propósito de esta revisión sistemática fue analizar y sintetizar la evidencia científica en torno a los componentes de un diseño curricular efectivo para la educación híbrida. Los resultados, articulados en cuatro ejes temáticos —el anclaje en el constructivismo, la centralidad de las metodologías activas, la reconfiguración de la evaluación y la importancia de la transversalidad—, no deben ser interpretados como elementos aislados, sino como las facetas interdependientes de un paradigma pedagógico integral y transformador. La presente discusión busca desentrañar la complejidad de estas interrelaciones, poner los hallazgos en diálogo con un cuerpo de literatura más amplio, y deliberar sobre sus profundas implicaciones para la práctica docente, la gestión institucional y las futuras líneas de investigación. El análisis agregado sugiere que la adopción de la hibridez trasciende un mero ajuste tecnológico o logístico; representa, en su esencia, una oportunidad para catalizar un cambio fundamental desde un modelo educativo centrado en la transmisión de contenidos hacia uno enfocado en el desarrollo de competencias complejas y la formación de aprendices autónomos y adaptativos para el siglo XXI.

La consolidación del constructivismo como el pilar filosófico de la hibridez, un hallazgo central de esta revisión, confirma y refuerza décadas de teoría educativa que abogan por un aprendizaje activo y situado (Richardson, 2003; Tenenbaum et al., 2001). Sin embargo, la discusión debe ir más allá de la simple validación de este principio. Lo que la literatura analizada revela es que el modelo híbrido actúa como un catalizador que fuerza la materialización del discurso constructivista. Mientras que en la modalidad presencial tradicional es posible mantener una fachada de innovación mientras se perpetúan prácticas expositivas, el entorno híbrido, con su necesaria distinción entre trabajo asincrónico autónomo y colaboración sincrónica, exige un diseño instruccional intencionado que inherentemente posiciona al estudiante como protagonista (Lara et al., 2025). La fase en línea del aprendizaje híbrido se convierte en el espacio ideal para la exploración y la conceptualización individual que describen las teorías constructivistas, mientras que el espacio presencial o sincrónico se resignifica como un laboratorio para la negociación social del significado y la aplicación del conocimiento. No obstante, este ideal se enfrenta a barreras significativas. La implementación de un verdadero enfoque constructivista demanda no solo un rediseño curricular, sino una deconstrucción de las culturas institucionales y de las identidades docentes profundamente arraigadas en el modelo transmisivo. El desafío, por tanto, no es teórico, sino praxeológico: cómo capacitar y acompañar a los docentes en esta transición de "sabio en el estrado" a



"arquitecto de experiencias de aprendizaje" (Bailey, 2019), y cómo flexibilizar las estructuras académicas para que soporten esta nueva dinámica.

Esta transición nos lleva al segundo hallazgo: el rol de las metodologías activas como el motor del currículo híbrido. Si el constructivismo es la filosofía, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aprendizaje experiencial y otras estrategias afines son su manifestación práctica. La prominencia del ABP en los estudios analizados (Ruiz Hidalgo & Ortega-Sánchez, 2022; Moyano-Bazan et al., 2024) no es casual. Esta metodología encapsula la esencia del modelo híbrido: integra teoría y práctica, fomenta la colaboración en entornos diversos y culmina en la creación de un producto auténtico y evaluable. Lo que esta revisión añade a la discusión es que la hibridez optimiza el ABP, permitiendo que las tareas de investigación y gestión del proyecto fluyan de manera flexible en el tiempo asincrónico, mientras que los hitos de colaboración, tutorización y presentación se benefician de la interacción directa y de alta calidad del componente sincrónico. De manera similar, la aplicación del ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (2015) se ve potenciada, permitiendo que la reflexión y la conceptualización abstracta se enriquezcan con herramientas digitales que facilitan la documentación y el intercambio de experiencias (Abdulwahed & Nagy, 2009). Sin embargo, la adopción de estas metodologías choca frontalmente con la estructura tradicional de la universidad, organizada en asignaturas estancas y horarios rígidos. El ABP, por su naturaleza interdisciplinar, demanda una mayor colaboración departamental y una flexibilización de los sílabos, un reto significativo para instituciones con culturas organizacionales burocratizadas. Fomentar una "cultura emprendedora" a través de estas prácticas, como sugieren algunos autores (Karin-Yesset et al., 2023), implica una transformación que va más allá del aula y se adentra en el corazón de la gestión académica.

Consecuentemente, la transformación pedagógica y metodológica exige una revolución paralela en la evaluación del aprendizaje. El hallazgo de un desplazamiento hacia la evaluación auténtica y formativa es, quizás, la implicación más radical del modelo híbrido. Se pone de manifiesto una creciente insatisfacción con los sistemas de calificación que privilegian la memorización y que resultan incongruentes con un currículo orientado a competencias. La evaluación auténtica, al proponer tareas complejas y contextualizadas, no solo mide de manera más válida el dominio de una competencia, sino que se convierte en una experiencia de aprendizaje en sí misma. La hibridez, una vez más, actúa como facilitador: los portafolios digitales, las simulaciones en línea, los laboratorios remotos (Chang et al., 2005) y los proyectos colaborativos mediados por tecnología son ejemplos de cómo la evaluación auténtica puede ser implementada de manera eficiente y escalable. Este enfoque, además, se alinea con los procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación, que cada vez más demandan la demostración de resultados de aprendizaje observables y medibles en términos de competencias (Chiliquinga-Amaya, 2024a). No obstante, la transición hacia este modelo evaluativo es ardua. Requiere que los docentes desarrollen nuevas competencias en el diseño de rúbricas, en técnicas de retroalimentación efectiva y en el manejo de herramientas para el seguimiento del desempeño, lo que subraya la urgencia de programas de desarrollo profesional docente enfocados en la evaluación (Minaya et al., 2025).



Finalmente, la discusión sobre la transversalidad y la personalización revela la máxima aspiración del currículo híbrido: la formación integral del individuo. La competencia digital deja de ser un apéndice curricular para convertirse en el tejido conectivo de toda la experiencia educativa. Más importante aún es el potencial de personalización que ofrece la modalidad. Al combinar ritmos de trabajo autónomos con interacciones grupales, el modelo híbrido tiene la capacidad intrínseca de atender a la diversidad de estilos de aprendizaje e inteligencias (Toribio et al., 2023; Gardner, 2005) de una manera que la enseñanza masiva y homogénea no puede lograr. El uso de tecnologías adaptativas (Marienko et al., 2020), aunque todavía incipiente en la región, promete llevar esta personalización a un nuevo nivel, creando trayectorias de aprendizaje verdaderamente individualizadas. Esto tiene profundas implicaciones para la gestión institucional y las políticas educativas, especialmente en el contexto ecuatoriano. La implementación exitosa de un currículo híbrido, con todas las transformaciones que implica, no puede ser un esfuerzo aislado de docentes innovadores. Requiere un compromiso institucional que se refleje en la planificación estratégica (Carrión et al., 2024) y en una reorganización de las estructuras de soporte. En este sentido, la investigación de García & D'Armas Regnault (2019), aunque centrada en el bachillerato, ofrece una valiosa perspectiva al demostrar cómo la modalidad educativa impacta directamente en la gestión organizacional. Extrapolando sus hallazgos, es lógico argumentar que la transición a la hibridez en la educación superior exige una revisión de la gestión de recursos tecnológicos, de los criterios de evaluación y promoción del profesorado, y de los mecanismos de apoyo estudiantil. Las instituciones deben evolucionar para convertirse en organizaciones más ágiles y flexibles, capaces de soportar una pedagogía que es, por definición, dinámica y centrada en el estudiante.

Implicaciones, Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación

Las implicaciones de estos hallazgos son vastas. Para los docentes, suponen la necesidad de una reconversión profesional hacia un rol de diseñador instruccional y facilitador. Para las instituciones, implican una inversión estratégica en tecnología, pero, sobre todo, en la formación de su capital humano y en la reingeniería de sus procesos académicos y administrativos. Para los diseñadores de políticas públicas, estos resultados deberían informar la creación de marcos de aseguramiento de la calidad que valoren la innovación pedagógica y la flexibilidad curricular, superando los modelos de acreditación excesivamente rígidos que a menudo ahogan el cambio.

Es imperativo, sin embargo, reconocer las limitaciones de esta revisión. A pesar de los esfuerzos por ser exhaustivos, existe la posibilidad de un sesgo de publicación, donde los estudios con resultados exitosos tienen mayor probabilidad de ser publicados. La limitación a los idiomas español e inglés podría haber excluido literatura relevante de otras regiones, como el contexto lusófono en Brasil. Además, la heterogeneidad de los estudios incluidos impidió un metaanálisis, limitando la síntesis a un enfoque narrativo.

Estas limitaciones, a su vez, señalan claras direcciones para la investigación futura. Se requieren estudios longitudinales que midan el impacto a largo plazo de los currículos híbridos en el desarrollo de competencias y la inserción laboral de los



egresados. Son necesarias más investigaciones-acción que documenten los procesos de cambio institucional y las estrategias efectivas para superar las barreras a la innovación en el contexto específico de Ecuador y América Latina (Espinosa et al., 2024). Finalmente, la investigación comparativa sobre la eficacia de distintas combinaciones de metodologías activas y tecnologías adaptativas dentro del marco híbrido podría ofrecer orientaciones de inmenso valor práctico para el diseño de la próxima generación de experiencias educativas.

5. CONCLUSIÓN

Esta revisión sistemática permite concluir que el diseño de un currículo efectivo para la educación híbrida trasciende la mera combinación de modalidades y se consolida como un ecosistema pedagógico integral. La evidencia científica demuestra que su éxito se fundamenta en la articulación coherente de cuatro pilares interdependientes: un marco filosófico constructivista que sitúa al estudiante como agente activo; la implementación de metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, que traducen la teoría en práctica; la adopción de sistemas de evaluación auténtica y formativa que miden el desarrollo de competencias complejas; y un enfoque en la transversalidad para el desarrollo de habilidades cruciales como la competencia digital y la autonomía del aprendizaje.

La transición hacia la hibridez, por lo tanto, no es un ajuste tecnológico, sino un profundo cambio de paradigma que exige redefinir los roles del docente y del estudiante. El educador evoluciona de un transmisor de información a un arquitecto de experiencias de aprendizaje significativas, mientras que el estudiante asume una responsabilidad mayor sobre su propio proceso formativo. El modelo híbrido, en su concepción más robusta, es un catalizador para esta transformación ineludible en la educación superior.

Finalmente, se concluye que la viabilidad de este paradigma no depende únicamente de la innovación en el aula, sino de un firme compromiso institucional y una gestión estratégica. La transformación curricular debe estar respaldada por políticas que fomenten la flexibilidad, el desarrollo profesional docente y la adecuación de las estructuras organizacionales. El desafío para las instituciones educativas es, en consecuencia, no solo adoptar la hibridez, sino liderar el cambio cultural y estructural necesario para que esta florezca y cumpla su promesa de una educación más pertinente, inclusiva y de calidad.



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>
- Salto-García, Pedro, and Mayra D'Armas Regnault. 2019. "IMPACTO DE LA MODALIDAD DEL BACHILLERATO EN LA GESTIÓN ORGANIZACIONAL DE ECUADOR." Revista Inclusiones 133–54.
- 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-cepal>
- Suparno, Disman, 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., Alcalá, 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.

