

**FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN HÍBRIDA:  
CONVERGENCIA TEÓRICA ENTRE FENOMENOLOGÍA,  
SOCIOCONSTRUCCIONISMO Y SISTEMAS COMPLEJOS**

*EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS OF HYBRID EDUCATION: THEORETICAL  
CONVERGENCE BETWEEN PHENOMENOLOGY, SOCIO-CONSTRUCTIONISM AND COMPLEX  
SYSTEMS*

**George Herney Cárdenas Cumare**

Universidad Latinoamericana y del Caribe

Caracas – Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-0534-6954>

[georgehcc@gmail.com](mailto:georgehcc@gmail.com)

---

Ingeniero en Computación, Universidad José Antonio Páez. Especialista en Docencia para la Educación Superior, Universidad de Carabobo. Magister Scientiarum en Educación Abierta y a Distancia, Universidad Nacional Abierta. Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Latinoamericana y del Caribe. Diploma en Filosofía, Universidad de Carabobo. Miembro activo de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad, Nodo de Filosofía, Inteligencia Artificial y Transcomplejidad. Coinvestigador en el grupo Educación, Investigación, Tecnología e Innovación del Ministerio de Ciencias de Colombia.

---

**Resumen**

El objetivo de este artículo fue examinar los fundamentos epistemológicos de la educación híbrida, a través de la convergencia teórica de la fenomenología, el construccionismo social y los sistemas complejos. Este estudio es relevante dado que la rápida transformación digital en el sector universitario, acelerada por la pandemia de COVID-19, ha creado nuevos escenarios de formación que requieren bases epistemológicas sólidas. El estudio está enmarcado bajo el paradigma cualitativo basado en una revisión documental y un análisis crítico de fuentes especializadas identificando los aportes de cada corriente teórica. La educación híbrida concebida como un paradigma contemporáneo supera la dicotomía virtual-presencial, con diferentes maneras de ser manejada. Como conclusión, la convergencia de estas perspectivas proporciona un marco epistemológico que abarca un enfoque integral que destaca el aspecto experiencial y social, y el sistema educacional complejo de la educación híbrida con implicaciones prácticas para el diseño educativo, la formación docente y las políticas institucionales. Así, demuestra su contribución para un futuro de la educación superior más pertinente y resistente en la era digital.

**Palabras clave:** complejidad; educación híbrida; epistemología; fenomenología; socio construccionismo

### Abstract

The objective of this article was to examine the epistemological foundations of hybrid education, through the theoretical convergence of phenomenology, social constructionism, and complex systems. This study is relevant given that the rapid digital transformation in the university sector, accelerated by the COVID-19 pandemic, has created new training scenarios that require solid epistemological foundations. The study is framed within the qualitative paradigm based on a documentary review and a critical analysis of specialized sources, identifying the contributions of each theoretical approach. Hybrid education conceived as a contemporary paradigm overcomes the virtual-presential dichotomy, with different ways of being managed. In conclusion, the convergence of these perspectives provides an epistemological framework that encompasses a comprehensive approach highlighting the experiential and social aspects, and the complex educational system of hybrid education with practical implications for educational design, teacher training, and institutional policies. Thus, it demonstrates its contribution to a more relevant and resilient future for higher education in the digital age.

**Keywords:** complexity; hybrid education, epistemology; phenomenology; social constructionism

### Introducción

La educación universitaria contemporánea enfrenta importantes desafíos en el marco de la digitalización y los entornos de aprendizaje híbridos. De acuerdo con García-Aretio (2021) además, los marcos filosóficos y epistemológicos subyacentes a la praxis de la docencia universitaria deben ser también revisados. Para conceptualizar esta declaración en relación con la educación y los campos sociales, se utilizan tres enfoques teóricos: la fenomenología, el paradigma socioconstruccionista y la teoría de la complejidad. Estas tres teorías crean una base que aborda el fenómeno de la práctica tecnológico-pedagógica en el contexto de los entornos híbridos (Morin, 2020).

Este tema es relevante porque la transformación digital de la educación universitaria, que ha sido radicalizada por la pandemia de COVID-19, ha dado

lugar a nuevas oportunidades formativas que ya necesitan una base epistemológica adecuada (Hodges et al., 2020). Las instituciones educativas se ven obligadas a combinar las modalidades de estudio en persona y en línea sin reducir la calidad de la formación, y esto requiere nuevos marcos conceptuales que estén más allá de los enfoques tradicionales (Rama, 2021).

En el plano conceptual, estos son los antecedentes principales: las aportaciones de Husserl (1949) acerca de la fenomenología como método para comprender la vivencia, las teorías socio-construccionistas de Vygotsky (1978) y de Berger y Luckmann (1966) que subrayan la naturaleza social del saber, los enfoques de la teoría de los sistemas complejos en Morin (2011) que permiten abordar la multidimensionalidad de los procesos educativos en el presente. A pesar de proceder uno de otro, estos marcos ofrecen perspectivas compatibles para analizar la educación híbrida (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020).

El objetivo de este trabajo fue examinar los fundamentos epistemológicos de esta disciplina porque a través de ellos es posible construir una pedagogía coherente y profunda (Martínez 2023). Esta investigación resultará de la convergencia de la trilogía conceptual que facilitará la comprensión de las nuevas experiencias y la creación de la pedagogía a través de la innovación (Salinas 2012). Este proceso requiere más que simplemente combinar tecnologías con métodos tradicionales, implica tener un profundo entendimiento de cómo se construye el conocimiento en cada entorno para maximizar los beneficios que la sociedad demanda.

Este estudio se basa en la revisión documental para determinar cómo los conceptos y la argumentación teórica en este artículo interactúan. El análisis crítico de cada fuente se comparó y contrastó para identificar las principales tendencias y contradicciones. Con esta información, surgió un nuevo marco de apreciación y comprensión. A partir de esto, se determinó cómo estos elementos epistemológicos innovadores pueden cambiar suposiciones y teorías existentes.

En el contexto educativo cambiante, una pedagogía híbrida bien fundamentada proporciona el marco necesario para adaptarse a diversas

necesidades de aprendizaje y asegurar la continuidad del proceso educativo, formando estudiantes que no solo controlan el contenido sino desarrollan habilidades digitales y sociales esenciales para el siglo XXI.

### **La educación híbrida: una mirada fenomenológica**

La modalidad educativa híbrida agrupa unidades de enseñanza tanto presenciales como virtuales, por lo que da mayor flexibilidad y puede acceder a cualquiera de los recursos. Sin embargo, esta combinación también trae desafíos de integración pedagógica y experiencia de vida para los estudiantes. La hibridualidad implica que su único enfoque educativo se apoya en tecnologías digitales y que fundamenta la utilización de diversas modalidades de aprendizaje. En este sentido, Rama (2021) indica que:

La educación híbrida implica la construcción de una nueva educación con formas de gestión diferenciadas y más complejas, con uso de formas sincrónicas, asincrónicas, automatizadas y manuales y dinámicas más flexibles para atender la creciente demanda de acceso y promover la creación de diversidad de ambientes de aprendizaje ajustados a las singularidades de los diversos campos profesionales, del conocimiento y sociales, y de aprovechar la amplitud y diversidad de formas de desarrollo virtuales. (p. 121)

Al integrar escenarios síncronos y asíncronos, y combinar herramientas automatizadas con actividades guiadas por expertos, se pretende ofrecer la flexibilidad que necesitan las cada vez más numerosas personas que buscan acceder a la educación. Al mismo tiempo, se reconoce que muchos entornos de aprendizaje, diseñados de forma rígida y poco sensible a los contextos reales, no siempre resultan pertinentes ni oportunos para todos. Frente a ello, la variedad y amplitud de formatos en el ámbito virtual se convierten en una oportunidad clave para crear experiencias más inclusivas, adaptables y significativas.

Asimismo, se subraya la importancia de diseñar entornos de aprendizaje heterogéneos, sensibles a las particularidades de distintos ámbitos profesionales y sociales. La amplitud y variedad de modalidades de desarrollo en lo virtual

constituyen oportunidades estratégicas dentro de este enfoque. No obstante, junto a estos beneficios, resulta imprescindible examinar con rigor los retos y complejidades de una implementación efectiva de la educación híbrida, entre ellos la garantía de equidad en el acceso y la salvaguarda de la calidad de la experiencia formativa. (Cárdenas, 2025).

A pesar de estos beneficios, es esencial abordar críticamente los desafíos y complejidades asociados con la implementación efectiva de la educación híbrida, incluyendo la equidad en el acceso y la calidad de la experiencia educativa ofrecida. Además, señala que no es un modelo semipresencial que combina una pedagogía presencial respaldada por plataformas digitales, sino un modelo exclusivamente virtual que distingue entre modalidades de aprendizaje síncronas y asíncronas. Uno de los grandes retos que la educación enfrenta es sostener los modelos de alternancia educativa y estos modelos híbridos. En este sentido, Martínez (2023), indica que se debe:

...sostener la calidad de los procesos académicos por medio de la educación a distancia mediada por las tecnologías de información y comunicación (TIC) o, en algunos casos, de educación virtual; pues ello requiere del fortalecimiento de las plataformas tecnológicas, garantizar la conectivas de los estudiantes que aún no lo logran, robustecer los procesos formativos de los maestros para usar de mejor forma estas tecnologías, asegurando así procesos académicos consistentes que permitan a los estudiantes las mejores posibilidades de formación”. (p. 56)

Sostener la calidad de los procesos académicos en entornos híbridos o mediados por tecnologías digitales representa uno de los principales desafíos de la educación superior latinoamericana en la actualidad. La pandemia de COVID-19 expuso, de forma abrupta, no sólo el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sino también las profundas desigualdades en el acceso, la conectividad y las competencias digitales entre estudiantes y docentes (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020).

Por otra parte, es importante también señalar que los entornos virtuales de aprendizaje no consiguen su calidad sólo por el uso de plataformas o recursos

digitales, sino que dependen de la habilidad de los docentes para crear experiencias significativas, ajustadas a contexto y centradas en el aprendizaje (Salinas 2012). Para lograrlo, los profesionales no sólo deben ser técnicamente capaces, sino que, además, necesitan una formación que fomente la innovación pedagógica, el pensamiento epistemológico y la responsabilidad con justicia.

Por lo tanto, asegurar la calidad en los procesos formativos mediados por tecnologías no es un asunto meramente técnico; es también una cuestión ética, pedagógica y política. Las instituciones educativas tienen el deber de promover políticas de inclusión digital, formación docente continua y una cultura de acompañamiento que posibilite verdaderas transformaciones en las prácticas educativas (García Aretio, 2021). De este modo, se podrá avanzar hacia una educación superior pertinente, resiliente y socialmente comprometida.

Ahora, la fenomenología, conceptualizado por Edmund Husserl, se establece como una disciplina filosófica enfocada en la descripción y el análisis de las estructuras de la experiencia consciente. En este contexto, al emprender Husserl (1949) su investigación sobre la fenomenología señaló:

La fenomenología pura, de la que aquí queremos buscar el camino, caracterizar la singular posición que ocupa entre las demás ciencias y mostrar que es la ciencia fundamental de la filosofía, es una ciencia esencialmente nueva, alejada del pensar natural... Se llama a sí misma ciencia de los fenómenos. (p. 7)

La forma en que Husserl estudia la conciencia y la experiencia vivida puede ser muy útil para enfrentar estos problemas. De acuerdo con Husserl, "toda conciencia es conciencia de algo" (Husserl, 1960, p. 33), lo que implica que cada acto de conciencia está dirigido hacia un objeto intencional. En el contexto educativo híbrido, estos objetos intencionales incluyen no solo el contenido académico, sino también las interacciones sociales, las plataformas tecnológicas y los entornos físicos y virtuales. La cuestión central es cómo estas múltiples facetas de la experiencia educativa híbrida son vividas y percibidas por los estudiantes y docentes.

Así, en el contexto educativo actual, particularmente en la educación híbrida

postpandemia, el paradigma de la conciencia puede fomentar un enfoque introspectivo y reflexivo en la enseñanza, permitiendo a los educadores valorar las experiencias individuales de los estudiantes. Es importante señalar que, la fenomenología Husserliana introduce el concepto de epojé, o reducción fenomenológica, en palabras de Husserl (1998):

La epojé universal respecto del mundo que llega a ser consciente (supuesta entre paréntesis) desconecta del campo fenomenológico el mundo que para el sujeto en cuestión pura y simplemente existe, pero en su lugar se presenta el mundo así y asá consciente ‘como tal’, el ‘mundo entre paréntesis’; o lo que es lo mismo en lugar del mundo o en lugar de algo mundano singular puro y simple, se presenta el respectivo sentido de conciencia en sus diferentes modos. (p. 43)

En esencia, es un método que propone la suspensión de juicios y suposiciones previas sobre el mundo para permitir una comprensión pura y directa de los fenómenos tal como se presentan a la conciencia. Este acto de suspender el juicio se refiere a lo que Husserl denomina la actitud natural, donde las personas suelen asumir la realidad del mundo externo sin cuestionamiento. El propósito de la epojé es investigar los fenómenos sin que influyan sobre ellos las ideas preconcebidas, teorías científicas o experiencias pasadas. Por medio de esta reducción, Husserl busca obtener una descripción rigurosa y esencial de la experiencia consciente, donde las cosas mismas puedan ser directamente observadas en su pureza original.

Otro aspecto crucial de Husserl es el concepto del mundo de la vida (Lebenswelt) el cual lo define como “el mundo de la experiencia sensible que viene dado siempre de antemano como evidencia incuestionable, y toda la vida mental que se alimenta de ella, tanto la acientífica como, finalmente, también la científica” (Husserl, 1984, p. 77), que se refiere al mundo pre-científico de la experiencia inmediata. En la educación híbrida se cambia constantemente la dinámica de estudiantes y profesores, uniendo lo físico con lo virtual en una nueva realidad de experiencia. Este gran cambio del Lebenswelt educativo plantea preguntas sobre cómo estas experiencias híbridas son estructuradas y lo que significan.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Las nuevas modalidades educativas mediadas por tecnología plantean un desafío epistemológico al cuestionar la presencialidad y la interacción cara a cara en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde la perspectiva de Merleau-Ponty (1993), "Nuestro cuerpo es un ser de dos hojas, de un lado cosa entre las cosas y, por otro, lo que las sostiene" (p. 107). Es decir, la corporalidad y la experiencia vivida son fundamentales para la construcción del conocimiento. Por lo tanto, es necesario explorar cómo se vivencia la corporalidad en entornos virtuales y cómo se construye el ser-con-otros en la relación pedagógica mediada tecnológicamente.

El pensamiento de Merleau-Ponty sobre el cuerpo y la experiencia vivida proporciona un punto de partida para comprender los retos epistemológicos que plantean las nuevas formas de educación por tecnología. Estas formas no sólo cambian la manera en que se alcanza el conocimiento, sino también cómo las personas se comunican y dan sentido junto al proceso educativo. Es importante tratar estas cuestiones para asegurar que la educación en su modalidad híbrida sea igual para todos los que participen, proporcionando exactamente qué quieren y necesitan.

En el entorno virtual, la corporalidad parece desdibujarse, pero no desaparece; se transforma. La presencia del cuerpo en plataformas digitales (a través de cámaras, avatares, interacciones textuales, entre otros) genera nuevas formas de "ser-con-otros". El docente, como mediador tecno pedagógico, debe tomar en cuenta cómo estas modalidades afectan la percepción de los estudiantes sobre sí mismos y sobre los demás, así como su capacidad de construir significados compartidos. Por ejemplo, la cámara en una videoconferencia no sólo conecta, sino que también condiciona la interacción al permitir o no la visibilidad de las expresiones corporales y emocionales.

La implementación de la fenomenología en los contextos educativos actuales ha sufrido una transformación notable con la evolución de lo que Adams y Van Manen (2017) denominan la fenomenología postdigital. Este enfoque ha sido diseñado para el análisis de experiencias educativas a través de una interfaz



tecnológica, que proporciona herramientas conceptuales imprescindibles para entender la esencia de la educación híbrida en su total complejidad. La fenomenología post digital es un verdadero hito teórico, ya que reconoce claramente que la experiencia humana contemporánea está íntimamente ligada a la tecnología digital, creando formas nuevas de presencia y corporalidad, temporalidades propias que requieren métodos concretos para investigarlas. (Adams & van Manen, 2017).

Además, la problemática de la presencia social en contextos híbridos ha sido objeto de investigación por diversos autores como Remeseal y Colomin, quienes indican que la participación en diferentes actividades sociales fomenta el sentido de identidad con un grupo que potencia el proceso de adquisición de conocimientos y favorece la interacción con individuos que comparten intereses similares, lo cual contribuye al desarrollo de vínculos afectivos enriquecedores (Remesal y Colomina, 2013).

En un contexto educativo híbrido, en el que unos estudiantes participan en el aula al mismo tiempo que otros lo hacen en línea, existe un problema inherente de fragmentación de la experiencia educativa. Esta división podría dar lugar a dos subcomunidades distintas en las que quienquiera que sea parte de una de ellas tendrá acceso a niveles diferentes en relación con cualquier otro miembro de cualquiera de ellas la existencia social, en el pensamiento de Remesal y Colomina, se transforma en un punto clave para contrarrestar tal fragmentación.

De esta manera, al promover las interacciones auténticas entre todos los involucrados, independientemente de la asistencia, los docentes pueden contribuir al verdadero sentido comunitario que trasciende las fronteras espaciales. Estos hallazgos tienen consecuencias significativas para el diseño de experiencias educativas híbridas que se logra teniendo en cuenta no sólo los aspectos tecnológicos sino también la calidad interactiva y estrategias para fomentar la copresencia con la distribución del uso de varias modalidades.

Al incorporar estas perspectivas fenomenológicas sobre la corporalidad, la temporalidad y la presencia en la definición como educación híbrida, se logra una

imagen más completa de ella. Los componentes de la experiencia educativa no son compartimentos separados, sino que se entrelazan en un complejo entramado que determina las oportunidades y limitaciones del aprendizaje en entornos híbridos. Por lo tanto, cualquier enfoque teórico o práctico para la enseñanza en esta modalidad que no tome en cuenta estas dimensiones fenomenológicas será insuficiente, en muchas situaciones será cuestionado. Dado que entonces se pasará por alto los componentes más básicos tanto para estudiantes como docentes en dichos contextos.

### **El Paradigma Socioconstruccionista**

Este paradigma es utilizado con mayor frecuencia en la educación y la psicología afirmando que el conocimiento se va creando con la interacción y comunicación entre los hombres. Claramente esta teoría subraya la importancia de la diversidad étnica, social y lingüística en la adquisición del conocimiento; y en el modo en que las personas desarrollan su identidad social, cultural e individual. Según Ibañez (2001), la realidad no consiste en algo fijo y objetivo, sino que se va formando de acuerdo con cómo las personas ven o interpretan lo que les sucede y en el entorno en el que se encuentran.

A lo largo del tiempo, las ideas construccionistas han tenido diferentes formas y han sido utilizadas de diversas maneras. Por ejemplo, en un estudio de Berger y Luckmann (1966), "La construcción social de la realidad" (The Social Construction of Reality), los autores presentaron una forma particular de fenomenología social que se centró en cómo las realidades sociales son construidas a través de interacciones humanas y cómo estas construcciones son mantenidas y legitimadas en la sociedad. Ellos argumentaron que la realidad social es el resultado de un proceso de construcción que involucra tanto la subjetividad de los individuos como las estructuras sociales más amplias. En este sentido, Gergen (2007), indica lo siguiente:

El construccionismo no proclama ser una filosofía primera, un fundamento sobre el cual puede erigirse un nuevo mundo. No intenta reemplazar todas las tradiciones en nombre de la verdad, los

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

principios éticos, las visiones políticas o cualquier otro criterio universal. En cambio, la esperanza es aumentar y expandir los recursos existentes en servicio del bienestar del planeta. (p. 225)

Este enfoque destaca la importancia de los contextos sociales y culturales en la formación del conocimiento y la percepción de la realidad, lo que se alinea con los principios del construccionismo social que Gergen también explora, aunque con una base de supuestos que ha sido radicalmente alterada en su versión contemporánea. Utiliza la idea de construcción social para describir una manera específica de estudiar la sociedad desde un enfoque estructural.

A pesar de que sigue interesado en las bases sociales del conocimiento, en esta nueva versión del construccionismo se han cambiado completamente los supuestos iniciales. Igualmente, el concepto de constructivismo ha sido utilizado por varios expertos, y se menciona en las teorías de George Kelly (1955) de manera diferente a las de Von Glasersfeld (1987) o Piaget (1954). Dado que las ideas sobre cómo se construye el conocimiento han sido importantes en las discusiones recientes sobre la educación, es útil comparar el construccionismo social con otras dos ideas: constructivismo radical y socioconstructivismo.

En algunos casos, el construccionismo social tiene una relación más estrecha con las ideas del constructivismo social. Con el constructivismo social, se busca crear un conjunto de ideas en el que son importantes el pensamiento y la interacción social. Las ideas de Vygotsky y otras teorías sobre cómo las personas actúan son muy importantes (Holzman, 1997; Kozulin, 1998). El enfoque del constructivismo social también se refleja en la labor educativa de los psicólogos culturales, como se puede ver en los trabajos de Jerome Bruner y otros autores contemporáneos.

Desde este paradigma, el conocimiento se considera un producto colectivo, creado y validado dentro de un contexto social particular. Vygotsky (1978), uno de los principales precursores de esta teoría, afirmaba que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo ocurren primero en el ámbito social y después se internalizan en el individuo. La construcción de conocimiento en comunidad sugiere que, para

que el aprendizaje sea significativo, debe basarse en el intercambio de ideas, en la colaboración y en el lenguaje como medio para negociar y transformar significados.

El construccionismo social se relaciona bien con estas investigaciones sobre la importancia de la sociedad, en un sentido que, ambos creen que el conocimiento y la razón están influenciados por la sociedad. En ambos casos, las relaciones son anteriores a la individualidad. Si bien el trabajo del docente tiene diferentes características, ambos creen que la relación de los profesores y los estudiantes es muy importante en la educación.

En el contexto de la educación híbrida, este paradigma permite entender cómo los docentes y estudiantes construyen colectivamente el conocimiento en un espacio donde coexisten interacciones presenciales y virtuales. Los ambientes digitales ofrecen herramientas para la colaboración y el intercambio de ideas, lo cual fomenta una construcción de significados compartidos. De acuerdo con Berger y Luckmann (1966), en el cual indican que la realidad es una construcción social, y este principio es particularmente útil en el aula híbrida, donde las interacciones sociales a través de foros, videoconferencias y trabajo en grupo permiten que los estudiantes co-construyan su comprensión del conocimiento y desarrollen una identidad como comunidad de aprendizaje.

En este sentido, el rol del docente es transformador, ya que deja de ser la figura central de autoridad en la transmisión de conocimiento, para convertirse en un facilitador que guía a los estudiantes en el proceso de creación conjunta del saber. El enfoque socio construccionista permite que la educación híbrida se constituya como un espacio inclusivo donde se respeten y valoren los diversos puntos de vista, promoviendo una comunidad de aprendizaje en la que los estudiantes puedan aportar sus propias experiencias y conocimientos.

Asimismo, el docente ayuda a que los estudiantes utilicen de manera crítica y reflexiva las herramientas tecnológicas, actuando como intermediario entre ellos y dichos recursos. De esta manera, su papel ayuda a los estudiantes a hacer cosas nuevas, y a mejorar la frecuencia con que pueden trabajar juntos, pensar de

forma crítica y aprender por sí mismos. Pero, en entornos híbridos, los profesores se enfrentan al reto de que el conocimiento se desarrolle a lo largo del espacio mediante la interacción y comunicación entre todos los implicados en la educación.

En consecuencia, para que la mediación docente potencie el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo en escenarios híbridos, es clave concebir el aula como una comunidad de diálogo y corresponsabilidad. En esta línea, Cárdenas, De Sousa y Manzur (2025) sostienen que la importancia del principio de comunidad de comunicación radica en su capacidad para promover la inclusión, la participación y la igualdad en el ámbito ético; al priorizar la interacción intersubjetiva y la construcción de consensos mediante la argumentación, dicho principio afirma la dignidad y la autonomía de cada persona. Este marco respalda la mediación crítica del uso de tecnologías por parte del docente y la estructuración de interacciones significativas en entornos híbridos.

El socioconstruccionismo no solo ofrece un marco conceptual para comprender la presencia social, sino que también proporciona principios metodológicos específicos para el diseño de actividades en entornos híbridos. Según Salmon (2011), un diseño de aprendizaje efectivo en entornos híbridos debe estructurarse progresivamente para facilitar el acceso y la motivación a través de diversos canales tecnológicos, la socialización en línea que permita la construcción de una comunidad de aprendizaje, el intercambio de información mediante interacciones significativas, la construcción de conocimiento colaborativo mediante actividades estructuradas, y el desarrollo metacognitivo donde los participantes reflexionan sobre su propio aprendizaje y lo transfieren a contextos auténticos.

Estos principios metodológicos tienen implicaciones directas para la promoción de la presencia social en entornos híbridos. Al participar a través de múltiples canales comunicativos, los estudiantes presenciales y remotos tendrán la oportunidad de participar en igualdad de condiciones en la construcción colectiva

del conocimiento, eliminando las desventajas establecidas por las modalidades de asistencia en persona y semipresenciales.

Como señalan Coll et al. (2022), la participación en comunidades híbridas de aprendizaje no solo transforma el conocimiento sino también las identidades de los participantes, lo que sugiere que el potencial de estos entornos va mucho más allá de la simple transmisión de contenidos, para convertirse en espacios de transformación personal y colectiva. En este sentido, el autor destaca que:

El seguimiento, acompañamiento y soporte al alumnado es crucial en propuestas educativas que dan a los alumnos la oportunidad de recorrer distintos espacios de aprendizaje; cuanto más se diversifican esos espacios, mayor es la necesidad de una tutorización intensiva. Es importante que los equipos docentes conozcan en profundidad a cada alumno, sus intereses, fortalezas y debilidades, y sus proyectos, así como su contexto familiar y social, para poder personalizar su aprendizaje. (p. 236)

En una realidad cada vez más digital, el socioconstruccionismo halla en las tecnologías colaborativas un soporte natural para potenciar la interacción y el trabajo conjunto. Muchas de las barreras que antes frenaban los procesos de transculturación han perdido peso, lo que abre la posibilidad de replantear la educación como un espacio intersubjetivo donde la experiencia, el intercambio social y el diálogo se convierten en recursos centrales. Esta perspectiva impulsa la construcción de aprendizajes colectivos orientados a una educación más justa, crítica y emancipadora en un mundo interconectado. (Manzur, 2025). En este marco, la labor pedagógica requiere mediaciones concretas que materialicen ese horizonte colaborativo.

Por lo tanto, el socioconstruccionismo es un marco teórico valioso para comprender y aplicar la perspectiva de tutoría en contextos híbridos. Ayuda a darse cuenta de que el conocimiento del estudiante implica no solo una herramienta para personalizar instrucciones técnicas, sino un requisito para permitir que cada uno se involucre en prácticas discursivas convocadas por discusiones en comunidades educativas, quienes trascienden lo presencial-virtual, mezclando juntos en un nuevo espacio al ser formado, conocimiento e identidad.

### Teoría de la Complejidad

Descrito como uno de los enfoques más significativos que surgieron en el ámbito de la educación y la investigación. Se basa en la idea de que un sistema educativo es complejo, consta de una gran cantidad de elementos interconectados y muestra un comportamiento no lineal e impredecible y, en cierto sentido, emergente. Por ello, la teoría de la complejidad aporta una nueva forma de comprender y resolver los problemas que se presentan en torno a la educación, ya que facilita el estudio de la complejidad intrínseca que forma las bases de los sistemas educativos mediante un enfoque inherente multidisciplinar y holístico.

La complejidad cuestiona las nociones reduccionistas y mecanicistas que han prevalecido en las disciplinas de las ciencias sociales y naturales. Edgar Morin postula que la comprensión de fenómenos complejos es inviable mediante una perspectiva fragmentada, dado que esta desatiende las interrelaciones y las dinámicas emergentes que se manifiestan en sistemas no lineales y multicausales.

Al respecto, Morin (1990) plantea lo siguiente:

...yo navego entre ciencia y no en ciencia. ¿Cuáles son mis fundamentos?, la ausencia de fundamentos, es decir, la conciencia de la destrucción de los fundamentos de la certidumbre. Esta destrucción de los fundamentos, propia de nuestro siglo, ha llegado al conocimiento científico mismo. ¿En qué creo?, Creo en la tentativa de desarrollar un pensamiento lo menos mutilante posible y lo más racional posible. Lo que me interesa es respetar los requisitos para la investigación y la verificación propios del conocimiento científico, y los requisitos para la reflexión, propuestos por el conocimiento filosófico. (p.140).

Siguiendo la idea del autor, el reduccionismo consiste en dividir los fenómenos en sus partes para entenderlos, sin tener en cuenta las conexiones e interacciones que surgen en los sistemas complejos. Este enfoque mecanicista ve al mundo como si fuera un gran "reloj", donde cada parte tiene un papel específico y que se puede prever. No obstante, la teoría de la complejidad indica que los sistemas reales, como los sociales, biológicos o educativos, son cambiantes y no siguen una línea recta, creando comportamientos impredecibles y nuevos que no

se pueden comprender sólo mirando sus partes por separado. (Morin, 2003)

Además, el autor subraya que su propuesta no aspira a constituir un fundamento, ni mucho menos un paradigma, sino a ser un principio del pensamiento que evalúa el mundo, y no como la exposición de la esencia del mundo. Siguiendo la idea planteada, Morin (1990) enfatiza lo siguiente:

...la complejidad es el desafío, no la respuesta. Estoy a la búsqueda de una posibilidad de pensar trascendiendo la complicación (es decir, las interretroacciones innombrables), trascendiendo las incertidumbres y las contradicciones. Yo no me reconozco para nada cuando se dice que yo planteo la antinomia entre la simplicidad absoluta y la complejidad perfecta. Porque para mí, en principio, la idea de complejidad incluye la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible. (p. 96).

La concepción de la imperfección como parte constitutiva del saber supone un giro epistemológico fundamental para la educación en el mundo de hoy. Esta perspectiva no solamente considera la imperfección como una inevitabilidad, sino que la reivindica como una característica esencial y activa del proceso cognoscitivo mismo. Tanto de aceptar y resistir a la vez las limitaciones, quien tiene una perspectiva sobrehumana lucha por lograr una sabiduría que va más allá de esta llamada "comprensión del aprendizaje". Siguiendo a Santos-Boaventura (2021), este enfoque no es simplemente una aceptación de los actuales límites, sino que se transforma en un paradigma revolucionario para comprender cómo se aprende y se lleva a cabo la vida misma del conocimiento.

En la educación híbrida, las universidades enfrentan el desafío de combinar modalidades virtuales y presenciales de manera que potencien el aprendizaje. Según Velásquez (2023), estos entornos deben ser comprendidos como sistemas dinámicos donde la interacción entre los estudiantes, docentes, tecnologías y el contexto socioeconómico genera resultados emergentes. Esto requiere que las instituciones diseñen procesos flexibles y adaptativos que permitan responder a las necesidades de diversos actores y situaciones. En este sentido, Cárdenas (2025) enfatiza en lo siguiente:



# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Es fundamental que los dirigentes educativos sean capaces de maniobrar en esta realidad incierta, sin obviar la riqueza de las interacciones humanas y tecnológicas, manteniendo constantemente la habilidad para adaptarse y adquirir conocimientos en un contexto de incertidumbre, esto constituye, fundamentalmente, la auténtica responsabilidad de la dirección educativa en la era de la virtualidad y la complejidad. (p. 74)

Esto implica aceptar que las universidades no pueden seguir aferradas a esquemas rígidos ni limitarse a soluciones estandarizadas ya que hacen que esta diversidad de realidades que atraviesan las comunidades académicas sea invisible. Dado este contexto, el desafío para los distintos escenarios educativos será ir más allá de la inercia institucional y habilitarse a procesos de transformación que equilibren lo tecnológico y lo humano. Para ello se requerirá un liderazgo que sea capaz de generar estrategias inclusivas, flexibles y sostenibles requeridas no sólo para abordar la complejidad de la educación híbrida, sino también para capitalizar oportunamente en términos de oportunidad para la innovación y construcción de experiencias de formación con sentido.

Cabe destacar, que la teoría de la complejidad enfatiza la emergencia y la autoorganización como funciones críticas en la dinámica del sistema educativo. Como resultado, la interacción entre los profesores, estudiantes y la tecnología dan lugar a nuevas formas de aprendizaje que originalmente no fueron concebidas. En consecuencia, mientras esta forma de aprendizaje sigue surgiendo, su diseño pedagógico debe basarse en la participación activa y la colaboración con toda la comunidad académica. De esta manera, estos elementos coinciden con la percepción de Morin de la adquisición del aprendizaje como un proceso interconectado y multidimensional.

Es así, como el principio dialógico, fundamental en la teoría de la complejidad, facilita la comprensión de cómo en contextos educativos híbridos convergen lógicas que simultáneamente actúan como complementarias y antagonistas. Fidalgo-Blanco et al. (2020) han evidenciado empíricamente que la presencialidad y la virtualidad en modelos híbridos no son meramente una

dicotomía, sino una relación dialógica en la que cada modalidad preserva su identidad mientras se complementa mutuamente.

Este principio se evidencia explícitamente en lo que Kalantzis y Cope (2020) denominan ecologías de aprendizaje híbrido, en las que las interacciones sincrónicas y asincrónicas no se excluyen recíprocamente, sino que propician nuevas oportunidades pedagógicas mediante su incorporación dialógica. Los contextos híbridos eficaces, la presencialidad y la virtualidad no entran en competencia, sino que fomentan un diálogo productivo que incrementa las oportunidades de generación de conocimiento, preservando simultáneamente sus atributos distintivos.

La recursividad organizacional, otro principio fundamental de la complejidad, se evidencia de manera clara y fuerte en los entornos híbridos y multifacéticos cuando los productos generados a través del proceso educativo no solo cumplen su función inicial, sino que además se convierten en agentes activos que impulsan y fomentan la creación de nuevos procesos educativos y de aprendizaje. Según lo expuesto por Garrison y Vaughan (2021), se destaca la importancia de los modelos híbridos correctamente estructurados, donde las interacciones que surgen en entornos virtuales contribuyen de manera significativa a potenciar las dinámicas presenciales, y a su vez, estas últimas retroalimentan los espacios virtuales. Esta retroalimentación constante genera bucles recursivos que enriquecen de forma continua la vivencia educativa, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo para los estudiantes.

La implementación de los principios fundamentales de la complejidad en la elaboración de estrategias educativas híbridas supone, según la perspectiva de Morin (2020), una transformación profunda para explorar un vasto mar de incertidumbres entre múltiples islas de certezas, admitiendo que la incertidumbre y la emergencia no constituyen barreras al proceso de aprendizaje, sino que son los elementos que lo hacen factible en la sociedad actual.

Desde la perspectiva de la complejidad, la educación híbrida se presenta más que solo un modelo operativo o una solución tecnológica, sino una ecología

del aprendizaje que se caracteriza por su naturaleza emergente, autoorganizadora y adaptable. Abordar desde esta perspectiva permite ir más allá de las abstracciones y reduccionismos que han marcado la interpretación fragmentada de los procesos educativos a lo largo de la historia y en cambio entender la integralidad e interdependencia que existe entre todos los elementos del sistema.

En última instancia, la teoría de la complejidad insta a aceptar la naturaleza de la educación híbrida: estructurada y emergente, planificada y adaptativa, individual y colectiva, a nivel local y global. Esta visión no minimiza los retos a los que se enfrentan educadores e instituciones, pero proporciona un marco conceptual más enriquecido y matizado para abordar la complejidad intrínseca de los procesos educativos actuales. Esta perspectiva reconoce que es precisamente en la tensión creativa entre orden y caos, certeza e incertidumbre, donde se fomenta el aprendizaje transformador.

### **Metodología**

Esta investigación con un enfoque cualitativo, enmarcada en el paradigma interpretativo, y adopta un diseño filosófico-documental orientado a la precisión conceptual y a la argumentación crítica sobre los fundamentos epistemológicos de la educación híbrida. Este criterio se basa en lo que dice Arias-Odon (2016; citado en Arias, 2024), quien define la investigación documental como “un proceso dirigido a la búsqueda de nuevos conocimientos mediante la recuperación, análisis e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y publicados por otros investigadores o instituciones científicas en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas” (p. 12).

Esta investigación es de tipo descriptiva porque su objetivo principal fue develar las principales fundamentaciones epistémicas de la hibridualidad. En este sentido, es importante señalar que Palella y Martins (2017) definen el nivel descriptivo como:

El objetivo de este nivel es entender situaciones reales. Incluye una descripción, registro, análisis e interpretación de la situación actual,

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

la composición o los procesos de los fenómenos. El nivel descriptivo se enfoca en las conclusiones principales o en cómo una persona, grupo o cosa actúa o funciona en el presente (p. 92).

El corpus se conformó exclusivamente con las obras incluidas en las referencias proporcionadas. Se seleccionaron textos fundacionales de las tres tradiciones que orientan el estudio —fenomenología, socioconstruccionismo y complejidad—, entre ellos Husserl (1949/1960/1984/1998), Merleau-Ponty (1993), Vygotsky (1978), Berger y Luckmann (1966) y Morin (1990/2003/2020). A este sustrato se articularon desarrollos contemporáneos directamente vinculados con la educación híbrida y las mediaciones sociotécnicas, tales como García Aretio (2021), Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), Garrison y Vaughan (2021), Hodges et al. (2020), Coll y Engel (2022), Fidalgo-Blanco et al. (2020), Salmon (2011), Kalantzis y Cope (2020) y Rama (2021).

Asimismo, los aportes del construccionismo/socioconstruccionismo y de la psicología cultural Gergen (2007), Ibañez (2001), Kozulin (1998), Von Glasersfeld (1987), Remesal y Colomina (2013)— y trabajos recientes pertinentes del propio autor y coautores (Cárdenas, 2025; Cárdenas et al., 2025; Manzur Riquez, 2025). Se excluyeron deliberadamente textos sin relación directa con los ejes conceptuales, duplicados o carentes de relevancia epistemológica para comprender la hibridación educativa, con el fin de mantener un foco analítico claro y consistente.

El procedimiento de análisis, de naturaleza interpretativo-filosófica, se inició con una clarificación y delimitación categorial a priori. En el eje fenomenológico se precisaron las nociones de vivencia o experiencia vivida, intencionalidad, epojé, reducción e intersubjetividad, siguiendo a Husserl y Merleau-Ponty y dialogando con orientaciones metodológicas de Adams y van Manen (2017). En el eje socioconstruccionista se establecieron categorías como mediación cultural y herramientas psicológicas, lenguaje, co-construcción del significado y presencia social, apoyándose en Vygotsky, Berger y Luckmann, Gergen, Kozulin y Remesal y Colomina. En el eje de la complejidad se delimitaron los conceptos de

emergencia, no linealidad, recursividad, auto-eco-organización y contextualidad a partir de Morin y desarrollos recientes (Velásquez Alvarado, 2023).

Con este andamiaje categorial se procedió a la lectura hermenéutica y a la exégesis de las fuentes, reconstruyendo en cada obra su problema central, tesis, supuestos ontológicos y epistemológicos, así como su estructura argumental. La interpretación respetó el contexto histórico-intelectual de los textos y su pertinencia para la educación híbrida, de modo que la fenomenología contribuye a comprender la experiencia vivida del aprender y enseñar, el socioconstruccionismo iluminara las mediaciones culturales y discursivas, y la complejidad aporta claves sobre la dinámica sistémica de los entornos híbridos.

Para asegurar el rigor cualitativo desde un enfoque interpretativo, se aplicaron cuatro criterios de forma integrada. La credibilidad se garantizó al leer y citar fielmente las fuentes y mantener coherencia entre las categorías de análisis y las conclusiones. La dependibilidad se sostuvo dejando huella del proceso (decisiones, relecturas y ajustes), de modo que pueda rastrearse cómo se llegó a los resultados. La confirmabilidad se cuidó al explicitar los supuestos teóricos y justificar las inferencias con argumentos y evidencias del corpus. Por último, la transferibilidad se promovió ofreciendo proposiciones conceptuales que pueden contrastarse en estudios de caso y etnografías de aula en educación híbrida, acercando el marco teórico a su verificación situada.

### **Resultados y discusión**

Se expone a continuación una matriz documental que agrupa las contribuciones teóricas fundamentales que sustentan epistemológicamente la educación híbrida desde las tres perspectivas analizadas: fenomenología, socioconstructivismo y teoría de la complejidad. Esta matriz establece el fundamento para la discusión posterior acerca de la convergencia de estos enfoques.

**Tabla 1. Convergencias y contribuciones epistemológicas a la educación híbrida**

Enfoque Epistemológico	Principios Fundamentales	Aplicaciones en Educación Híbrida	Contribución Epistemológica
<b>Fenomenología</b> (Husserl, Merleau-Ponty, Van Manen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intencionalidad de la conciencia</li> <li>• Epojé o reducción fenomenológica</li> <li>• Mundo de la vida (Lebenswelt)</li> <li>• Corporalidad y vivencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de la experiencia vivida del estudiante</li> <li>• Comprensión del sentido de la corporalidad en entornos digitales</li> <li>• Valoración de la presencia postdigital</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aporta profundidad a la comprensión subjetiva del aprendizaje</li> <li>• Visibiliza la dimensión afectiva, temporal y experiencial del acto educativo</li> </ul>
<b>Socioconstruccionismo</b> (Vygotsky, Berger & Luckmann, Gergen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción social de la realidad</li> <li>• Lenguaje como mediador del conocimiento</li> <li>• Interacción social y comunidad</li> <li>• Desarrollo de identidad a través del diálogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento de comunidades híbridas de aprendizaje</li> <li>• Trabajo colaborativo y co-construcción de significados</li> <li>• Tutoría centrada en la interacción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfatiza el rol de la intersubjetividad y el diálogo</li> <li>• Reconfigura el rol docente hacia el acompañamiento reflexivo y crítico</li> </ul>
<b>Teoría de la Complejidad</b> (Morin, Fidalgo-Blanco, Kalantzis & Cope)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No linealidad y emergencia</li> <li>• Autoorganización</li> <li>• Recursividad</li> <li>• Pensamiento sistémico y dialógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de sistemas híbridos adaptativos</li> <li>• Gestión flexible de entornos educativos interconectados</li> <li>• Promoción de ecologías de aprendizaje emergentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integra lo técnico, lo humano y lo contextual</li> <li>• Reconoce el carácter dinámico e incierto del proceso educativo contemporáneo</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia (2025)

El estudio de la matriz epistemológica muestra importantes implicaciones para entender la educación híbrida desde un enfoque crítico y que integra varias disciplinas. La educación híbrida no es solo una mezcla de clases presenciales y virtuales; es un fenómeno complejo y dinámico que necesita una base teórica para unir diferentes aspectos: la experiencia personal, la interacción social y la organización del sistema. En este contexto, la unión entre la fenomenología, el socioconstruccionismo y la teoría de la complejidad ofrece una propuesta de

conocimiento completa que ayuda a conectar lo humano, lo relacional y lo estructural en el análisis y diseño de prácticas tecnopedagógicas adecuadas.

Primero, la fenomenología (especialmente la idea de Husserl) brinda una base filosófica muy valiosa para entender la experiencia educativa en ambientes híbridos. El concepto de intencionalidad de la conciencia muestra que tanto los estudiantes como los docentes dirigen su atención a varias cosas al mismo tiempo: el contenido académico, las plataformas digitales, las interacciones tecnológicas y los espacios físicos. Esta diversidad crea una experiencia educativa diferente de la tradicional, que debe ser entendida por sí misma. En este contexto, el método de la epojé o reducción fenomenológica es importante porque sugiere dejar de lado los juicios anteriores sobre lo que se entiende por "buena educación", que suele asociarse con la enseñanza presencial. Esto permite explorar las oportunidades de aprendizaje en los entornos híbridos. Esta actitud fenomenológica no sólo ayuda a la innovación en la enseñanza, sino que también permite una mejor adaptación a las nuevas realidades educativas.

Sin embargo, usar la fenomenología en contextos híbridos también trae dificultades. Uno de los cambios más importantes es la transformación de la experiencia física. Autores como Merleau-Ponty han destacado la importancia del cuerpo en el proceso de adquirir conocimiento. En situaciones donde la presencia física se reemplaza o se apoya con formas de "presencia digital", la experiencia del cuerpo se redefine, lo que impacta cómo las personas se relacionan, aprenden y se reconocen a sí mismas y a los demás. Este fenómeno necesita una nueva investigación fenomenológica que considere las nuevas maneras de cuerpo y de estar con otros en espacios que usan tecnología.

En segundo lugar, el socioconstruccionismo ofrece una manera de entender que complementa y amplía la perspectiva fenomenológica al enfocarse en cómo se construye el conocimiento en las relaciones entre personas. Según Vygotsky, Berger y Luckmann, y Gergen, el aprendizaje no es solo un proceso individual, sino que se da en un contexto social, influido por el lenguaje, la cultura y la interacción entre las personas. La educación híbrida, al combinar espacios

virtuales y en persona, se convierte en un lugar ideal para crear significados juntos, participar activamente y formar comunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el papel del docente ya no es solo transmitir conocimientos, sino que se convierte en un mediador que fomenta el diálogo, la colaboración y la reflexión crítica.

Además, el socioconstruccionismo ayuda a abordar aspectos clave como la identidad educativa, la participación justa y el papel activo del estudiante. Sin embargo, para que la creación conjunta del conocimiento funcione bien, es importante reconocer las condiciones estructurales, tecnológicas y pedagógicas que la hacen posible. Aquí es donde se conectan las ideas sobre la calidad educativa, que indican que el éxito de la educación híbrida no sólo depende de las herramientas digitales que se tengan, sino también de factores éticos, pedagógicos y políticos.

En tercer lugar, la teoría de la complejidad, sobre todo en el trabajo de Morin, brinda una forma de ver las cosas que es sistémica, conversacional y no lineal. Este enfoque es muy útil para entender la educación híbrida como un sistema que está en desarrollo. Esta teoría pone en duda los enfoques que reducen o dividen la realidad y sugiere en su lugar una comprensión global. En esta visión, los elementos del sistema (docentes, estudiantes, tecnologías, políticas institucionales, contextos socioeconómicos) están en constante interacción, lo que produce dinámicas inesperadas y en continuo cambio. En este contexto, los entornos híbridos deben verse como ecologías de aprendizaje que se organizan solas, donde la enseñanza en persona y la enseñanza en línea no son opuestas, sino que se comunican, se apoyan y se potencian entre sí.

A partir de esta revisión, queda claro que es necesario unir estas tres perspectivas de manera coherente. Esta convergencia no solo es posible en teoría, sino que también es necesaria para dar una base coherente a la educación híbrida en su complejidad. La fenomenología destaca la experiencia personal y subjetiva; el socioconstruccionismo resalta la dimensión social, dialogante y



cultural; y la teoría de la complejidad se centra en lo sistémico, emergente y adaptable. Esta triple perspectiva ayuda a ir más allá de las visiones limitadas que se enfocan solo en la tecnología y hacia un enfoque más completo que considere al mismo tiempo la experiencia, la interacción y la organización educativa.

Además, esta convergencia epistemológica contribuye a redefinir la educación híbrida como un nuevo paradigma, y no solo como una adaptación o transición entre modelos anteriores. Tal como plantea Rama (2021), la hibridación implica formas de gestión más complejas, modalidades asincrónicas y sincrónicas diferenciadas, y la creación de entornos de aprendizaje ajustados a la diversidad social y profesional. Sin embargo, la propuesta de entender la educación híbrida como exclusivamente virtual plantea interrogantes frente a las experiencias que integran efectivamente lo físico y lo digital. Esta tensión conceptual sugiere la necesidad de avanzar hacia definiciones más amplias, inclusivas y contextualizadas del fenómeno.

En este sentido, como indica (Cárdenas, 2025), los desafíos asociados a la educación universitaria en modalidades híbridas son significativos y multidimensionales. La integración concurrente de entornos presenciales y virtuales requiere una adaptación continua de los enfoques pedagógicos y de las soluciones tecnológicas, además de un análisis crítico sobre el impacto de estas tecnologías en la configuración de la experiencia educativa.

En resumen, uniendo estas perspectivas, la educación híbrida se ve no solo como una respuesta a los desarrollos tecnológicos, sino también como una oportunidad para reflexionar crítica y auténticamente sobre la educación en el siglo XXI con respecto a su propósito, condiciones y posibilidades. Esta perspectiva fomenta una pedagogía que conecta la experiencia personal con la socialización y los desafíos de un mundo complejo, incierto y de otro modo siempre cambiante.

### **Conclusiones**

Esta investigación ha examinado los principios de la educación híbrida mediante la convergencia de teorías como la fenomenología, el

socioconstruccionismo y los sistemas complejos. El análisis realizado lleva a varias conclusiones importantes.

En primer lugar, desde la fenomenología, la intencionalidad permite comprender cómo la conciencia educativa se orienta simultáneamente a múltiples focos en entornos híbridos y, complementariamente, la epojé facilita la suspensión de supuestos de la educación tradicional para identificar oportunidades propias de estos contextos; no obstante, este énfasis en la experiencia vivida introduce una tensión con el socioconstruccionismo, que prioriza la co-construcción social del significado mediante el lenguaje, las normas y la comunidad.

En segundo lugar, la noción de educación híbrida de Rama (2021) trasciende la dicotomía presencial/virtual al plantear como reconfiguración organizativa y pedagógica; por ello, se vincula con la teoría de la complejidad al reconocer no linealidad, emergencia y recursividad, aunque, simultáneamente, tensiona con la búsqueda fenomenológica de esencias, pues mientras la complejidad destaca la variabilidad contextual, la fenomenología procura invariantes eidéticas.

Asimismo, los desafíos identificados por Martínez (2023), Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), Salinas (2012) y García Aretio (2021) evidencian que la calidad en escenarios híbridos depende tanto de la infraestructura tecnológica como de decisiones pedagógicas, éticas y políticas; en consecuencia, emerge una tensión entre la necesidad de criterios y políticas para garantizar equidad y la indeterminación propia de sistemas complejos que demandan adaptabilidad.

En este marco, la integración de los tres enfoques ofrece una base comprehensiva que reconoce la experiencia personal y encarnada (fenomenología), asume la construcción social y contextual del aprendizaje (socioconstruccionismo) e incorpora la naturaleza sistémica y dinámica de los procesos educativos (complejidad); con todo, esta convergencia exige gestionar tensiones operativas adicionales entre corporalidad y mediaciones tecnosociales, entre intersubjetividad dialógica y dinámicas de red no lineales, y entre escalas

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

micro (aula) y macro (política e infraestructura).

En respuesta, se propone una secuencia de actuación: primero, indagación de la experiencia mediante registros fenomenológicos (diarios y micro-narrativas); después, formalización de acuerdos y prácticas colaborativas; y, finalmente, ciclos de indagación adaptativa con criterios núcleo y rutas flexibles que articulen estabilidad y cambio.

En suma, esta fundamentación no se limita al plano teórico, sino que habilita decisiones de diseño, desarrollo docente, política institucional y evaluación en contextos mixtos (Rama, 2021; Martínez, 2023; Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020; Salinas, 2012; García Aretio, 2021); así, se orienta la consolidación de una educación universitaria pertinente, equitativa, flexible y alineada con las demandas de la era digital.

En última instancia, es importante recalcar que la base teórica de la educación híbrida va más allá de un simple ejercicio académico. Revelar los pilares de la epistemología puede transformar experiencias educativas profundas, capacitar a los docentes, diseñar políticas en las instituciones y definir métodos de evaluación en ambientes mixtos. Esto fomenta una educación universitaria más relevante, flexible y enlazada con la sociedad en la era digital.

## Referencias

- Adams, C., & van Manen, M. (2017). Teaching phenomenological research and writing. *Qualitative Health Research*, 27(6), 780–791.  
<https://doi.org/10.1177/1049732317698960>
- Arias Odon, F. (2024). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *REDHECS*, 31(22).  
<https://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/3057>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2020). Covid-19: Transformación radical de la educación y oportunidad de cambio. *Campus Virtuales*, 9(2), 25–34.
- Cárdenas, G. (2025). Factores VUCA en la gerencia de la educación virtual: Una

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

- mirada desde la transcomplejidad. *Miradas Transcompleja*, 5(1), 59–84.  
[https://reditve.com/revistas/index.php/miradas\\_transcompleja/article/view/107](https://reditve.com/revistas/index.php/miradas_transcompleja/article/view/107)
- Cárdenas Cumare, G. H. (2025). La fenomenología de la modalidad educativa híbrida en el contexto universitario: Un enfoque husserliano. *Guayana Moderna*, 14(16).  
<https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/guayanamoderna/article/view/7651>
- Cárdenas Cumare, G. H., De Sousa Páez, L. G. J., & Manzur Riquez, K. (2025). Fundamentos filosóficos de la ética discursiva de Karl-Otto Apel: Una mirada hacia la docencia universitaria. *Revista de Filosofía*, 42(113), 33–50.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17172999>
- Coll Salvador, C., & Engel Rocamora, A. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225–242.  
<https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2020). Hybrid flipped classroom: Adaptation to the COVID situation. In *Proceedings of the 8th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 405–409). <https://doi.org/10.1145/3434780.3436691>
- García Aretio, L. (2021). Educación a distancia digital: Más allá de la emergencia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 9–24.  
<https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2021). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica* (A. M. Estrada & S. Díaz, Trads.). Universidad de los Andes.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, 27 de marzo). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.  
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holzman, L. (1997). *Schools for growth: Radical alternatives to current educational models*. Erlbaum.
- Husserl, E. (1949). La conciencia y la realidad natural. En *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (pp. 74–90). Fondo de Cultura Económica.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

- Husserl, E. (1960). *Meditaciones cartesianas: Una introducción a la fenomenología* (D. Cairns, Trad.). Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1984). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. M. Nijhoff.
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Paidós; ICE; Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ibáñez, T. (2001). *Psicología social construccionista*. Universidad de Guadalajara.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). After the COVID-19 crisis: Why higher education may (and perhaps should) never be the same. Access: Contemporary Issues in Education, 40(1), 51–55. <https://doi.org/10.46786/ac20.9496>
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. W. W. Norton.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Harvard University Press.
- Manzur Ríquez, K. (2025). Hermenéutica analógica, socioconstruccionismo y acción comunicativa: Bases epistémicas emergentes de la educación contemporánea. *Revista Digital La Pasión del Saber*, 15(27), 105–114. <https://www.lapasiondelsaber.ujap.edu.ve/index.php/lapasiondelsaber-ojs/article/view/330>
- Martínez, L. (2023). *Universidad pública en tiempos de pandemia: Desafíos y luchas*. Universidad Pedagógica Nacional; Universidad del Tolima.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. [https://www.academia.edu/36490971/Introducción\\_al\\_pensamiento\\_complejo\\_Edgar\\_Morín\\_pdf](https://www.academia.edu/36490971/Introducción_al_pensamiento_complejo_Edgar_Morín_pdf)
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía: Lecciones de la pandemia*. Paidós.
- Parella, S., & Martins, F. (2017). *Metodología de la investigación cuantitativa* (4.<sup>a</sup> ed.). Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.
- Rama, C. (2021). El contexto digital de las nuevas reformas universitarias. *Cuadernos Universitarios*, 14, 11–28. <https://doi.org/10.53794/cu.v14iXIV.444>

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

- Remesal, A., & Colomina, R. (2013). Social presence and online collaborative small group work: A socioconstructivist account. *Computers & Education*, 60(1), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.009>
- Salinas, J. (2012). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 9(2), 1–13. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011256001.pdf>
- Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to online teaching and learning* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203816684>
- Santos-Boaventura, D. S. (2021). *El fin del imperio cognitivo*. Trotta.
- Velásquez Alvarado, M. A. (2023). La teoría de la complejidad en la educación. *Revista Vida*, 5(1), 53–60. <https://doi.org/10.36314/revistavida.v5i1.28>
- von Glasersfeld, E. (1987). The control of perception and the construction of reality. *Dialectica*, 33, 37–50.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>