

¿Enseñanza presencial, virtual o semipresencial? Tendencias en docentes de educación superior en el contexto de postpandemia

Face to face, virtual or blended teaching? Trends in higher education teachers in the post-pandemic context

Ensino presencial, virtual ou semipresencial? Tendências dos professores do ensino superior no contexto pós-pandemia

María Luisa Bossolasco

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

mlbossolasco@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6344-0108>

María Paula Carreras

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

paulacarreras@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9410-2267>

Cynthia María Torres Stockl

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

cynthiatorresstockl@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7872-4808>

Analía Claudia Chiecher

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

achiecher@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5421-6865>

Recepción: 26 Diciembre 2023

Revisado: 25 Marzo 2024

Aprobación: 01 Abril 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo presenta tendencias docentes en materia de preferencias por modalidades de dictado de sus asignaturas (presencial, semipresencial o virtual) tras haber transitado la pandemia por COVID-19, durante la cual fue obligado sostener la enseñanza virtualmente. Se realizó un estudio exploratorio, descriptivo, de diseño no experimental, sustentado en un enfoque mixto, de modo que se trabajó con datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa. Participaron 169 docentes de universidades argentinas quienes dieron respuesta a un cuestionario dentro del cual se consulta por la modalidad de preferencia para el dictado de asignaturas, así como por los motivos que justifican dicha elección. Los resultados muestran una mayoritaria elección de la semipresencialidad, entendida por el profesorado como una modalidad que atiende a las necesidades del alumnado, a quienes permite, al combinar presencialidad y virtualidad, acceder a ciertas ventajas sobre las opciones pedagógicas puras y asegurar mayores niveles de inclusión.

Palabras clave: modalidad de enseñanza, docentes, educación superior, postpandemia.

Abstract

The article presents teaching trends in terms of preferences for teaching modalities for their subjects (face to face, blended or virtual) after having gone through the COVID-19 pandemic, during which it was forced to sustain teaching virtually. An exploratory, descriptive study was carried out, with a non-experimental design, supported by a mixed approach, so that data of a qualitative and quantitative nature were worked with. 169 Argentine university professors participated and responded to a questionnaire in which they were asked about their preferred subject teaching modality, as well as the reasons that justify said choice. The results show a majority choice of blended learning, understood by teachers as a modality that meets the needs of the student, who allows, by combining face-to-face and virtuality, to access certain advantages over pure pedagogical options and ensure higher levels of inclusion.

Keywords: teaching modality, teachers, higher education, post-pandemic.

Resumo

O artigo apresenta tendências de ensino em termos de preferências por modalidades de ensino para suas disciplinas (presencial, semipresencial ou virtual) após ter passado pela pandemia da COVID-19, durante a qual foi forçado a sustentar o ensino virtualmente. Foi realizado um estudo exploratório, descritivo, com desenho não experimental, apoiado em uma abordagem mista, para que se trabalhassem dados de natureza qualitativa e quantitativa. Participaram 169 professores universitários argentinos que responderam a um questionário no qual foram questionados sobre a modalidade de ensino da disciplina de sua preferência, bem como os motivos que justificam essa escolha. Os resultados mostram uma escolha maioritária pelo blended learning, entendido pelos professores como uma modalidade que vai ao encontro das necessidades do aluno, que permite, ao combinar o presencial e a virtualidade, aceder a certas vantagens sobre as opções pedagógicas puras e garantir níveis mais elevados de aprendizagem. inclusão.

Palavras-chave: modalidade de ensino, professores, ensino superior, pós pandemia.

Introducción

La pandemia por COVID-19 ha tenido un gran impacto en el mundo y ha puesto en evidencia algunas debilidades del sistema educativo (Pozo, 2020). Aunque estas debilidades ya se conocían, la necesidad de virtualización forzada por la pandemia, hizo que resultaran aún más evidentes. Los gobiernos tuvieron que definir prontamente políticas educativas que llevaron a las instituciones a adaptarse rápidamente a la modalidad virtual; contexto en el cual muchos docentes debieron aprender a utilizar tecnologías digitales, desarrollar estrategias para sostener la continuidad pedagógica y diseñar propuestas de trabajo que requirieron una oportuna combinación de instancias sincrónicas y asincrónicas y de mayores niveles de autonomía por parte de los estudiantes (Astur *et al.*, 2020; Pulido-Montes y Ancheta-Arrabal, 2021, UNESCO, 2020; 2021). Todo esto ha sido un gran reto para los docentes, ya que mayormente no tenían la formación necesaria para afrontar la educación no presencial. Rappaport *et al.* (2020) destacan la complejidad de esta reconversión sin marcos teórico-prácticos específicos para atender a las nuevas necesidades. Durante la pandemia, la educación se basó de manera mayoritaria en un modelo sincrónico que se adaptó mediante el uso de videoconferencias en línea, manteniendo las estructuras tradicionales de la educación presencial en cuanto a horarios, cursos y profesores (Maggio, 2021; Vera, 2021).

La vuelta a la presencialidad, en tiempos de postpandemia, ha dado lugar a una nueva forma de pensar la educación superior a partir de la combinación entre modelos educativos presenciales y a distancia, sincrónicos y asincrónicos; en muchos casos se sostuvo el componente virtual, posibilitando la confluencia de multimodalidades que, hasta hace poco, se pensaban en términos dicotómicos (Cevallos Villamarín, 2023; Dorfsman y Horenczyk, 2021). Asimismo, el periodo de postpandemia, viene acompañado de una tendencia a sistematizar y reflexionar acerca de lo sucedido en ocasión de la suspensión de la presencialidad (Landau *et al.*, 2022).

En esta línea de pensamiento, las normativas institucionales a nivel de la Nación Argentina, en el ámbito de la educación superior (Res N° 1171/22 CIN, 2022; Acuerdo Plenario N° 1198/23), han brindado orientaciones y propuestas en el marco de los procesos de reconfiguración de las opciones pedagógicas presencial y a distancia, reconociendo como uno de los principales desafíos la necesidad de reconceptualizar los alcances de cada una de estas opciones pedagógicas. En estas orientaciones se propone explorar las experiencias de combinación y de mixturas que se fueron gestando en este tiempo y que desafían tanto a los saberes y prácticas previos a la pandemia, como a los marcos normativos existentes.

En este contexto interesa conocer cuáles serían las preferencias del profesorado del nivel superior si pudiese elegir libremente la modalidad de dictado de sus asignaturas. Es decir, en caso que no existieran restricciones a nivel de normativa y de la estructura curricular en la cual desempeñan su tarea docente ¿optarían por dictar su materia de manera presencial?, ¿la ofrecerían de manera virtual o a distancia?, ¿o preferirían un diseño semipresencial o mixto?, ¿cuáles son las justificaciones que sustentan estas elecciones?, ¿qué representaciones subyacen en sus justificaciones sobre la preferencia de las opciones pedagógicas mencionadas?

De las opciones pedagógicas presencial y a distancia hacia modelos mixtos

Lo vivido durante el año 2020 marcó un hito en diferentes ámbitos de nuestras vidas y, de manera particular en el ámbito de la educación superior, que es el campo que nos ocupa. Diferentes autores entienden que se constituyó en ese tiempo parentético, que habilitó la apertura de un 'portal' y que generó condiciones para preguntarse a qué universidad queremos volver (Maggio, 2022) así como para repensar conceptualizaciones y revisar los marcos regulatorios (Res. N° 2599/2023). Hasta entonces la normativa a nivel de la Nación Argentina reconocía dos opciones pedagógicas y didácticas, de presencialidad y de educación a distancia; que conforme a la reglamentación distinguía a una de la otra en función del porcentaje de horas en las cuales la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio durante el proceso formativo; asimismo, se explicita también que en el caso de la opción a distancia se diseña una propuesta pedagógica integral para lo cual se generan soportes materiales y recursos tecnológicos que aseguren el alcance de los objetivos propuestos (Res. N° 2641-E/2017).

Cierto es que aun cuando se reconocieran dos opciones pedagógicas, ya previo a la pandemia muchas de las propuestas educativas incorporaban prácticas de mixturas. Es decir, trayectos formativos que considerados presenciales, diseñaban parte del recorrido formativo utilizando plataformas educativas, sitios web, blogs, redes sociales, espacios digitales de trabajo colaborativo, procurando lograr una continuidad pedagógica con lo transcurrido en las instancias presenciales; experiencias que oportunamente se fueron documentando (Bossolasco y Storni, 2012; Moreno y Chiecher, 2014). Pensando en el otro extremo, también nos encontrábamos con propuestas formativas a distancia que incluían en sus recorridos momentos en los cuales la relación pedagógica continuaba separada en el espacio, pero no en el tiempo; diseñando para ello encuentros sincrónicos mediados por videoconferencia (Bossolasco *et al.*, 2019) o bien, instancias de presencialidad física, que requerían compartir un mismo tiempo y un mismo espacio, destinado mayormente para tutorías, resolución de prácticas, laboratorios, desarrollo de competencias específicas o situaciones de evaluación con fines de acreditación.

Desde hace más de 20 años se sostiene que las opciones pedagógicas presencial y a distancia deberían entenderse como extremos de un continuo y no como posiciones radicales (García Aretio y Marín Ibáñez, 1998). La tendencia a la convergencia fue situándose en las prácticas educativas de docentes y se comenzó a nombrarla de diferentes maneras (Salinas Ibáñez *et al.*, 2018). Uno de los términos que se impuso en la literatura fue el concepto en inglés de *blended learning* o *b-learning*, remitiendo a la idea de combinado, mixto, híbrido, dual, bimodal, semipresencial, generando -en términos de García Aretio (2020)- un bosque semántico que proliferó durante el tiempo de pandemia y postpandemia instalando nuevas y más denominaciones como ‘estrategias de alternancia’, ‘presencialidad híbrida’, ‘presencialidad virtual’, ‘telepresencialidad’, ‘presencia en remoto’, ‘docencia remota’, ‘hibridación sincrónica’, ‘aprendizaje líquido’, ‘aulas híbridas’, ‘audiovideocomunicación sincrónica’, entre otras.

El concepto de híbrido, mixto o *blended*, puede entenderse de muchas formas; allí también habrá variedad de matices, como sucede al interior de las opciones pedagógicas presencial y a distancia (Sangrá, 2020). Es una idea que se encuentra aún en proceso de construcción y si bien se venía sosteniendo la ausencia de conceptualización en torno al tema (Abi Raad y Odhabi, 2021; García Aretio, 2018; Müller y Mildemberger, 2021), esto se complejiza aún más dada la diversidad de formatos que puede asumir, pero sobre todo por lo inédito del escenario en donde el término emergió con más fuerza y a partir del cual se está promoviendo su instalación (Soletic, 2021).

Entre quienes venían teorizando sobre esta idea de ‘complementariedad’ antes de que fuese pensado como respuesta sistémica frente al contexto de distanciamiento social, se promovía la idea de ‘integración’, que tendería a pensar las propuestas en términos de un ‘modelo de enseñanza y aprendizaje integrados’ (García Aretio, 2018). En tal sentido, no se trataría de buscar puntos intermedios ni intersecciones entre los modelos presenciales y a distancia, sino de “integrar, armonizar, complementar, conjugar los medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas más apropiados, para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje, tratando de encontrar el mejor equilibrio posible entre las variables curriculares” (García Aretio, 2018, p. 20). Este modo de entender el diseño de prácticas educativas reconoce la existencia de al menos dos tipos de ambientes -físico y virtual- funcionando al mismo tiempo y de modo articulado.

Los modelos mixtos o híbridos no responden a lógicas binarias, sino que tienen como objetivo ensamblar y articular modalidades, momentos, recursos, modos de interacción, agrupamientos, en una experiencia unificada e integral. La idea de hibridación no se limita a distribuir la enseñanza en instancias presenciales y virtuales, sino que refiere a “un modo de enseñanza que articula, gracias a las mediaciones tecnológicas, instancias de trabajo presenciales y remotas en una única experiencia, aprovechando las fortalezas y posibilidades que ofrece cada uno de los espacios para enseñar y aprender” (Soletic, 2021, p. 5). En la misma línea, Maggio (2021) sugiere que las experiencias educativas híbridas proponen articular y ensamblar en una experiencia unificada lo que sucede en la virtualidad con lo que ocurre en la presencialidad. Si bien hay muchas

formas de entender la semipresencialidad o enseñanza híbrida, para Sangrá (2020) lo relevante es que “debemos diseñar los momentos presenciales y los no presenciales como si fueran un continuo (...) hay que ligar la presencialidad y la virtualidad entre sí, de manera que, cuando convenga, las dos fluyan con absoluta naturalidad” (p. 210).

Soletic (2021) ha sintetizado una serie de rasgos que caracterizarían los escenarios de enseñanza híbridos, entre los que menciona:

1. Alteración de las coordenadas espaciales y temporales propias de la lógica escolar clásica. Se busca expandir los tiempos y espacios de enseñanza y aprendizaje, más allá del aula física presencial. El espacio puede alterarse con el uso de aulas virtuales o espacios de trabajo en red o bien teniendo de modo simultáneo en una misma clase a estudiantes presentes en aula y a otros de manera remota.
2. Presencia de mediaciones tecnológicas para acceder a los contenidos y promover interacciones más allá del aula presencial. La ecología mediática de estos modelos de enseñanza puede combinar diversos entornos, con funciones específicas tales como repositorios, plataformas de enseñanza y aprendizaje, aplicaciones de mensajería, sistemas de información, entre otros.
3. Diseño didáctico que articula e integra trabajo en dos espacios. Reconoce la existencia de dos ambientes -físico y virtual- que funcionan de modo articulado y al mismo tiempo. Además, integra momentos de interacción entre estudiantes y docentes -tanto presenciales como virtuales-, con instancias de trabajo individual a partir de tareas asignadas y material al que se les da acceso. Requiere considerar las actividades de aprendizaje diseñadas; para lo cual se pueden pensar momentos de trabajo sincrónicos o asincrónicos, con diversas posibilidades de interacción (trabajo colaborativo en pequeños grupos, trabajo en pareja, tutorías grupales o individuales).
4. Modelo pedagógico que abraza los rasgos de la cultura digital y promueve la integración presencial/virtual. Se parte de considerar que las tecnologías podrían potenciar el diseño de experiencias de aprendizaje intelectualmente desafiantes, habilitando para el trabajo autónomo y promoviendo aprendizajes profundos.
5. Redefinición de las tareas y formas de trabajo docente. A diferencia de los sistemas presenciales convencionales, donde el docente a cargo de un curso gestiona el proceso de principio a fin, en esta modalidad se requiere la conformación de equipos de educadores y profesionales que asuman distintas responsabilidades desde una lógica colaborativa. El escenario se complejiza, por lo cual se debe pensar el diseño en términos colectivos.
6. Diseño de nuevas formas de agrupamiento y de interacción entre participantes. Al expandir la enseñanza fuera del aula y flexibilizarse los formatos se habilita a que el trabajo en grupo sea fijo o aleatorio, conformando grupos según diferentes criterios (por interés, por nivel de desempeño, por actividad).

Quienes diseñaron las orientaciones para reconfigurar los procesos de educación presencial y a distancia (Resolución N° 1716/22, 2022) entienden que habría que distinguir en qué plano se contempla la posibilidad de introducir mixturas; es decir, en el plano macro a nivel de la modalidad de una propuesta, en el plano del diseño curricular, o bien, en el de la clase. Al mismo tiempo debería reconocerse cuál es la dimensión que se prioriza para definir propuestas de hibridación; es decir, si las decisiones se toman en función de las políticas institucionales, de las posibilidades de infraestructura, de los intereses o competencias de los docentes, de la realidad y los intereses de los estudiantes, o bien, ante la necesidad de encuadrar y justificar aquellas prácticas que se instalan.

Un modelo en expansión a nivel internacional, que combina dos rasgos posibles de la enseñanza, hibridez y flexibilidad, es el conocido como ‘HyFlex’ (Beatly, 2019). Este término remite a aquellos formatos de cursos en los cuales se permite a los estudiantes realizar diversas elecciones entre las que pueden contemplarse la modalidad de participación (clases presenciales, online o en remoto), canales o modos de interacción elegidos (sincrónicos o asincrónicos), estrategias o itinerarios de aprendizaje a realizar y plazos temporales flexibles para las evaluaciones y entrega de tareas. Es decir, la oferta contempla recorridos alternativos y diversos remitiendo a lo que otros autores denominan ‘itinerarios flexibles de aprendizaje’ o ‘itinerario personalizable’ (Salinas, 2013).

y 2020), donde un itinerario está formado por una o varias secuencias de aprendizaje y los estudiantes pueden transitar por esas diferentes secuencias en función de sus elecciones.

Los principios de flexibilidad y adecuación a las posibilidades e intereses de los estudiantes son dimensiones claves a considerar cuando se piensa en diseños que atiendan la diversidad de trayectorias estudiantiles; pilares que se encuentran presentes desde el minuto cero en la opción pedagógica y didáctica de EaD. Es decir, la idea de mixtura y complementariedad estuvo siempre presente en la opción educativa a distancia, aunque las conceptualizaciones sobre estos modos de hacer educación emergen cuando estas prácticas empiezan a pensarse y surgen en las tradiciones de la presencialidad. En este sentido, García Aretio (2018) reconoce que las propuestas de *b-learning* surgieron inicialmente en el marco de procesos de formación presencial al interior de las empresas y que luego se fueron trasladando hacia instituciones educativas universitarias tradicionalmente presenciales; lo cual supuso para estas realidades mayores niveles de flexibilidad. Esto hizo que la idea de 'complementariedad', mixtura o integración se pensara desde las concepciones de quienes estaban habituados y conocían cómo se enseña y se aprende en la presencialidad y no desde quienes ya lo tenían internalizado en sus prácticas a distancia. La tensión surge cuando, desde estas concepciones, se recorta el concepto de 'híbrido' a la supuesta flexibilidad de no coincidir físicamente en las aulas, pero todos los demás componentes de la propuesta pedagógica continúan replicando las lógicas de la modalidad presencial; lo cual conllevaría a la renuncia o a la pérdida de aquellos principios ya consagrados en la enseñanza a distancia.

En este contexto, el propósito del presente trabajo es identificar las preferencias sobre opciones pedagógicas de un grupo de docentes de tres universidades públicas argentinas, en el contexto de postpandemia; procurando reconocer las representaciones que subyacen en los mismos sobre cada una de estas opciones y la incidencia que éstas pueden tener en la reformulación de sus prácticas educativas.

Metodología

Se realizó un estudio exploratorio, descriptivo, de diseño no experimental, transversal, sustentado en un enfoque de carácter mixto, de modo que se trabaja con datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa.

Caracterización de la muestra

La muestra estuvo conformada por 169 docentes entre 28 y 70 años, con una edad promedio de 49,5. El 72% (n=122) son mujeres y el 28% (n=47), varones. El 21% (n=35) pertenece a la Universidad Nacional de Jujuy, el 28% (n=47), a la Universidad Nacional de Río Cuarto, el 51% (n=86) forma parte de la Universidad Nacional de Tucumán, el 1% (n=2) informa trabajar en otra institución. El 9% (n=16) posee cargo de docente titular, el 10% (n=17) de docente asociado, el 42% (n=71) de adjunto, 24% (n=40) de jefe de trabajos prácticos, el 11% (n=18) ayudante graduado de primera categoría y el 4% (n=7) posee otros cargos docentes. El 45% (n=76) posee dedicación exclusiva a la docencia, el 27% (n=46) dedicación semiexclusiva, el 26% (n=4) dedicación simple y el 1% (n=2) corresponde a docentes que son contratados por hora cátedra.

Tabla 1
Caracterización de la muestra analizada (N= 169 docentes)

Edad de los/as encuestados/as		
28 a 70 años, con una edad promedio de 49,5.		
Sexo de los/as encuestados/as	F	%
Docentes Mujeres	122	72%
Docentes Varones	47	28%
Universidad de pertenencia	F	%
Universidad Nacional de Jujuy	35	21
Universidad Nacional de Río Cuarto	47	28
Universidad Nacional de Tucumán	86	51
Otra institución universitaria	2	1
Cargo docente	F	%
Titular	16	9
Asociado	17	10
Adjunto	71	42
Jefe de Trabajos Prácticos	40	24
Ayudante primera categoría	18	11
Otro cargo docente	7	4
Dedicación	F	%
Exclusiva	76	45
Semi- Exclusiva	46	27
Simple	4	26
Otro tipo de dedicación*	2	1

* Este caso corresponde a los docentes contratados por hora cátedra

Instrumento de recolección de datos

La recolección de los datos se llevó a cabo mediante un cuestionario autoadministrado de manera *on-line*, el cual indaga acerca de variables socio laborales y psicosociales, aspectos en torno a la enseñanza en tiempos de pandemia, actitudes hacia las TIC y desarrollo de competencias digitales de los docentes en dos momentos temporales -durante y después de la propagación del coronavirus-. En ocasión de este trabajo, específicamente se analizan dos ítems, formulados del siguiente modo: 1) Si hoy (después de la pandemia) le dieran a elegir libremente la modalidad de dictado de sus asignaturas ¿Cuál sería la de su preferencia? Opciones de respuesta cerradas: presencial, semipresencial, virtual; 2) Justifique los motivos de la preferencia señalada en la pregunta anterior.

La participación de los docentes fue voluntaria y anónima, previo consentimiento informado, garantizando la confidencialidad de sus respuestas.

Análisis de los datos

Los datos proporcionados en respuesta a la pregunta 1, con alternativas prefijadas, se analizaron de manera cuantitativa contabilizando frecuencias absolutas y relativas. En cambio, el procesamiento de los datos cualitativos ofrecidos en el marco de la pregunta 2 se realizó a través del software IRaMuTeQ (versión 0.7 alpha 2). Tomando en cuenta las respuestas producidas por los docentes se llevó a cabo un análisis de frecuencia de términos representado a través de una nube de palabras, un análisis de similitud (Degenne y

Vergés, 1973; Flament, 1962; Flament *et al.*, 1971) y un análisis de clasificación jerarquizada descendente definido por un análisis clúster, que permite clasificar los datos en grupos (Kaufman; Rousseeuw, 2009), en base a las semejanzas y desemejanzas en el uso de las palabras utilizadas por la muestra examinada para justificar sus preferencias en la modalidad de dictado de sus asignaturas. Se analiza la organización y la distribución de las palabras principales co-ocurrentes en los enunciados simples de un texto, es decir, la presencia simultánea de varias palabras funcionales -sustantivos, adjetivos y verbos- en un mismo enunciado (Carreras y Novaes, 2020). También se realizaron análisis diferenciales al interior de aquellos dos grupos de respuestas mayoritarias, con el propósito de identificar recurrencias que permitieran caracterizaciones diferenciales.

Resultados

Preferencia de modalidad de dictado de asignaturas en tiempo de vuelta a la presencialidad

Respecto a la preferencia por la modalidad de dictado de las asignaturas, el 64% (n=108) eligió la modalidad semipresencial, el 26% (n=44) la modalidad presencial y el 6% (n=11) la modalidad virtual. El 4% (n=6) seleccionó la opción “otra”; aclarando que su preferencia era la de una modalidad híbrida.

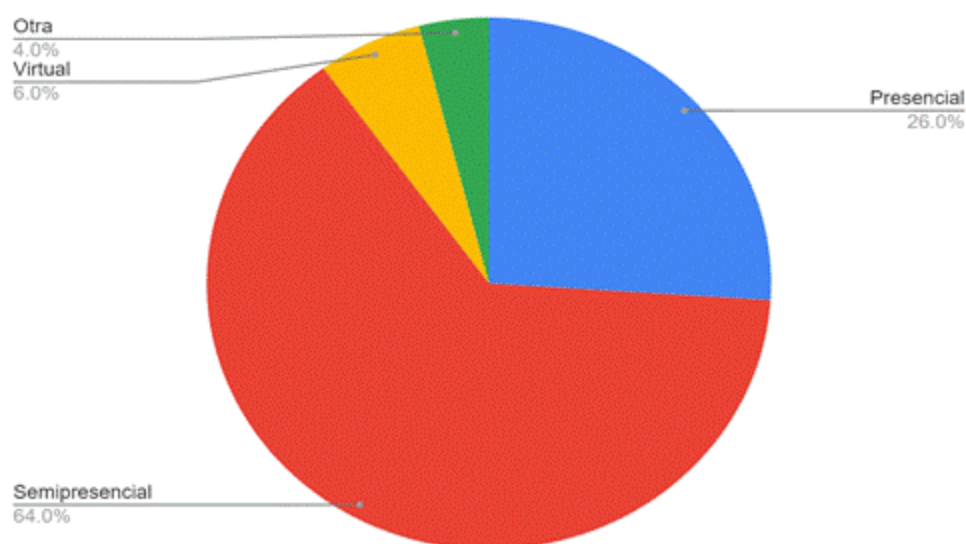


Figura 1
Preferencia de docentes por la modalidad de dictado de asignaturas

Justificación de la preferencia de modalidad de dictado de sus asignaturas

Se realizó un análisis del corpus de datos correspondiente a 169 respuestas brindadas por los docentes en torno a la justificación por la preferencia de la modalidad de dictado de sus asignaturas. Se trabajó sobre las justificaciones originales, manteniendo las expresiones textuales de los docentes. El corpus textual está compuesto por 192 segmentos de textos, 1184 formas y 4934 ocurrencias.

En la Figura 2 se puede observar la nube de palabras, para la cual se consideraron aquellas formas que tenían una frecuencia igual o superior a 10.

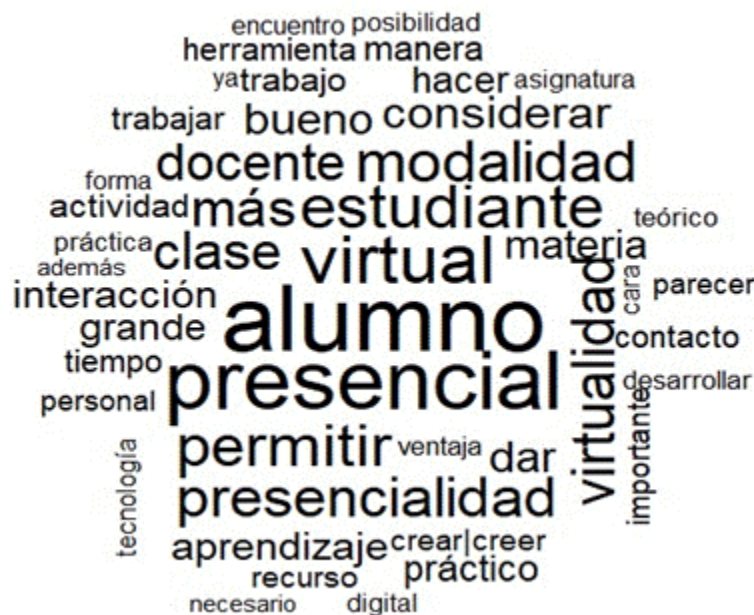


Figura 2

Nube de palabras según justificación por preferencia de modalidad de dictado de asignaturas

Conforme se visualiza en el gráfico, las dos palabras mayormente enunciadas por los docentes fueron ‘*alumno*’ (60 menciones) y ‘*presencial*’ (52 menciones). Con menor frecuencia, siguen en orden de importancia, ‘*virtual*’ (41 menciones), ‘*estudiante*’ (37 menciones), ‘*modalidad*’ y ‘*permitir*’ (34 menciones), ‘*virtualidad*’ (33 menciones), ‘*presencialidad*’ (33 menciones) ‘*clase*’ (31 menciones).

Por su parte, el análisis de similitud, puede observarse en la Figura 3, en donde se evidencian 5 grandes nodos, los cuales están representados por las formas ‘*alumno*’, ‘*virtual*’, ‘*presencial*’, ‘*permitir*’, ‘*presencialidad*’. El nodo ‘*alumno*’ conecta con términos asociados a ‘*docente*’, ‘*interacción*’, ‘*clase*’, ‘*práctico*’. Asimismo, está fuertemente vinculado al nodo ‘*virtual*’, asociado a los términos ‘*dar*’, ‘*posibilidad*’, ‘*asignatura*’. Este último nodo está vinculado al nodo ‘*presencial*’, asociado a ‘*considerar*’, ‘*herramienta*’, ‘*tecnología*’, ‘*encuentro*’. A su vez, el nodo ‘*alumno*’, se vincula con el nodo ‘*permitir*’, asociado a ‘*modalidad*’, ‘*grande*’ y a ‘*estudiante*’, el cual se vincula al quinto nodo referido a ‘*presencialidad*’, ligado fuertemente a ‘*virtualidad*’.

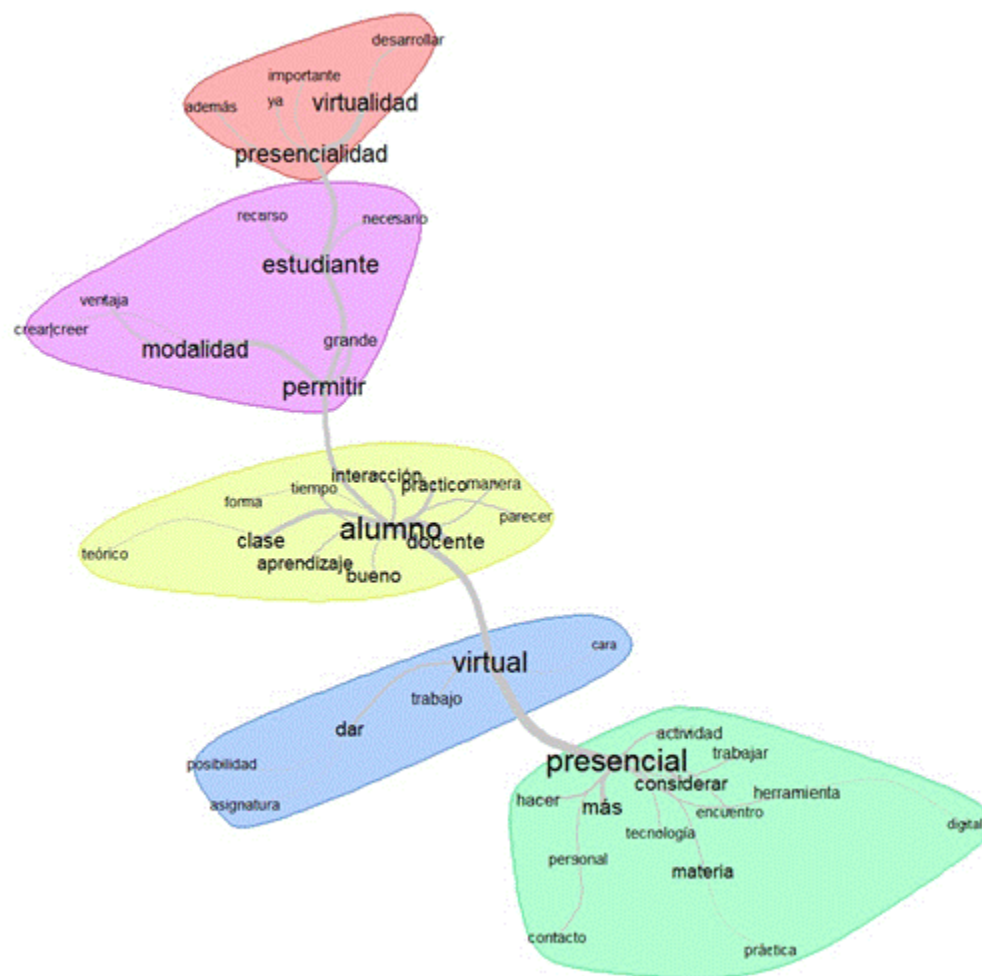


Figura 3

Análisis de similitud sobre preferencias de los docentes por modalidad de dictado de asignaturas

Con el fin de conocer las representaciones de sentido con que los docentes utilizan cada uno de estos términos, se avanzó en su localización al interior de los textos construidos por los docentes para justificar sus elecciones. Cuando se analizan los significados asociados a '*presencial*', en los discursos de los docentes se evidencia su utilización en dos sentidos. Por una parte, refiriendo a lo *presencial* como opción en donde las dimensiones espacio y tiempo son compartidos entre docentes y alumnos y, por otra parte, *presencial* como opción que puede complementarse con la virtualidad. Ejemplos del primer sentido con que aparece la expresión son:

"...la interacción presencial es importante pero el docente no es reserva de todo el conocimiento y los estudiantes tienen la obligación de buscar los canales alternativos" (resp. 5, 2023).

"...de manera presencial suceden o se presentan otros lenguajes y emociones que desde lo educativo son importante para los procesos de formación" (resp. 4, 2023)

"creo que el contacto personal presencial cara a cara es insustituible siempre y cuando las circunstancias lo hagan posible" (resp. 95, 2023)

“por tratarse de química se requiere desarrollar destrezas en el manejo de material y reactivos de laboratorio como así también ejercitar la observación razón por la cual las actividades de laboratorio deben ser presenciales” (resp. 84, 2023)

El segundo sentido del término se pone de manifiesto en expresiones tales como:

“se puede complementar lo presencial y lo virtual” (resp. 117, 2023)

“porque ambas modalidades se complementan, lo digital tiene herramientas que son muy útiles como por ejemplo el trabajo colaborativo, las wikis etcétera, y lo presencial debería ser un espacio de interacción y comunicación constante” (resp. 125, 2023)

Por su parte, las representaciones subyacentes al término ‘presencialidad’, están asociadas al primer sentido del término ‘presencial’. Dan cuenta de ello expresiones como:

“en la presencialidad se da la participación y el intercambio sincrónico con los estudiantes lo cual promueve que se generen discusiones que muchas veces llevan a analizar con mayor profundidad algunos contenidos de las asignaturas, en la virtualidad muchas veces no se logran estas situaciones” (resp. 6, 2023);

“es la modalidad en la que estoy preparado y quiero trabajar, no quiero trabajar en otra modalidad salvo emergencias” (resp. 7, 2023);

“porque creo que la presencialidad es imprescindible ya que soy docente de educación física y el compromiso corporal y la interacción es rica en la presencialidad” (resp. 28, 2023).

Los significados asociados a ‘virtual’, confirman el segundo sentido del término ‘presencial’, es decir, refieren a consideraciones en torno a la complementariedad de las opciones presencial y virtual. Ejemplo de ello se manifiesta en expresiones tales como

“soy partidario de la presencialidad, aunque hay temas que pueden ser desarrollados de manera virtual, hay que destacar que con la virtualidad se administra mejor los tiempos y distancias” (resp. 32, 2023);

“usar el espacio virtual como apoyo de la presencialidad nos hace pensar en una universidad de vanguardia que además de garantizar derechos a la educación nos compromete a seguir aprendiendo y capacitándonos” (resp. 20, 2023).

El constructo ‘virtualidad’ reafirma el sentido de ‘virtual’ y de ‘presencial’ en el segundo sentido, puesto de manifiesto en expresiones tales como:

“presencialidad y virtualidad pueden complementarse; porque para mí es muy fructífero que el alumnado pueda tener su tiempo a solas con el material, verlo, analizarlo y luego en la presencialidad aclarar dudas concretas de los temas” (resp. 126, 2023),

“porque le permite a los estudiantes y docentes diversificar las actividades, adaptar las actividades a las posibilidades de horarios, resolver los trabajos grupales sin necesidad de estar en el mismo espacio físico, sin que esto signifique desestimar o dañar el entramado de participación que se potencia en la presencialidad” (resp. 130, 2023);

“porque creo que la presencialidad es fundamental, aunque en ciertas condiciones la virtualidad presenta ventajas indiscutibles” (resp. 28, 2023).

Tanto la ‘presencialidad’ como la ‘virtualidad’ se presentan, asimismo, como opciones pedagógicas más inclusivas para estudiantes que no tienen acceso a las herramientas tecnológicas, o bien, los recursos necesarios para costear los gastos requeridos en función de las actividades presenciales:

"muchos estudiantes no tienen acceso a la tecnología y el único contacto con la materia es desde la presencialidad mientras que para otros estudiantes de otras localidades la virtualidad les permite estudiar ya que con los costos de los pasajes se verían obligados a abandonar los estudios" (resp. 136, 2023)

Con la finalidad de confirmar los datos comentados anteriormente, se efectuó un análisis de cluster -Método Reinert- en función de las 169 justificaciones en torno a la modalidad de dictado de las asignaturas de los docentes. En el mismo, se identificaron 2 grupos de clases principales susceptibles de ser interpretadas como dos universos semánticos diferenciados de los que se desprenden un total de 6 clases secundarias, las cuales comprenden el 83.33% del corpus textual producido, tal como se visualiza en la Figura 4.

El primer universo está compuesto por las clases 3 (16,2% varianza) y 4 (17,5% varianza), las cuales incluyen términos que dan cuenta de consideraciones en torno a la elección de la modalidad presencial en el primer significado de la misma, en el que se prioriza el intercambio y la interacción entre docentes y alumnos, aspectos relevantes en la formación universitaria tanto teórica como práctica. La presencialidad posibilita el seguimiento, la contención y el aprendizaje personalizado.

El segundo universo concentra mayor cantidad de corpus, aunque se prefigura compuesto por dos subgrupos; cada uno de ellos, conformado por dos clases. En el primer grupo se incluyen la clase 2 (22,5% varianza) y la clase 6 (14,4% varianza), que refieren a pensar la complementariedad entre las modalidades, utilizando la virtualidad en tanto sistema de apoyo a la presencialidad. La clase 1 (16,2 %varianza) y la clase 5 (13,1% varianza), refieren a pensar la 'presencialidad' y la 'virtualidad' como estrategias pedagógicas factibles de ser elegidas según la condición del estudiante.

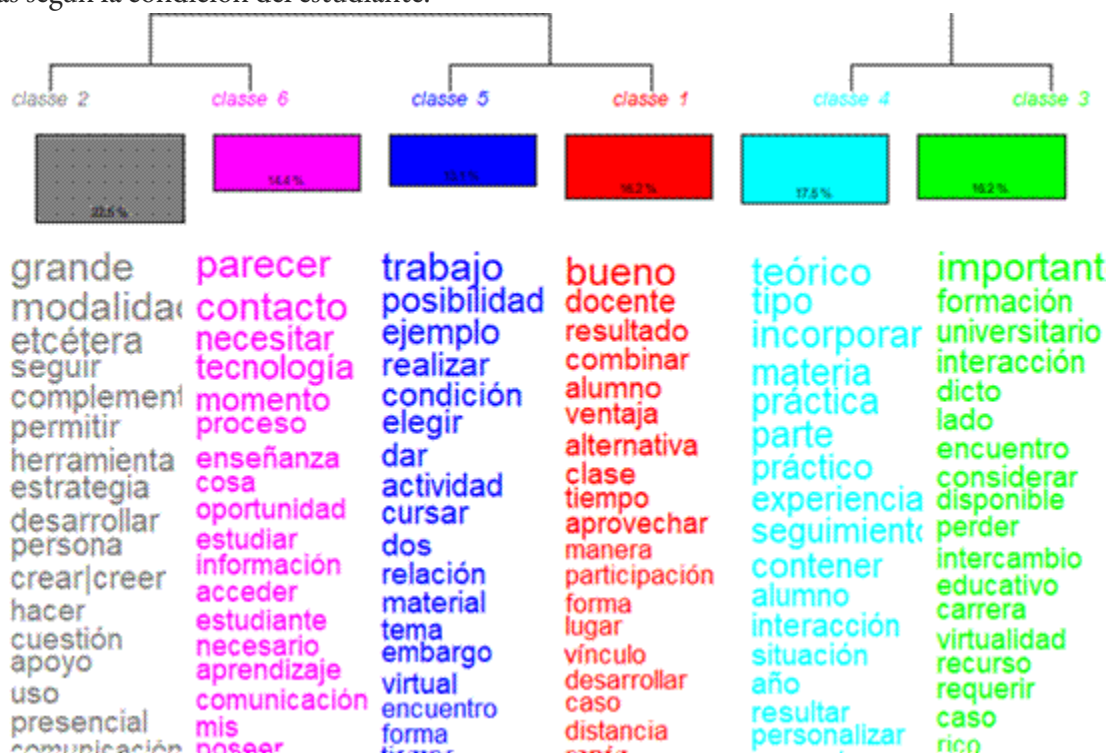


Figura 4

Análisis de clúster (método Reinert) sobre preferencias docentes de modalidad de dictado de asignaturas

Este análisis de clúster resulta confirmatorio del análisis de coocurrencias realizado anteriormente. Nos encontramos con un primer universo representacional (clases 3 y 4) en donde se opta por la 'presencialidad' o lo 'presencial' -en el primer sentido del término-, entendiéndola como aquella opción en la cual en tanto se comparte un mismo tiempo y espacio físico entre docentes y estudiantes, se permite el encuentro, el intercambio y se asegurarían procesos de interacción; al mismo tiempo permitiría un mejor desarrollo de

El análisis de similitud (Figura 6) permite visualizar que el nodo central constituido por ‘*alumno*’ está fuertemente ligado a ‘*presencial*’ y a ‘*permitir*’. Lo ‘*presencial*’, a su vez, fuertemente ligado a ‘*virtual*’ asociado a ‘*oportunidad*’, ‘*dar*’, ‘*cursar*’, ‘*posibilidad*’, a ‘*clase*’ y a ‘*interacción*’. ‘*Permitir*’ asociado a ‘*modalidad*’, ‘*complementar*’, ‘*combinar*’ y ‘*ventaja*’.

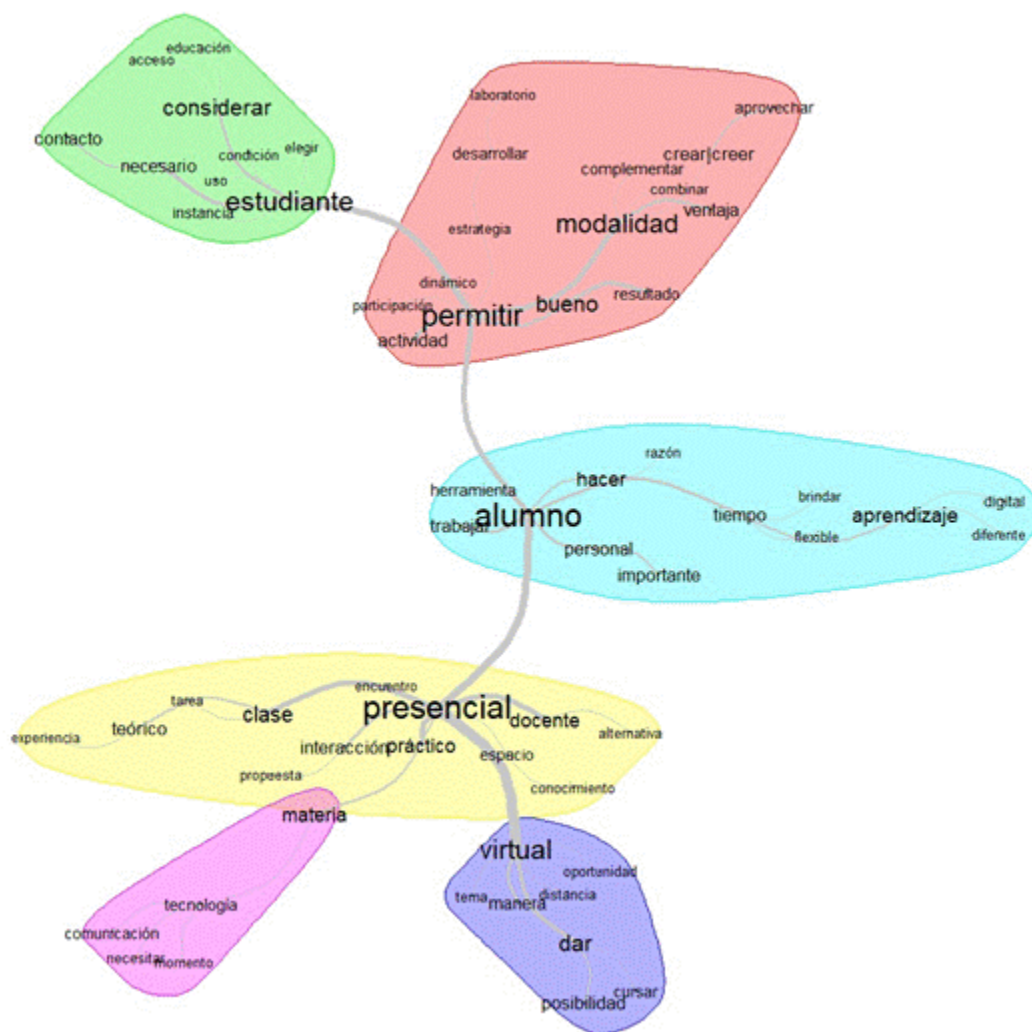


Figura 6

Análisis de similitud según justificación de la modalidad semipresencial

Por su parte, quienes optaron por la modalidad presencial (26%), han mencionado con mayor frecuencia los términos ‘*alumnos*’, ‘*presencial*’, ‘*virtual*’, ‘*virtualidad*’, ‘*presencialidad*’, ‘*interacción*’, ‘*docente*’, según se visualiza en la Figura 7.



Figura 7

Nube de palabras según la justificación de la preferencia modalidad presencial

El análisis de similitud (Figura 8) refleja una fuerte asociación entre ‘alumno’, ‘docente’, ‘interacción’, ‘presencial’, siendo este último término el que mayor irradiación de sentido presenta, vinculado a ‘formación’, ‘herramienta’, ‘trabajo’, ‘actividad’, ‘proceso’, ‘encuentro’, ‘habilidad’, entre otros. Asimismo, ‘interacción’ está ligado a ‘materia’, ‘práctico’ y ‘aula’ y ‘alumno’, a su vez, aparece vinculado a ‘virtual’, ‘aprendizaje’ y a ‘clase’.

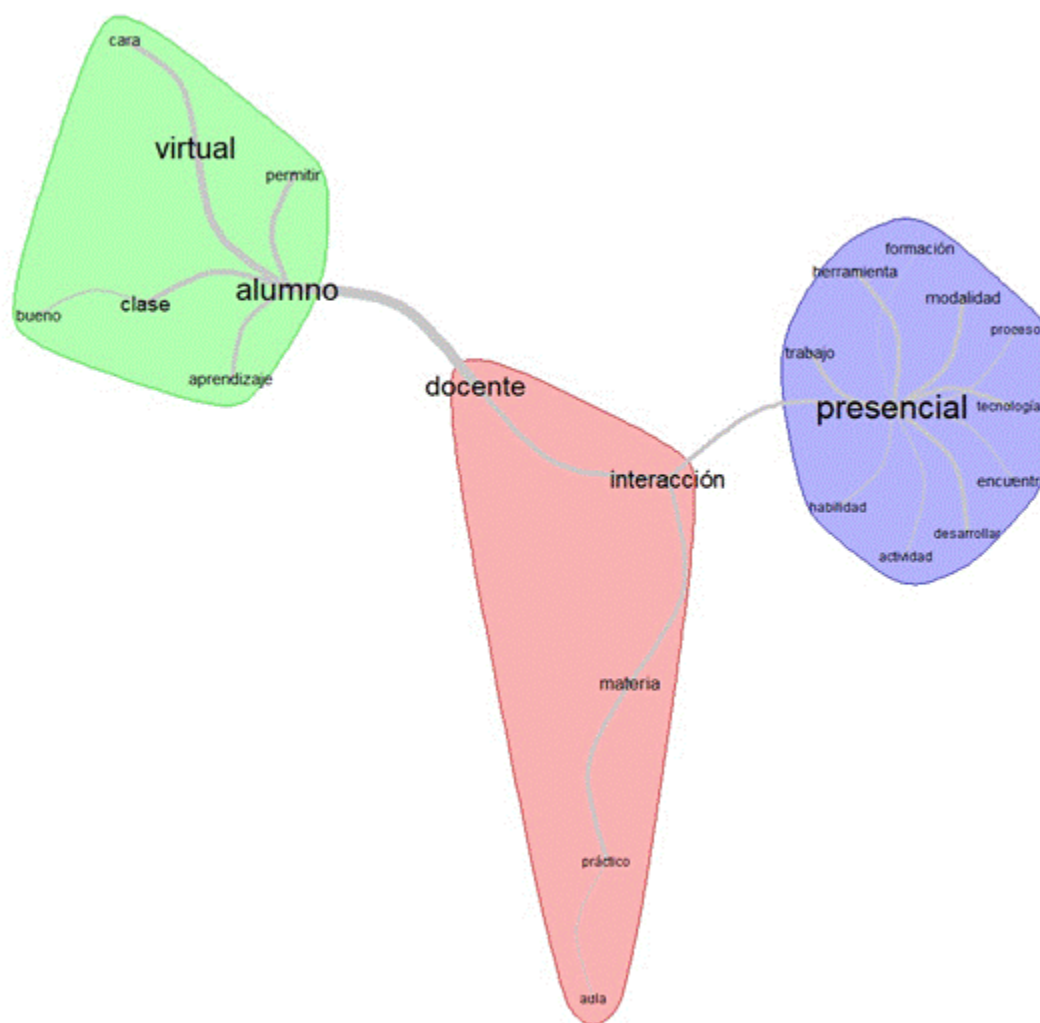


Figura 8

Análisis de similitud según justificación de la modalidad presencial

Las representaciones que emergen de los datos en torno al concepto de semipresencialidad están asociadas a la complementariedad entre presencial y virtual, teniendo como nodo central al alumno. Se la reconoce como una opción en la que se combinan las ventajas de las dos modalidades; lo cual parecería ofrecer mayores oportunidades y posibilidades para el cursado. Los procesos de interacción aparecen coocurriendo con la clase presencial, aunque esta última idea no resultaría la justificación prevalente para este grupo.

Por su parte, entre quienes optaron por la modalidad presencial, las coocurrencias prevalentes en sus justificaciones se vinculan con la posibilidad que habilita la presencialidad para asegurar los procesos de interacción entre docentes y alumnos; entendiendo a su vez que es allí, en la presencialidad física, en donde tiene lugar el encuentro y pueden llevarse a cabo las actividades, el trabajo, el uso de herramientas y el desarrollo de habilidades.

Discusión y conclusiones

Al indagar de manera expresa cuál es la opción pedagógica por la cual optarían los docentes, en caso de poder hacerlo, se observa una marcada prevalencia por la opción de semipresencialidad, seguida por la modalidad presencial y luego la virtual. Estos resultados difieren de los reportados por Pattier y Ferreira (2023) en donde los docentes manifestaron una mayor preferencia por la modalidad presencial; a diferencia de los estudiantes,

quienes optaron mayoritariamente por formatos mixtos. Entre las variantes de la modalidad de preferencia para el dictado de las asignaturas, los resultados arrojan diferentes concepciones en torno a la presencialidad, virtualidad y semipresencialidad. A continuación, se analizan cada una de ellas.

La modalidad '*presencial*' refiere, por un lado, a la posibilidad de compartir un mismo espacio y tiempo entre el alumno y el docente, lo cual se justifica en razones asociadas a la interacción cara a cara, la posibilidad de compartir elementos gestuales y emocionales, promover la mayor participación del estudiante, adquirir destrezas instrumentales necesarias, por ejemplo, en las prácticas de laboratorio. En la misma línea, la modalidad presencial permite atender a la falta de competencias de autogestión indispensables para llevar a cabo un cursado virtual por parte del estudiante, a la masividad, como así también, a la falta de recursos tecnológicos en las instituciones universitarias. Por otro lado, se refleja la idea de '*presencialidad*' con apoyo tecnológico, haciendo referencia a la posibilidad de utilizar esos recursos para diseñar actividades, realizar trabajos prácticos, impartir audiovisuales, entre otros; sin reemplazar en su totalidad la interacción cara a cara. Al efectuar los análisis diferenciados, entre aquellos educadores que prefieren la modalidad presencial, el término que aparece con una frecuencia significativa y que permitiría adjetivar la asociación entre las formas "alumno", "docente" y "presencial", refiere a los procesos de "interacción". En este subgrupo de docentes, se justifica dicha elección en tanto se entiende que es la opción pedagógica que permitiría asegurar los procesos de interacción.

Por su parte, la modalidad '*virtual*' también adquiere una dimensión reflejada en dos sentidos de significados. La virtualidad como opción pedagógica más pura, minoritariamente elegida como modalidad de preferencia, la cual es sostenida en los argumentos en tanto posibilita mejorar el desarrollo de los temas referidos a los contenidos de las asignaturas, aprovechar de mejor manera el tiempo, interactuar de manera activa con el estudiante y es considerada una opción inclusiva para quienes tienen dificultades para asistir al cursado presencial por falta de recursos económicos, distancia, razones de salud o motivos laborales, entre otros. Así mismo, se refleja la modalidad virtual como apoyo o complemento de la presencialidad, utilizando la misma con diferentes propósitos entre los cuales aparecen con más prevalencia el diseño de instancias evaluativas, o bien, para despejar dudas en el encuentro del alumno con el material de lectura.

La representación que el docente tiene en relación con lo '*semipresencial*' está igualmente asociada con dos sentidos. Por un lado, lo presencial y lo virtual como opciones pedagógicas a ser elegidas por el estudiante y ofrecidas institucionalmente como posibilidades de cursado. Y, por otro lado, la presencialidad y la virtualidad como complementarias, flexibles, posibilitadoras de la combinación de espacios sincrónicos y asincrónicos, presenciales y virtuales, tendientes a mejorar la calidad del aprendizaje, a desarrollar competencias y habilidades diferentes tanto por los docentes como por los estudiantes, lograr autonomía en relación al aprendizaje, sostener espacios logrados y competencias alcanzadas en tiempos de pandemia. Comienza a emerger aquí la idea de '*complementariedad*' en tanto un modelo de enseñanza y aprendizaje integrado (García Aretio, 2018) en donde se ensamblaría, en una experiencia unificada, lo que sucede en la virtualidad con lo que ocurre en la presencialidad (Maggio, 2021); articulando instancias de trabajo presenciales y virtuales, sincrónicas y asincrónicas, diseñadas con apoyo de mediaciones tecnológicas, aprovechando las fortalezas y posibilidades que ofrecen cada uno de estos espacios para enseñar y para aprender (Soletic, 2021).

A partir del análisis diferencial de respuestas dadas por el grupo de docentes que eligen la semipresencialidad, resulta interesante reconocer que la centralidad estaría puesta en la figura del '*alumno*' o '*estudiante*', desdibujándose en alguna medida la figura del '*docente*'. Por otra parte, se constituye en un nodo central el término '*permitir*', asociado a una '*modalidad*' que al '*combinar*' y '*complementar*', parecería tener ciertas '*ventajas*' sobre las opciones pedagógicas puras, en tanto '*da*' '*oportunidades*' y amplía '*posibilidades*'.

Las justificaciones que sostienen los docentes que eligen la modalidad semipresencial, dan cuenta de concepciones vinculadas al menos a cuatro de los rasgos sugeridos por Soletic (2021) para los escenarios de enseñanza híbrida. Subyacen en sus respuestas indicadores de: 1) alteración de las coordenadas espaciales y temporales propias de la lógica escolar clásica, 2) presencia de mediaciones tecnológicas para acceder a los

contenidos y promover interacciones más allá del aula presencial, 3) diseño didáctico que articula e integra trabajo en dos espacios y 4) modelo pedagógico que abraza los rasgos de la cultura digital y promueve la integración presencial/virtual. Menos presentes se encuentran la redefinición de las tareas y formas de trabajo de los docentes y considerar las mediaciones tecnológicas como vehículo para acceder a los contenidos y promover las interacciones más allá del aula presencial. De hecho, este último aspecto, es el que aún no logra reconocerse como posible en la virtualidad para el grupo de docentes participantes.

Estos datos resultan coincidentes con quienes entienden que el diseño de propuestas en formatos mixtos debería realizarse desde una situación de ‘*no presencialidad*’, desde una mirada diferente a lo que se hizo en situación de educación remota de emergencia; pues de manera contraria, los entornos digitales continuarán siendo infrautilizados, pues se piensa su uso y diseño desde una óptica presencial y por lo tanto, limitante (Sangrá, 2020). Quienes sostienen esta idea entienden que pensar las posibilidades de hibridación desde las lógicas de la presencialidad resultaría limitante, en cuanto a las características que le son propias y que han definido las prácticas y las concepciones sobre el enseñar y el aprender; lógicas que imponen una localización y una temporalidad centralizada, razón por la cual en el ámbito de la educación superior y ante las demandas actuales, resultaría la opción menos flexible y más restrictiva (Rama, 2021).

Sangrá (2020) ilustra esta reflexión precisamente con la concepción que se tiene sobre los procesos de ‘interacción’ entre los docentes presenciales; la cual queda reflejada en el presente estudio y afirma que “la interacción no puede ser sólo síncrona porque mantenerla así es insostenible. Hay que descubrir, valorar y aplicar, en el diseño de las programaciones, mecanismos asíncronos” (p. 212). Tal como se entiende desde los modelos combinados, los momentos de sincronía y asincronía deben diseñarse simultáneamente.

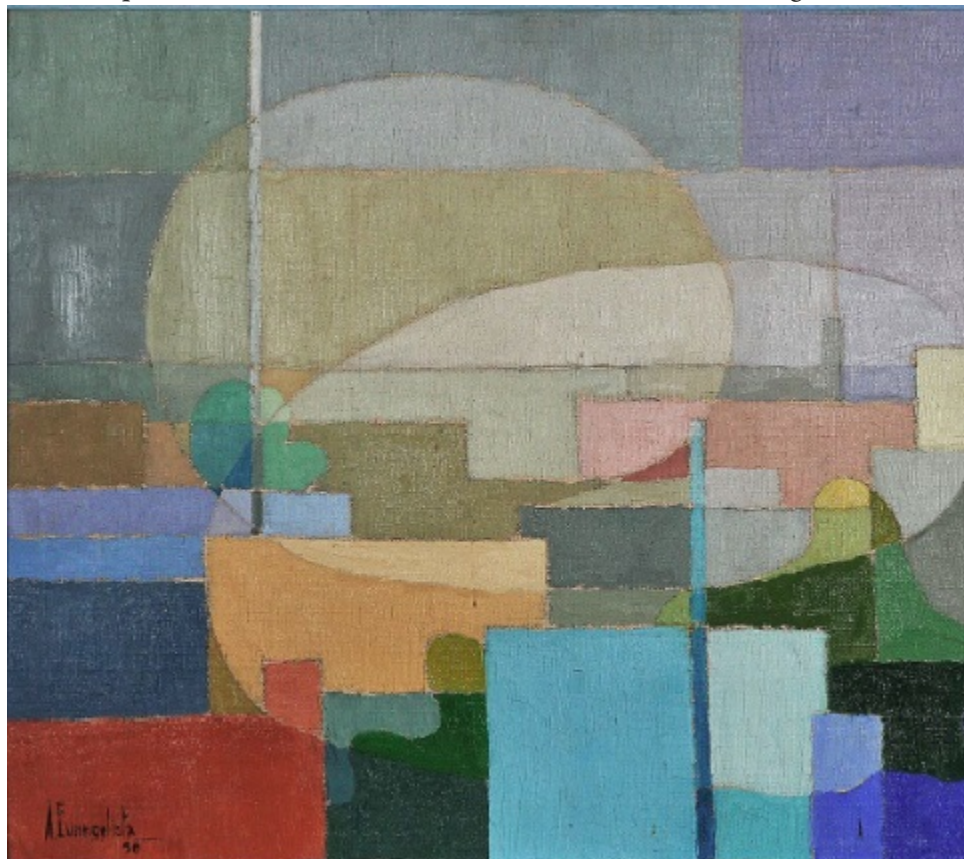
Hay que descubrir el potencial que tiene la asincronía para el aprendizaje y valorarla como un mecanismo que aporta más agilidad y flexibilidad. Nos la da a nosotros y se la da al alumnado, permitiéndole utilizar en momentos distintos los dispositivos que tiene en casa, contribuyendo a la redistribución de estos recursos. La asincronía hay que aprender a usarla durante el periodo de presencialidad, y así facilitar el cambio de entornos de manera fluida (Sangrá, 2020, p. 212).

En última instancia, lo que garantizaría acciones formativas de calidad es la presencia cognitiva y no la presencia física de las personas que forman parte de una situación de enseñanza y de aprendizaje (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2020); o en otras palabras es necesario avanzar en distinguir la distancia física de la distancia cognitiva y reconocer que lo que repercute favorablemente en una propuesta formativa es que la segunda, sea mínima (Cabero Almenara y Valencia, 2020).

Entre los docentes que eligen la semipresencialidad, existe un grupo que justifica la elección por considerarla una opción pedagógica que resulta más flexible, poniendo en el centro de sus argumentos la importancia de atender a las realidades y necesidades manifestadas por los estudiantes. Es decir, no optan por esta alternativa en tanto permitiría enriquecer la propuesta pedagógica o en tanto resulta más conveniente o cómoda para ellos mismos, sino porque aseguraría mayores niveles de inclusión al permitirle al estudiantado elegir aquella modalidad de cursado más conveniente según su condición. Subyacen en estas respuestas aproximaciones al modelo HyFlex (Beatly, 2019) en el cual se combinaría ‘complementariedad’ con ‘flexibilidad’, permitiendo de esta manera que los cursantes cuenten con mayores posibilidades de elección para el diseño de sus recorridos formativos.

Tanto las elecciones realizadas por los docentes como las justificaciones subyacentes a dichas elecciones, permiten dar cuenta de representaciones diversas acerca de las posibilidades o limitaciones que habilitan diversas opciones de enseñanza, así como de sus supuestos acerca del aprender y el enseñar. Cabero Almenara y Llorente Cejudo (2020) reconocen que, en la historia de la penetración de las tecnologías, se ha podido vislumbrar que las creencias que el docente tenga respecto a las posibilidades que las tecnologías le pueden ofrecer para su desarrollo profesional son clave, no solo para que las incorpore, sino también para el modo en que las incorpora.

Avanzar en develar estas concepciones resulta una tarea necesaria, como lo es continuar generando espacios para la reflexión y el desarrollo de competencias digitales, así como avanzar en el diseño de investigaciones que pongan en relación estas dos dimensiones. En este sentido, resultados de investigaciones reportan que existiría una asociación entre elección de la modalidad virtual con mayor competencia digital y actitudes favorables hacia la tecnología (Pattier y Ferreira, 2023). En definitiva, lo sucedido en tiempos de pandemia era, citando a Baricco (2021) *lo que estábamos buscando*, en tanto que aun cuando el desarrollo de competencias digitales se constituyó en un aprendizaje obligado ante una necesidad en ese momento de la emergencia sanitaria, habilitó a pensar en otros modos posibles de hacer educación; más diversos, flexibles, integrales e inclusivos.



Casas al Amanecer, óleo. Amílcar Evangelista

Referencias bibliográficas

- Abi Raad, M. E., y Odhabi, H. (2021). Hybrid Learning Here to Stay. *Frontiers in Education Technology*, 4(2), 121-131. <https://doi.org/10.22158/fet.v4n2p121>
- Astur, A., Flores, E., Isasmendi, G., Jakubowicz, F., Larrea, M., Lepore, E., Merega, M., Pazos, N. y Puppo, C. (2020). Políticas de Educación Superior en la pandemia: repertorios para la contingencia. Integración y Conocimiento: *Revista del Núcleo de Estudios e investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 9(2), 131-147.
- Baricco, A. (2021). *Lo que estábamos buscando: De la pandemia como criatura mítica*. Anagrama.
- Beatty, B. J. (2019). Hybrid-Flexible Course Design. *EdTech Books*. <https://edtechbooks.org/HyFlex>
- Bossolasco, M. L., Martín, M. M., Ruiz Juri, M., y Sabulsky, G. (2019). El encuentro virtual como espacio de aprendizaje: análisis de experiencias a través de videoconferencias. *VIII Seminario Internacional de Educación a Distancia RUEDA*. Argentina.
- Bossolasco, M. L., y Storni, P. (2012). ¿Nativos digitales?: Una reflexión acerca de las representaciones docentes de los jóvenes-alumnos como usuarios expertos de las nuevas tecnologías. Análisis de una experiencia de inclusión de las TIC en la escuela. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (30).
- Cabero Almenara, J., y Llorente Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus virtuales*, 9(2), 25-34.
- Cabero Almenara, J. y Valencia, R. (2020). And COVID-19 transformed the educational system: reflections and experiences to learn. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 218–228. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Carreras, M.P. y Novaes, A. (2020). Relatos epistolares sobre el trabajo docente: representaciones sociales de docentes del Norte de Argentina. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 00 (00), 1-15
- Cevallos Villamarín, J. N. (2023). Tendencias en la configuración y el futuro de la educación superior. *Tse'De*, 6(2), 25. <https://doi.org/10.60100/tsede.v6i2.146>
- Consejo Interuniversitario Nacional. Ministerio Educación. Argentina. Resolución N° 1716/22. (2022). Orientaciones y propuestas en el marco de los procesos de reconfiguración de las opciones pedagógicas (presencial y a distancia).
- Consejo Interuniversitario Nacional (2023). Acuerdo Plenario N° 1198/23. Lineamientos de políticas universitarias a futuro.
- Degenne, A., y Vergés, P. (1973). Introduction à l'analyse de similitude. *Revue française de sociologie*, 14 (4), 471-512.
- Dorfsman, M. I., y Horenczyk, G. (2021). El cambio pedagógico en la docencia universitaria en los tiempos de Covid-19. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(67). <https://doi.org/10.6018/red.475151>
- Flament, C. (1962) L'analyse de similitude. *Cahiers du Centre de Recherche Opérationnelle*, 4, 63-97.
- Flament, C.; Degenne, A. y Vergés, P. (1971) *Similarity Analysis*. París: Maison des Sciences de l'Homme.
- Kaufman, L. y Rousseeuw, P. J. (2009). *Finding groups in data: an introduction to cluster analysis*. Nueva York: John Wiley & Sons, 344.
- Landau, M., Sabulsky, G., y Schwartzman, G. (2022). Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. *Contribuciones de la Tecnología Educativa. Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12(24), 9-24.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Buenos Aires: Paidós.

- Maggio, M. (2022). *Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Bs As: Tilde editora. Ministerio de Educación de la República Argentina. Resolución N° 2599/2023. (2023). <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/298714/20231121>
- Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina. Resolución N° 2641-E/2017. (2017). https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/ResMED2641_17.pdf
- Moreno, J. E., y Chiecher, A. C. (2014). Redes sociales en espacios educativos: una propuesta para favorecer el ingreso universitario. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (14), 55-64.
- Müller, C., y Mildenerberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in Higher Education. *Educational Research Review*, 34(100394), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe CEPAL-UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). *Las respuestas educativas nacionales frente a la COVID-19. El panorama de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Pattier, D., y Ferreira, P. D. (2023). ¿Presencial, online o híbrida?: Percepciones y preferencias por parte de docentes y estudiantes de educación superior. *Revista complutense de educación*, 34(1), 69-79. <https://doi.org/10.5209/rced.76766>
- Pozo, J. I. (2020). ¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada. España: SM.
- Pulido-Montes, C., y Ancheta-Arrabal, A. (2021). La educación remota tras el cierre de escuelas como respuesta internacional a la Covid-19. *Revista Prisma Social*, (34), 236-266
- Rama, C. (2020). La nueva educación híbrida. *Cuadernos de Universidades*, 11. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Rappoport Redondo, S., Rodríguez Tablado, M. S., y Bresanello, M. (2020). Enseñar en tiempos de COVID-19: Una guía teórico-práctica para docentes. Montevideo: UNESCO.
- Salinas Ibáñez, J., De Benito Crosetti, B., Pérez Garcies, A., & Gisbert Cervera, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Salinas Ibáñez, J., y De Benito, B. (2020). Construction of personalized learning pathways through mixed methods. [Construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje mediante métodos mixtos]. *Comunicar*, 65, 31-42. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-03>
- Sangrà, A. (2020). Epílogo: Hacia modelos de presencialidad discontinua o intermitente. En A. Sangrà (Coord.), Decálogo para la mejora de la docencia online. *Repositorio institucional UOC Universitat Oberta de Catalunya*. <http://hdl.handle.net/10609/122307>
- Soletic, A. (2021). Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2021/08/INF-EDU-Modelos-hi%CC%81bridos.pdf>
- Vera, F. (2021). Impacto de las plataformas de videoconferencia en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Revista Electrónica Transformar*, vol. 2, n° 1, pp. 41-57. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/8/1>



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153177973010>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

María Luisa Bossolasco, María Paula Carreras,
Cynthia María Torres Stockl, Analía Claudia Chiecher
**¿Enseñanza presencial, virtual o semipresencial?
Tendencias en docentes de educación superior en el
contexto de postpandemia**

Face to face, virtual or blended teaching? Trends in higher
education teachers in the post-pandemic context
Ensino presencial, virtual ou semipresencial? Tendências
dos professores do ensino superior no contexto pós-
pandemia

Praxis Educativa (Arg)
vol. 28, núm. 2, p. 1 - 20, 2024
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
iceii@humanas.unlpam.edu.ar

ISSN: 0328-9702 / **ISSN-E:** 2313-934X

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280210>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**