

### 3. Un estudio de multicaso sobre experiencias de Educación Híbrida en universidades de América Latina

#### A multi-case study on experiences of Hybrid Education in Latin American universities

Diana Herrero-Villarreal<sup>1</sup> @  Gimena Betina Fussero<sup>2</sup> @   
Nicolás Gandolfo<sup>3</sup> @  María Belén Dalmaso<sup>4</sup> @   
María Emilia Echeveste<sup>5</sup> @  Rodrigo Saúl Guanuco<sup>6</sup> @   
Henry Alfredo Pérez<sup>7</sup> @ 

<sup>1</sup> Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.

<sup>2,3,4,5</sup> Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

<sup>6</sup> Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.

<sup>7</sup> Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

#### RESUMEN

Luego del período de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) donde la educación fue remota de emergencia en las instituciones de educación superior de América Latina, surge el debate sobre cómo retornar a la presencialidad. Aunque la Educación Híbrida (EH) emerge como excelente alternativa para atender las necesidades de las comunidades educativas con nuevas características y prácticas, aún son escasas las investigaciones sistematizadas y publicadas que registran y comparan implementaciones de experiencias híbridas en educación superior en América Latina. En este trabajo se realizó un estudio de multicaso utilizando datos obtenidos de segunda mano que reportan cinco experiencias de educación híbrida en el nivel universitario en América Latina, post ASPO. Los resultados evidencian diversas formas de combinar presencialidad y virtualidad, así como fortalezas y limitaciones compartidas. El impacto de la EH sobre el acceso y permanencia en la educación superior presenta características ambiguas y aún es incipiente en los reportes. Su potencial para generar vínculos con el exterior de las universidades es un emergente de este estudio. Se concluye sobre la necesidad de transformar los roles de estudiantes y docentes, así como nuevas metodologías fundamentadas teóricamente, además de apoyo administrativo, académico y económico por parte de las instituciones educativas para generar EH de calidad con aprendizajes híbridos potenciados.

**Palabras clave:** Educación Híbrida; universidades; América Latina; acceso y permanencia; brechas de acceso

## A multi-case study on experiences of Hybrid Education in Latin American universities

### ABSTRACT

After the Social, Preventive and Compulsory Isolation (ASPO, for its acronym in Spanish) and the emergency remote teaching (ERT) in higher education institutions in Latin America, a debate arises on how to return to face-to-face classes. Although Hybrid Education (EH, for its acronym in Spanish) emerges as an excellent alternative to meet the needs of the education communities with new characteristics and practices, there is still scarce systematized and published research that document and compare hybrid experiences in Latin American higher education institutions. In this work, a multi-case study was conducted using second-hand data obtained from five hybrid education experiences at the university level in Latin America, after the ASPO. The results show several ways to combine face-to-face and virtual activities, and shared strengths and limitations. The impact of HD on access and permanence in higher education reveals ambiguous characteristics and is still incipient in the cases. EH's potential to create links with the outside of universities is an emerging issue in this study. We reach conclusions on the need to transform the students' and teachers' roles, and to strengthen theory-based methodologies and administrative, academic and economic support from educational institutions to provide quality EH with empowered hybrid learning.

**Keywords:** Hybrid Education; Latin America; Access and Permanence; Socio-Educational Networks

## Um estudo de múltiplos casos sobre experiências de Educação Híbrida em universidades da América Latina

### RESUMO

Após o período de Isolamento Social, Preventivo e Compulsório (ASPO, por seu acrônimo em Espanhol), em que a educação foi removida de forma emergencial das instituições de ensino superior na América Latina, surgiu o debate sobre como retornar à educação presencial. Embora a Educação Híbrida (EH) surja como uma excelente alternativa para atender às necessidades das comunidades educacionais com novas características e práticas, ainda há pouca pesquisa sistematizada e publicada que registre

e compare a implementação de experiências híbridas no ensino superior na América Latina. Neste trabalho, realizamos um estudo de múltiplos casos usando dados de segunda mão de cinco experiências de educação híbrida em nível universitário na América Latina, após o ASPO. Os resultados mostram diversas formas de combinar a aprendizagem presencial e virtual bem como pontos fortes e limitações compartilhados. O impacto da HD no acesso e retenção no ensino superior é ambíguo e ainda é incipiente nos relatórios. Seu potencial para gerar vínculos com universidades externas é uma questão emergente neste estudo. O artigo conclui sobre a necessidade de transformar os papéis dos estudantes e professores, bem como de desenvolver novas metodologias teoricamente fundamentadas, e criar apoio administrativo, acadêmico e financeiro por parte das instituições educacionais para gerar educação superior de qualidade com aprendizagem híbrida aprimorada.

**Palavras-chave:** Educação Híbrida; universidades; América Latina; Acesso e Retenção; Disparidades no Acesso

## Une étude de cas multiples sur des expériences d'Enseignement Hybride dans les universités latino-américaines

### RÉSUMÉ

Après la période d'isolement social, préventif et obligatoire (ASPO, d'après l'espagnol) au cours de laquelle, l'éducation a été supprimée d'urgence dans les établissements d'enseignement supérieur d'Amérique Latine, un débat s'est ouvert sur la manière de retourner à l'éducation en face à face. Bien que l'Enseignement Hybride (EH) apparaisse comme une excellente alternative pour répondre aux besoins des communautés éducatives avec de nouvelles caractéristiques et pratiques, il y a encore peu de recherches systématisées et publiées qui enregistrent et comparent la mise en œuvre d'expériences hybrides dans l'enseignement supérieur en Amérique latine. Dans cet article, nous avons mené une étude de cas multiples en utilisant des données de seconde main provenant de cinq expériences d'Enseignement Hybride au niveau universitaire en Amérique Latine, après l'ASPO. Les résultats montrent diverses manières de combiner le face-à-face et la virtualité, ainsi que des avantages et des limites communes. L'impact de l'EH sur l'accès et la rétention scolaire dans l'enseignement supérieur est ambigu et n'en est qu'à ses débuts dans les rapports. Son potentiel à générer des liens avec l'environnement extérieur aux universités est une question émergente dans cette étude. Nous concluons sur le besoin de transformer les rôles des étudiantes et des enseignantes, ainsi que de nouvelles méthodes d'enseignement fondées sur la théorie, en plus du soutien administratif, académique et économique des institutions éducatives

pour générer un enseignement supérieur de qualité avec un meilleur apprentissage hybride.

**Mots clés:** Enseignement Hybride; Universités; Amérique Latine; Accès et Rétention Scolaire; Fossés dans l'Accès

## 1. INTRODUCCIÓN

Al comienzo de la década del 90, los recursos tecnológicos estaban orientados principalmente a usos productivos y económicos. Sin embargo, desde hace un tiempo, las herramientas vinculadas a las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) se han ido implementando en procesos educativos mediante plataformas digitales y aulas virtuales, lo que fue permitiendo y facilitando a las personas acceder a contextos de enseñanza y aprendizaje con nuevas características (Uribe *et al.*, 2022). De este modo y paulatinamente las tecnologías digitales se fueron desplazando de ser simples recursos a ser parte constitutiva de la cotidianidad de las personas.

La pandemia originada por el COVID-19 generó una situación conocida como ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio)<sup>(1)</sup> donde las aulas cerraron sus puertas, se suspendieron las clases presenciales para todos los niveles educativos y exigieron a cada docente una rápida reacomodación del formato tradicionalmente presencial hacia un formato totalmente virtual (Palma *et al.*, 2022). Este cambio radical requirió establecer, en términos bourdianos, nuevos cambios en los *hábitus* no sólo de la educación presencial sino de todas las modalidades educativas (Ramos y Cadena, 2022). En este escenario, (re)surgieron nuevas propuestas que buscaron encontrar los espacios óptimos que involucrasen y aprovecharasen el potencial de las tecnologías en el contexto actual (Uribe *et al.*, 2022). Fue así como, durante este periodo, las TIC pasaron a tomar un rol protagónico como recursos facilitadores de la continuidad de la educación.

De este modo, instituciones, docentes y estudiantes, comenzaron a vivir una heterogeneidad de experiencias educativas en donde no todas las personas ni comunidades contaban con el soporte tecnológico y económico para llevar adelante una educación virtual. Tampoco estaban presentes las habilidades necesarias en cuanto al manejo de los medios digitales para la realización de las actividades en los espacios curriculares. Este hecho trajo como consecuencia nuevas formas de exclusión social y educativa (Palma *et al.*, 2022; Uribe *et al.*, 2022).

Reportes sobre la pandemia del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) manifestaron encontrar dificultades en acceder al modelo de educación virtual, vinculado a la escasa calidad de la conectividad, donde el nuevo modelo de aprendizaje termina por desmotivar a las poblaciones estudiantiles, reportando que en un 51% se prefiere la educación presencial sobre la virtualizada (Quinteiro, 2021). En este contexto, a partir de esta circunstancia, se rescata (toma fuerza) un modelo surgido a principios del 2000, que presenta una alternativa educativa denominada *modelo de enseñanza híbrida*. Esta propuesta educativa integra entornos virtuales y presenciales otorgando nuevos sentidos y potencialidades que brindan aprendizajes flexibles, oportunos y continuos utilizando metodologías para la inclusión y apropiación del mundo digital (Brito, 2020 y Rasheed *et al.*, 2019).

En lo que refiere al contexto universitario, los y las autoras de este artículo, han realizado una formación de posgrado<sup>(2)</sup>, la cual se presentó como "modalidad de cursado híbrido". Esta propuesta de clase generó incertidumbres, tanto a estudiantes como docentes, sobre lo que implicaba realmente la modalidad y cómo se llevaría a cabo. Ante la consigna de trabajo final, de realizar una actividad de investigación con datos de segunda mano, se propuso crear foco en las experiencias universitarias de educación híbrida, motivadas por el desconcierto que se presentó el primer día de clases al no encontrar una definición clara referida a esa modalidad.

Para llevar a cabo la investigación, se realizó una revisión en portales indexados de revistas científicas como SciELO, Dialnet, Google Scholar, entre otras, encontrado que, en América Latina, son pocas las investigaciones sistematizadas y publicadas que registran y comparan implementaciones de experiencias híbridas en educación superior. Por ello, en esta oportunidad, realizamos un estudio de multicaso recuperando el reporte de cinco experiencias de Educación Híbrida (EH) en el nivel universitario en América Latina post ASPO, que permitieron (1) identificar las principales características, fortalezas y limitaciones de las experiencias de educación híbrida de los casos latinoamericanos en sus respectivos contextos sociales; (2) reconocer de qué manera las experiencias de educación híbrida incidieron en el acceso y la permanencia en la educación universitaria en cinco países latinoamericanos y (3) construir indicadores para fortalecer las propuestas de educación híbrida post ASPO en América Latina a partir de las experiencias analizadas.

A continuación presentamos referentes teóricos que nos permiten poner en contexto la noción de EH presentando un recorrido de esta modalidad en las instituciones superiores y qué repercusiones aparecen vinculadas a las brechas y desigualdades en el acceso a la educación.

## **2. REFERENTES TEÓRICOS**

### **2.1. La Educación Híbrida en las instituciones de Educación Superior: Un recorrido por los últimos años**

Antes de la pandemia la Educación Híbrida (EH) ya iba presentando ciertos problemas de interés científico. Al respecto, Rasheed *et al.* (2019) ubicaron la necesidad de hacer análisis sistemáticos sobre el aprendizaje híbrido constataando que la investigación sobre educación híbrida venía siendo un área de gran actividad académica que permitiría aportar a los desafíos que las comunidades educativas enfrentan en estos escenarios.

En Latinoamérica, Ramírez-Montoya (2020) realizó un estudio de casos múltiples sobre las respuestas brindadas por universidades públicas y privadas de Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Venezuela, Uruguay, República Dominicana y Perú durante el período de educación remota de emergencia. En todos los países se observó que las clases se trasladaron de la modalidad presencial a la virtual, formando a su plantel docente en el uso de tecnologías digitales. Solamente tres de los países analizados (Chile, Ecuador y Costa Rica) reportaron contar con preparación previa para realizar este cambio. Los retos emergentes se relacionaron con la capacitación en competencias digitales del personal docente, así como el acceso a equipos, conectividad y a los cambios en la cultura organizacional. En los diez casos se evidenció la innovación educativa como categoría que permitió comprender la forma en que se respondió a la crisis ocasionada por el COVID-19 (Ramírez-Montoya, 2020).

Borges y Magalhaes (2020) se propusieron problematizar la EH en Brasil, mediante un análisis de diferentes tipos de EH presente en instituciones educativas, según las acciones docentes, las políticas educativas y las acciones autónomas de quien aprende. Es así que concluyeron que ya se estaban dando prácticas de aprendizaje híbridas debido a la incorporación de las tecnologías digitales en las interacciones con el mundo y que las prácticas de enseñanza potenciaban estos aprendizajes. En Colombia, Osorio Gómez (2010) realizó un estudio en torno a un programa de posgrado donde se logró potenciar la

construcción de conocimiento debido a que en las actividades virtuales las y los estudiantes aplicaron, probaron y construyeron el conocimiento a través de tareas auténticas en un contexto significativo. Aquí también aparece, como en el antecedente anterior de Brasil, una mirada puesta en la población estudiantil y concluye que existen nuevos *hábitus* en la educación superior que incluyen al rol de estudiantes y de docentes, a la resignificación de los dispositivos tecnológicos y la conectividad como nuevos símbolos del aprendizaje y el acercamiento académico. Estos aportes enfatizan la importancia de definir pedagogías apropiadas debido a la singularidad de la EH, en la necesidad de rediseñar los programas formativos cambiando roles y formas de aprender permitiendo aprendizajes flexibles, oportunos y continuos (Brito, 2020; Dziuban *et al.*, 2004; Rasheed *et al.*, 2019). Es decir que no basta con incorporar tecnología o actividades virtuales en procesos presenciales para generar experiencias de EH, sino que se debe repensar el proceso de manera integral.

## 2.2. ¿Qué entendemos por Educación Híbrida?

La conceptualización de la EH no es una tarea sencilla debido a la gran variedad de acepciones, escenarios, metodologías y recursos que se utilizan para definirla, las cuales dependen de los objetivos y áreas específicas del conocimiento que se consideren.

Algunas publicaciones entienden por EH a aquella que tiene cierto carácter dual o incluso integrado sobre diferentes aspectos de la enseñanza y del aprendizaje, aunque el énfasis se suele poner en la combinación de algún aspecto según sea en línea/virtual y otro presencial o sin conexión (Gil *et al.*, 2022). Otras publicaciones consideran híbridas a las propuestas que integran actividades sincrónicas “cara a cara” con otras asincrónicas en línea, aunque ambas sean virtuales (Lestari *et al.*, 2021). Por su parte, Viera (2022) define a la EH considerando a la presencialidad/virtualidad, como a la sincronía/asincronía y la presencia de herramientas tecnológicas digitales.

En síntesis, existen diferentes modalidades educativas a considerar, la sincrónica en remoto, la combinación de sincronía y asincronía en remoto y la combinación entre presencialidad y educación remota (ya sea sincrónica o asincrónica). No obstante, se entiende predominantemente por EH a un formato de enseñanza-aprendizaje en el cual un periodo de tiempo se desarrolla de manera presencial y otro se lleva a cabo en línea.

En este artículo entenderemos por EH, a una propuesta de enseñanza y aprendizaje en donde existen entornos tanto presenciales como virtuales, los cuales van ocupando distintos roles para satisfacer las finalidades y objetivos educativos que el entorno y disciplina particular han establecido como pertinentes. Es importante destacar que la EH va más allá de sumarle ciertas actividades en línea a un proceso presencial, sino que debe ser una genuina propuesta educativa, en que cada elemento tenga un rol en sí mismo y en relación a los otros elementos.

### **2.3. Brechas y desigualdades en el acceso a la Educación Superior**

Si bien existe una tendencia creciente en el acceso a dispositivos digitales y a la conectividad, en el contexto de América Latina dicho patrón evidencia situaciones de gran desigualdad, particularmente en países en donde existen mayores situaciones de desigualdad socioeducativas, económicas y de género (Galperin, 2017). Tal como menciona Fainholc (2016), en muchas ocasiones no se consideran las situaciones de exclusión, fragmentación, asimetrías sociales y pobreza al momento de plantear acciones y políticas que contribuyan a mejorar la situación educativa. En este sentido, coincidimos con Martínez Tessore (2021) quien señala que las desigualdades digitales tienden a reforzar a las desigualdades preexistentes. Incluso antes de la pandemia, estaban en ascenso los índices de pobreza y de pobreza extrema de la región, teniendo importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, profundizando las brechas en los resultados educativos que se relacionan con una desigual distribución de personal docente, en general, y de los individuos docentes mejor calificados. Esto en desmedro de países y regiones con menores ingresos y de zonas rurales, las que suelen concentrar además a población indígena y migrante (Comisión Económica Para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020).

Actualmente, la mayoría de los países de América Latina retomaron la presencialidad en la educación acompañada de modalidades que implican instancias presenciales y virtuales. Sin embargo, es necesaria la implementación de acciones que promuevan la recuperación y la promoción de las trayectorias educativas recuperando las pedagogías emergentes en la pandemia (Martínez Tessore, 2021). En este punto, se esperaría poder ir superando la *e-exclusión*, diseñando, implementando y evaluando intervenciones educativas que articulen los campos sociales, políticos, científicos y tecnológicos (Fainholc, 2016).

## 2. METODOLOGÍA DE ESTUDIO

En esta investigación se utilizó la metodología conocida como Multicaso la cual presenta un carácter cualitativo y se caracteriza por centrarse en procesos de búsqueda, indagación y análisis sistemático de varios casos. En este sentido, por caso se entiende a aquella situación única que tiene interés para ser investigada. El valor de este tipo de investigaciones radica en que los datos son interpretados en contextos particulares, pero permiten proveer evidencia de un mismo fenómeno en diferentes escenarios (Gustaffson, 2017). En este estudio se utilizaron artículos publicados que describen experiencias de EH en universidades en cinco países de América Latina. La elección de los casos se realizó a través de una búsqueda en los repositorios indexados SciELO, Dialnet y, Google Scholar, entre otros. Para la selección se consideraron los siguientes criterios: a) Universidades que utilizan EH post ASPO; b) Universidades de países dentro de América Latina; c) Que posean descripción de experiencias de enseñanza-aprendizaje; d) Que realicen alusión a temas de acceso y permanencia.

Considerando las dimensiones anteriores, la muestra de estudio está conformada por los siguientes casos:

Para comenzar el análisis se realizó una lectura detallada de cada caso a los fines de identificar:

- ¿Cuáles son sus rasgos característicos de la modalidad híbrida implementada en cada caso?
- ¿Qué fortalezas de la EH se documenta en la experiencia?
- ¿Qué limitaciones de la EH se documenta en la experiencia?
- ¿Qué resultados se documentan en la experiencia sobre la incidencia en el acceso y la permanencia en la educación universitaria?
- ¿Qué otras dimensiones mencionan referidas a la experiencia de EH?

Dado que en EH no existen parámetros que indiquen cómo y cuándo las dimensiones de lo presencial y lo virtual deben combinarse, para contestar a las interrogantes se documentaron los principales rasgos de los formatos de clases de las experiencias universitarias de EH en el contexto anteriormente descrito. Se busca así, ordenar contenidos y definir acciones pedagógicas que puedan dar cuenta de la combinación entre lo presencial y lo virtual.

**Tabla 1.** *Identificación de casos*

Título del reporte de caso	País	Institución	Modalidad híbrida	Año de publicación
Herramientas para la implementación del ABP y DIPCING en ingeniería en una modalidad híbrida.	México	Instituto Politécnico Nacional	Se combinaron eventos presenciales con actividades de trabajo virtual, tanto sincrónicas como asincrónicas, individuales y grupales.	2022
Readaptación pospandémica y empleo de las TIC: percepciones de estudiantes de la Universidad de Guayaquil.	Ecuador	Universidad de Guayaquil	Las actividades académicas fueron presenciales y a distancia (sincrónicas y asincrónicas).	2022
Caracterización de las experiencias de enseñanza-aprendizaje híbrida, en contexto de pandemia de los alumnos de Educación Superior.	Paraguay	Universidad Nacional de Pilar	Se desarrollan clases presenciales que son acompañadas de actividades virtuales asincrónicas o sincrónicas.	2022
Implementación de la Enseñanza Híbrida como Derivación del COVID-19.	Argentina	Universidad Nacional de Rosario	Se ofrecen clases presenciales o vía streaming (optativo).	2022
El blog colectivo como portal de un espacio de afinidad: desarrollando el aula híbrida en una clase universitaria en Colombia.	Colombia	Universidad Javeriana	Encuentros sincrónicos (presenciales o virtuales) que se complementaron con interacciones asincrónicas.	2021

**Fuente:** Elaboración propia

Para analizar los datos, se utilizó el enfoque cualitativo brindado por la Teoría Fundamentada ya que permite construir teoría a partir del material procedente del estudio de casos y siguiendo un procedimiento de análisis de manera inductiva (Jones *et al.*, 2004). Los datos se clasificaron según los objetivos y las categorías emergentes, las cuales fueron creadas a partir de derivaciones del marco teórico y el reporte de los casos. Este análisis se pudo realizar a través de un software libre de análisis cualitativo llamado Saturate<sup>(3)</sup>, en el que se

cargaron los casos conformando una base de datos y en donde cada categoría fue comparada con otras, intentando encontrar similitudes, diferencias y emergentes.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Rasgos que nos permiten destacar aportes de la Educación Híbrida en la formación superior

Una fortaleza que se ve de manera transversal en los casos analizados está relacionada al potencial de las participaciones de los actores educativos involucrados. Estas participaciones tienen además, la característica de ser guiadas por una propuesta pedagógica que da marco y seguimiento a esas implementaciones. En el caso de México se reconoce como ventaja la aplicación de una teoría de aprendizaje que permite una base pedagógica consistente, con el desenvolvimiento de la flexibilidad cognitiva del estudiantado, una participación activa y el estímulo de la práctica de análisis. Se destacó que las personas participantes fueron capaces de expresar sus puntos de vista de forma abierta durante las distintas unidades ofrecidas y reconocen a los escenarios híbridos como la respuesta para una pedagogía transformadora, de enorme potencial emancipador y transformador en estos escenarios educativos. En el caso de Colombia, se caracteriza al uso de las TIC como altamente interactivas y sociales, potenciando la participación, colaboración y la interacción de un grupo específico de personas, lo que se vio demostrado, no solo por un aumento de publicaciones en el blog que proponen como uso, sino también por la riqueza semiótica y calidad argumentativa de estas. Esto último, en resonancia con el caso mexicano en cuanto al estímulo del análisis y aprendizajes de alto nivel, concluyendo que la propuesta se considera extrapolable a otras instituciones de educación superior, con ciertas condiciones que se detallan en las limitaciones.

En el caso de Paraguay, también se observó una evaluación positiva por parte de los y las estudiantes por considerarla una buena forma de desarrollar las clases. Esto se vio reflejado en una elevada participación estudiantil en clases tanto virtuales como presenciales, como en el caso de Colombia.

Además, otra ventaja reportada por el estudiantado de esta universidad es la accesibilidad de los recursos e información provistos por el personal docente. A lo que el caso mexicano suma el beneficio de las actividades vir-

tuales, donde las evidencias quedan almacenadas en la nube, por lo que estarán luego disponibles para consultas desde materiales didácticos hasta las clases completas.

En México se destacó el potencial de esta modalidad para acompañar aprendizajes al ritmo propio de cada estudiante, brindándole así un rol protagónico articulando la socialización de las ideas y el intercambio entre pares para mayor apropiación del conocimiento individual, como también se reportó en Colombia.

En lo que respecta a la modalidad, Ecuador, Paraguay y Colombia reportan una elección favorable por el estudiantado en la educación híbrida. En la experiencia de Ecuador, se evidencia la preferencia estudiantil por modelos híbridos que conjuguen de modo armónico lo presencial y lo virtual en lugar del predominio exclusivo de sólo una de estas dos opciones, ya que el 93% de estudiantes apoyaron esta modalidad híbrida en las encuestas realizadas. Es decir que, como concluye el caso de Paraguay, la modalidad híbrida debe alcanzar el equilibrio entre las clases que se llevan a cabo de manera presencial y virtual teniendo en cuenta las exigencias de cada materia, contenido a desarrollarse y las particularidades de cada estudiante.

Por otro lado, en Argentina, se apuesta a una transformación institucional que aborda los aspectos pedagógicos, académicos y administrativos como una forma de habitar cada facultad. La experiencia de educación híbrida que aquí se presenta reporta una inversión económica -desigual- en infraestructura en hardware y software para que las aulas estén en condiciones. Es en el único caso en el que se menciona explícitamente la variable económica desde el punto de vista institucional.

La puesta en marcha de esta modalidad híbrida permitió también identificar propuestas educativas que sobrepasan r los muros de las instituciones académicas y posibilitan un contacto con espacios como plataformas, agrupaciones o cooperativas que generan y proponen mejoras en la calidad de vida de un colectivo social. De esta manera, se logra incrementar un vínculo entre la universidad y la sociedad.

Como síntesis de esta sección, la EH permitió potenciar la participación, acompañar las diversas trayectorias y propició un nuevo espacio educativo con posibilidad de replicar y reutilizar materiales que quedarán disponibles en almacenamientos virtuales. En lo que respecta a lo institucional se habilitó

una articulación entre universidad y sociedad que otorga calidad a la formación superior.

#### **4.2. Características que aún presentan dificultades en la implementación de la modalidad híbrida**

Los casos analizados coinciden en que el trabajo desde una educación híbrida aún implica la reorganización de los diferentes elementos del fenómeno educativo: rol de estudiantes, rol docente, pedagogía, evaluación, requerimientos de infraestructura y organización administrativa, en donde el tiempo aparece como un factor relevante en esta nueva modalidad. Las experiencias de Argentina y México ubican como limitación la dificultad del personal docente para tomar un nuevo rol en las dinámicas de las clases. Además en estos países y en los casos de Paraguay y Ecuador, se agrega como limitante los altos requerimientos de tiempo asociados a este nuevo rol y la recarga de trabajo que ha implicado.

En el caso de Argentina se visibiliza que estas nuevas propuestas conforman un cambio de paradigma en lo educativo, otorgándole centralidad al estudiantado, a sus intereses, y tiempos para cada recorrido, instaurando la pregunta de si el cuerpo docente universitario se encuentra preparado para salir del aula magna readecuando el rol de nexos exclusivos entre el alumnado y el conocimiento al que estaba habituado. En México también reportan que parte importante del personal docente ha insistido en continuar enseñando sin innovaciones, como lo realizó durante la educación remota de emergencia (con actividades virtuales poco interesantes, que colocan al estudiantado en un rol pasivo) y que se observa resistencia a mutar a nuevas formas de trabajo, más afines a una implementación auténtica de la EH.

En Argentina, se menciona que aún queda mucho camino por recorrer pero que principalmente resta determinar la medida de virtualidad y de presencialidad requerida por cada carrera en sus diferentes momentos.

Si bien, México y Colombia reportan favorablemente la participación estudiantil, al igual que el caso de Argentina también identificaron complicaciones asociadas a los nuevos roles estudiantiles que implican acciones de mayor gestión del tiempo disponible de manera autónoma. En el caso de Paraguay, también se registró una dificultad estudiantil en adaptarse a esta modalidad debido a la necesidad de atender a múltiples tareas. Lo anterior reviste en

que la mayoría de las y los estudiantes tomaban sus clases en sus hogares compartiendo el espacio con otras personas por lo que el contexto de aprendizaje no era óptimo (Escobar et al, 2021). Asimismo, ubicaron el efecto negativo de la modalidad virtual asincrónica porque impidió despejar dudas de forma inmediata y la escasez de recursos pedagógicos brindada por el personal docente.

Se manifestó explícitamente poner en consideración la demanda de tiempo que conlleva esta modalidad, puntualmente en lo que respecta a estudiantes trabajadores que además tienen a cargo tareas del hogar, sumado a las múltiples actividades prácticas de las clases virtuales, provocando así una sobrecarga de tiempo para la población estudiantil. Lo cual puede verse como un reto generado por este nuevo rol estudiantil en donde se adquiere un mayor protagonismo en la gestión del proceso de aprendizaje para cada alumno. En esta misma investigación, se reporta una limitación asociada a conocimientos de la tecnología y las herramientas informáticas, así como también problemas técnicos de equipo y conectividad, además de la calidad de Internet, que incidía directamente en el desarrollo de las clases y el envío de trabajos.

En Argentina, Paraguay, México, Colombia y Ecuador manifestaron como una limitación el hecho de que el personal docente deba abordar la enseñanza híbrida en sus múltiples dimensiones, es decir pedagógica y didáctica sin contar con una formación previa consistente. Esta limitación se debe a que se requiere de una formación en el uso de TIC, un cambio de paradigma tanto desde la enseñanza como en el aprendizaje, un ajuste de carga horaria, entre otros aspectos. El caso de México, específicamente, identifica como una limitante que las condiciones institucionales para trabajar con modalidades como la híbrida desde el ABP y DIPACING todavía no están dadas, lo cual dificulta la aplicación de esta propuesta para poblaciones masivas de instituciones del país. Además, en el caso de México, a partir de la experiencia con la elaboración de infografías para evaluar, se evidencia la necesidad de innovar en las estrategias de evaluación.

### **4.3. Educación híbrida para pensar en el acceso y la permanencia**

Debido a que los casos escogidos corresponden al contexto universitario, estamos hablando entonces de entornos educativos no obligatorios. Consideramos relevante recuperar cómo los y las investigadoras de los trabajos

analizados evalúan el acceso y la permanencia de las poblaciones estudiantiles durante el cursado como otro rasgo más que nos aporte información sobre la efectividad de la modalidad híbrida.

En el caso de México, se declara que las metodologías más tradicionales de tipo magistral han implicado altas tasas de deserción, por lo cual las actividades de modalidad híbrida con alto contenido pedagógico como la planteada en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) inciden en el interés de la población estudiantil y actuarían sobre un factor clave para evitar la deserción. Aun así, según datos de la Dirección de Servicios Educativos del IPN (Ríos, 2021) en la Escuela de Ingeniería Química e Industrias Extractivas (ESIQIE), se reportó que de casi 6.600 estudiantes inscritos en el ciclo escolar en el periodo enero-junio de 2020, en esta unidad académica desertaron a 2,054 estudiantes durante la pandemia, incluso aunque los factores aún no se han estudiado, este estudio asegura que diseñar actividades con alto contenido pedagógico incide en el interés de los estudiantes por aprender, considerándose un factor clave para evitar su deserción.

En el caso de Colombia, se reporta precisamente que menos de la mitad de la población tiene acceso a Internet, y la mayoría que lo posee es a través del teléfono móvil. Por lo que el desarrollo de las nuevas modalidades de educación híbrida ha ocurrido en instituciones educativas localizadas en centros urbanos y particularmente en universidades con grupos poblacionales que tienen infraestructura tecnológica y conocimiento. Esto visibiliza una brecha digital de acceso y apropiación al estar en desventaja unos sectores y otros. Según Ramos y Cadena (2022), las actividades virtuales pueden incluir poblaciones que tenían obstáculos para la presencialidad (por trabajo o cuidado, por ejemplo), pero también pueden generar exclusión en sectores sin acceso a la tecnología necesaria (equipo o bien conectividad).

En el caso de Paraguay se toman como referencia estadísticas del Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes (BID-CIMA, 2020, como se cita en Gómez y Meza, 2022), en donde se evidencia que en el ámbito escolar, la mayoría de los países de la región latinoamericana, no posee las condiciones digitales de base para brindar educación en línea -conectividad en las escuelas, plataformas digitales, tutoría virtual, paquetes de recursos digitales y repositorio central de contenido digital. La experiencia de Paraguay reporta que un 66,70% de los encuestados participaron durante el desarrollo de clases virtuales, sobre

el 33,30% que no tuvieron participación en clases virtuales. De la misma manera y como se recuperó anteriormente (Palma *et al.*, 2022; Uribe *et al.*, 2022), esta exclusión también puede darse si el cuerpo docente no cuenta con la preparación y/o formación necesaria para manejar los entornos y recursos virtuales. Aunque también debemos considerar el grado de este entendimiento por parte del estudiantado, como se menciona en el caso de Ecuador, los y las estudiantes han tenido que adaptarse abruptamente al uso de plataformas y de redes que antes sólo se usaban para la diversión o para los vínculos sociales, pero no para aprender, para cursar una carrera o para continuar sus estudios de manera segura en relación a evitar el contagio de COVID-19.

Por último, la propuesta del caso de Argentina reconoce a los entornos híbridos como una posibilidad de inclusión de aquellos estudiantes con actividades laborales o residentes en zonas lejanas a una institución universitaria que no pueden mantener el ritmo que requiere la presencialidad. Sin embargo, los casos analizados no reportan datos estadísticos que den cuenta de estos avances en términos de aumento y sostenimiento de la matrícula. Es decir que, aquellas propuestas en la que se incluya una modalidad virtual, deben tener en cuenta que la virtualidad por sí misma no brinda garantías de inclusión en contextos como los latinoamericanos en donde la disponibilidad de ancho de banda o velocidad de Internet no son suficientes. Sin embargo, tiene potencialidad para disminuir la deserción estudiantil y aparece como una oportunidad de formación superior para aquellas personas que no podrían continuar si fuera solo de manera presencial, en tanto se garantice el acceso a los recursos tecnológicos y a la conectividad.

#### **4.4. ¿Qué más permite lo híbrido? Un vínculo con el exterior**

En 3 de los 5 casos analizados se mencionan iniciativas que buscan relacionarse con agrupaciones y situaciones vinculadas al mundo exterior. En los casos de Argentina y México encontramos que la modalidad híbrida permitió actividades que extendían los conocimientos transmitidos por las instituciones escolares. Esto consiste en propuestas de articulación con espacios de la comunidad y con experiencias laborales cercanas a sus perfiles de formación.

En el caso de Argentina, se menciona que el proyecto de infraestructura para las aulas híbridas ha permitido tener experiencias que extienden las pa-

redes de la institución educativa, permitiendo el contacto con experiencias cercanas al desempeño académico y laboral que brindan las instituciones, además de facilitar formación a otras agrupaciones sociales cercanas. Uno de los docentes de la Universidad de Rosario menciona que este cambio facilita experiencias de vinculación con proyectos institucionales que buscan fines sociales como *Educom*<sup>(4)</sup> y *PolyLab*<sup>(5)</sup> (Viera, 2022).

El reporte realizado por el Instituto Politécnico Nacional de México muestra que debido a la pandemia se suspendieron las visitas a empresas que realizaban los grupos de estudiantes de Ingeniería Química Industrial y Petrolera. Sin embargo, desde esta modalidad híbrida se retomó el contacto con experiencias laborales mediante teléfono, videollamadas y correo electrónico realizando entrevistas a ingenieros activos, partiendo de las necesidades y condiciones reales de operación de la empresa.

La propuesta documentada en el caso de México evidencia un alto potencial en la formación profesional del estudiantado ya que brinda una preparación para el entorno laboral concreto en que se desarrollan las ingenierías. Para ello se pretende evaluar, primero cómo el estudiantado aborda y propone soluciones a los problemas con los que quizá se enfrentarán en su futura realidad laboral y qué tipo de aprendizajes logran; segundo, la formación en ingeniería química industrial requiere un modelo híbrido, como el modelo virtual enriquecido que implica que haya un intenso trabajo en una plataforma educativa con actividades estimulantes, debidamente retroalimentadas, pero también en interacción con el profesor; y tercero, se deben analizar y robustecer propuestas que contribuyan al desarrollo de habilidades para el siglo XXI como resolución de problemas complejos. Las investigadoras mexicanas parten de las recomendaciones del *World Economic Forum* y de la OCDE para destacar la importancia de que la educación prepare para el espacio laboral. Aunque desde un punto de vista más crítico, habrá que completar esto con las necesidades de otros sectores sociales, especialmente aquellos excluidos por razones económicas, sociales y culturales, si se desea una educación científica integral y transformadora en búsqueda del bien común.

Estas propuestas se acercan a lo que se plantea como red socioeducativa (Zaragoza y Mayayo, 2015), la cual pretende generar un compromiso en las acciones de todos los actores involucrados en el proceso de formación con la intención de ampliar las oportunidades educativas. Aquí el trabajo en red

parte de los contenidos específicos de las disciplinas en formación y busca reconocer situaciones reales en las que pongan en juego sus saberes con las necesidades de la sociedad.

En el caso de Ecuador, se recupera una experiencia de intercambio en donde se esboza un reconocimiento a experiencias prácticas vinculadas con el mundo exterior, sin embargo no profundiza en ello. Ecuador impone planificar las políticas y estrategias educativas con un modelo de planeamiento que contemple distintos momentos de actuación y que incorpore visiones situacionales que permitan intervenir en los territorios con un portafolio de soluciones a medida.

## 5. DISCUSIONES Y PRIMERAS CONCLUSIONES

A partir de las experiencias analizadas podemos realizar unas primeras aproximaciones sobre cómo se están llevando a cabo propuestas de educación híbrida en la educación superior latinoamericana. Tanto las potencialidades ofrecidas por esta modalidad como las limitaciones que aún se observan en su desarrollo se entrecruzan y tensionan de manera tal que demandan una revisión particular según contexto social, participación estudiantil, infraestructura y formación docente. Lo que emerge como una ventaja, si no es implementada adecuadamente, puede acarrear una desventaja para ese sector educativo. A continuación, y a modo de reflexión concluiremos con tres tensiones que emergen del análisis realizado: la participación estudiantil, el trabajo docente y el rol de las instituciones.

Debemos reconocer que la modalidad híbrida ha enriquecido la **participación estudiantil** otorgando flexibilidad tanto en los modos de realizar las actividades como en la autogestión de los aprendizajes y la autorregulación. Además de la posibilidad de acceso a la educación superior de sectores que por su disponibilidad geográfica no podían hacerlo. Sin embargo, esta ventaja también demanda modificaciones que no todos los grupos estudiantiles puede llevarlo adelante, ya que la virtualidad por sí misma no brinda garantías de inclusión en contextos como los latinoamericanos en donde la disponibilidad de ancho de banda o velocidad de internet no son suficiente. Este nuevo rol estudiantil en la EH, más activo, ajustado a sus tiempos y necesidades, solo se consigue si va acompañado por una propuesta pedagógica que le otorgue sentido.

En relación a la enseñanza que demandan estas propuestas de EH, también se observa una tensión entre los aportes y las limitaciones vinculado al **trabajo docente**. Como mencionamos en el desarrollo, el tiempo ocupa un lugar central en esta nueva modalidad. Las dinámicas de las clases participativas, el ajuste a los tiempos estudiantiles requiere una reorganización del tiempo que también aparece como una limitación vinculada al volumen de trabajo que eso conlleva. Incluso no solo desde la labor docente sino también en estudiantes trabajadores o que tienen a cargo otras tareas del hogar además de las propias de las actividades áulicas. Nuevamente aparece como relevante la necesidad de formación docente para lograr un equilibrio en actividades que mantengan la participación activa y las particularidades de cada población estudiantil acompañada de una propuesta pedagógica integral.

Como tercera tensión, observamos que **las instituciones** cumplen un rol fundamental en el acompañamiento de las implementaciones de educación híbrida, ya que deben aparecer como garantes del cumplimiento de estas propuestas educativas. En este análisis aparece como un emergente favorable el vínculo con agrupaciones y cooperativas que de no ser por la virtualidad su contacto sería dificultoso. Esto genera y propone un enriquecimiento en las prácticas de formación estudiantil gracias a la posibilidad de relacionarse con colectivos sociales y prácticas laborales cercanas a su futuro ejercicio profesional. Esta propuesta abona a integrar los espacios de educación formal con los espacios sociales intentando llegar a una red socioeducativa que nos acerque como comunidad científica a las necesidades sociales. Entendiendo a la educación híbrida dentro de un ecosistema social y cultural. Sin embargo, esto no puede desarrollarse si las instituciones educativas no garantizan la infraestructura y el apoyo necesario, (administrativo, académico y económico) para brindar un espacio que genere verdaderos aprendizajes híbridos potenciados (Borges & Magalhaes, 2020).

Se reconoce que la EH intentará derribar fronteras que fueron tradicionalmente un obstáculo para lograr los objetivos de inclusión y masividad que esta universidad persigue. No obstante, los casos analizados no reportan datos estadísticos que den cuenta de estos avances en términos de aumento y sostenimiento de la matrícula. Se infiere que esto se debe a la reciente implementación de estas experiencias de modalidad híbrida y se espera que próximamente ya se puedan reportar estos datos.

Para finalizar, estas tres tensiones nos evidencian que aún nos queda trabajo por hacer para fortalecer las potencialidades que se desprenden de este modelo de educación formal. Incluso, si bien se presentan de manera separadas, no pueden pensarse de manera independiente, sino en una trama socioeducativa. La pandemia obligó a vincular la educación con las nuevas tecnologías a aquellos sectores que aún no lo habían realizado, reflexionar sobre estas prácticas de enseñanza y aprendizaje nos muestran que aún queda mucho por construir en relación a esta prometedora modalidad en contextos de retorno post educación remota de emergencia en Latinoamérica.

En relación al acceso y permanencia que podrían generar las propuestas de naturaleza híbrida, encontramos que en cada caso analizado se reconoce el gran potencial en comparación con las altas tasas de deserción en las propuestas de enseñanza presencial, como por ejemplo en el caso de México. Algunos casos como el de Colombia, muestran que este tipo de modelo de enseñanza híbrida resulta muy prometedor para aumentar el involucramiento por parte del estudiantado, lo cual podría ser determinante para mantener el interés de los y las estudiantes y así asegurar su permanencia durante el cursado. Sin embargo, si estudiantes y docentes no cuentan con una formación adecuada sobre el uso y manejo de las herramientas virtuales, o el equipo y conectividad necesarias, estos entornos de aprendizaje híbrido tienen un alto riesgo de no satisfacer las expectativas, por lo que es indispensable considerar las desigualdades sociales para una exitosa implementación de EH. De esta manera, consideraciones para inclusión es un tercer indicador a tener en cuenta para pensar en el acceso y la permanencia a la EH como derecho.

Por otro lado, es muy positivo el involucramiento institucional que se logró en Argentina y México como así también el vínculo con agrupaciones y cooperativas que generan y proponen mejoras en la calidad de vida de un colectivo social. Esta propuesta abona a integrar los espacios de educación formal con los espacios sociales intentando llegar a una red socioeducativa que nos acerque como comunidad científica a las necesidades sociales. Entendiendo esto como un cuarto indicador para pensar en la educación híbrida dentro de un ecosistema social y cultural.

Para finalizar, si bien los indicadores se presentan separados y numerados, no pueden pensarse de manera independiente, sino en una trama socioeducativa. De esta forma, los cinco indicadores, 1) reconfiguración de los roles

tanto estudiantiles como docentes, 2) fundamento teórico y propuesta pedagógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, 3) consideraciones para la inclusión, 4) integración de la EH como parte de un ecosistema social y cultural, y 5) acciones de acompañamiento y transformación institucional, muestran que aún queda mucho por construir en relación a esta prometedora modalidad en contextos de retorno post educación remota de emergencia en Latinoamérica.

## AGRADECIMIENTOS

A las docentes del curso de posgrado "Metodología de la Investigación Educativa" del Doctorado en Educación en Ciencias Básicas y Tecnología (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), por la propuesta y la posibilidad de articular espacios de formación y producción científica.

## REFERENCIAS

- Borges, K.M. & Magalhaes, J.C. (2020). Práticas híbridas dos sujeitos aprendentes - Uma proposição de modelagem para análise das formas de hibridismo presentes nas instituições formativas. *Praxis*, 17 (2), pp. 162-186. <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2193>
- Brito, J.M. da S. (2020). A Singularidade pedagógica do ensino híbrido. *EaD em Foco*, 10(e948). <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.948>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La Educación en tiempos de la Pandemia de COVID-19*. CEPAL. <https://bit.ly/3MIYNMF>
- Dziuban, C. Hartman, J. & Moskal, P.D. (2004). Blended learning. *Educause center for applied research bulletin*, 7, pp. 1-12. <https://bit.ly/3o91BrY>
- Escobar Moreno, F., Ávila García, G. Suárez Téllez, L. (2021). Herramientas para la implementación del ABP y DIPCING en ingeniería en una modalidad híbrida. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (58), e1343. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-009)
- Fainholc, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 48(2). DOI: 10.6018/red/48/1
- Galperin, H. (2017). Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe. Montevideo: Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe. UNESCO. <https://bit.ly/43zqQUG>

- Gil, E., Mor, Y., Dimitriadis, Y. & Köppe, C. (2022). *Hybrid learning spaces. Understanding teaching-learning practice*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-88520-5\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-030-88520-5_17)
- Gómez, S. y Meza, E. (2022). Caracterización de las experiencias de enseñanza-aprendizaje híbrida, en contexto de pandemia de los alumnos de Educación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), p.p. 4045-4068. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i4.2915](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2915)
- Jones, D., Manzelli, H. & Pecheny, M. (2004). Grounded theory. Una aplicación de la teoría fundamentada a la salud. *Cinta moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 19, pp. 38-54. <https://bit.ly/3MND46a>
- Lestari, S., Latifah, S., Engkizar, E., Damri, D., Asril, Z. & Yaumas, N.E. (2021). Hybrid learning on problem-solving abilities in physics learning: A literature review. *Journal of Physics: Conference Series*, 1796 (012021). <http://doi.org/10.1088/1742-6596/1796/1/012021>
- Martínez Tessore, A.L. (2021). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. *Propuesta Educativa*, 30(56), 11-27. <https://bit.ly/41ybjm8>
- Morán J. (2015). Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: Bacich, L., Neto, A.T. & Trevisani, F.M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp. 27-45). Penso.
- Moreira, J.A., Correia, J. & Dias-Trindade, S. (2022). Cenários híbridos de aprendizagem e a configuração de comunidades virtuais no ensino superior. *Sinética, revista electrónica de educación*, (58), e1353. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-002)
- Osorio Gómez, L. A. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC). Vol. 7(1). UOC. <https://bit.ly/3mviCHT>
- Palma-Orozco, G., Orozco-Álvarez, C., Rosas-Trigueros, J.L. & Palma-Orozco, R. (2022). Enseñanza y aprendizaje en un sistema virtual e híbrido del laboratorio de termodinámica a nivel superior en la UPIBI. En N.C. Callaos, J. Horne, E.F. Ruiz-Ledesma, B. Sanchez, & A. Tremante (Eds.), *CICIC 2022 - Décima segunda conferencia Iberoamericana de complejidad, informática. 13th International multi-conference on complexity, informatics, and cybernetics, IMCIC 2022*. International institute of informatics and cybernetics, IIIC. <https://doi.org/10.54808/CICIC2022.01.98>.

- Quinteiro Goris, J.A. (2021). Covid-19: su impacto en la educación superior y en los ODS.UNESCO-IESALC. <https://bit.ly/3A2iTd2>
- Ramírez-Montoya, M.S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del COVID-19. *Campus virtuales*, 9(2), pp. 123-139. <https://bit.ly/3GMrsN2>
- Ramos, L.L. & Cadena, A. (2022). Aspectos simbólicos de la enseñanza remota de emergencia en América Latina: una mirada desde los estudios organizacionales. *Emerging trends in education*, 5(9), pp. 1-13. <https://doi.org/10.19136/etie.a5n9.5041>
- Rasheed, A. Kamsin, A. & Abdulllah, N.A. (2019). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 103701. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Ríos, C. (4 de febrero de 2021). *Desertaron más de 23 mil alumnos del Politécnico*. Milenio. <https://bit.ly/3MKgF9l>
- Uribe, J.C.M., Chirinos, H.L.H., Chirinos, B.G.H. & Carbajal, L.A.D. (2022). Competencias de tecnología e innovación en la enseñanza híbrida. *LEX. Revista de la Facultad de Derecho de Ciencias Políticas*, 20(29), pp. 267-286. <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v20i29.2392>
- Viera, I. (2022). Implementación de la enseñanza híbrida como derivación del COVID-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(1), pp. 5-10. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i1.305>
- Zaragoza, M.C. & Mayayo, J.L. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), pp.213-236. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12318>

## NOTAS

<sup>(1)</sup> Como medida de cobertura ante la situación de COVID-19, Argentina lanzó un Decreto (N° 297/2020) en el que establecía la medida de "Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio" (ASPO) desde el 20 hasta el 31 de marzo de 2020 y, finalmente, hasta el 31 de enero de 2021 la cual consistía en restringir la circulación de aquellas personas que residan en zonas del país donde haya transmisión comunitaria del virus. Cada persona debe quedarse en su domicilio y sólo podrán circular para realizar compras básicas, trabajos esenciales o trabajos exceptuados. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

(2) El curso de posgrado se llama Metodología de la Investigación Educativa y pertenece al Doctorado en Educación en Ciencias Básicas y Tecnología (UNC), en la que participan estudiantes de diferentes países de Latinoamérica.

(3) <http://www.saturateapp.com/>

(4) Educom que es una plataforma de producciones audiovisuales de apoyo educativo que ofrece un espacio para docentes de todos los niveles educativos donde se tratan temáticas actuales referidos a la inclusión de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. También dispone de un campus virtual para el dictado de minicursos abiertos y gratuitos en línea para docentes de todos los niveles. <https://educom.unr.edu.ar/>

(5) Polylab UNR: Ámbito de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario para la promoción de iniciativas públicas basadas en la colaboración y cocreación social.