

# Identificación de Competencias Docentes en la Enseñanza Híbrida

## Análisis de una Experiencia Didáctica

Myrian Elisabet Errecalde

Escuela de Negocios y Administración Pública, Universidad de Buenos Aires,  
C1113AAD Buenos Aires, Argentina

82ER20566809@campus.economicas.uba.ar

**Resumen.** Este trabajo analiza una experiencia de enseñanza híbrida en posgrado, identificando las competencias docentes necesarias en este nuevo paradigma educativo. A través de la planificación, implementación y evaluación de un curso universitario en modalidad híbrida, se exploran las percepciones de los estudiantes y los desafíos tecnológicos y pedagógicos enfrentados.

**Palabras Clave:** Enseñanza híbrida, competencias docentes, educación posgrado

*«Si deseas pequeños cambios, trabaja en tu comportamiento; si deseas cambios de saltos cuánticos, trabaja en tus paradigmas»*

*- Stephen R. Covey*

## 1 INTRODUCCIÓN

Una de las consecuencias de la pandemia fue la modificación de la forma de encontrarnos con los alumnos de posgrado en las aulas. En este nivel académico, tradicionalmente presencial, se mantiene el encuentro sincrónico por videoconferencia que asume la noción de presencialidad. Esto sucede en la mayoría de los posgrados, tanto presenciales como virtuales, de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Esta institución ha propuesto, además, un modelo mixto donde se combina la presencialidad del docente y algunos alumnos en las aulas tradicionales con la virtualidad de otros, que es muy poco utilizado. Otras instituciones, como la facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de la República (UDELAR) ha propuesto un modelo donde convergen instancias docentes sincrónicas, en aulas presenciales con alumnos en modalidad presencial y virtual, instancias asincrónicas con tra-

bajo en las plataformas de enseñanza aprendizaje virtuales (EVEA) y encuentros sincrónicos no presenciales, donde tanto el docente como los alumnos se encuentran en modalidad virtual. Esta modalidad se conoce en la actualidad como enseñanza híbrida. Los docentes de nivel superior deben estar preparados para innovar frente a estos nuevos modelos, enfoques o paradigmas. Como sostienen Díaz-Barriga-Arceo y Barrón-Tirado, no se trata de adaptar o mejorar las viejas prácticas, sino que “la innovación disruptiva requiere cambiar mentalidades y prácticas, un proceso de destrucción creadora, el arribo a nuevos paradigmas” (p. 3) [1]. Por lo tanto, se considera que los docentes necesitan modificar sustancialmente sus prácticas para llevar adelante con éxito una propuesta de enseñanza híbrida.

Frente a este escenario, se presenta a continuación una experiencia concreta que permite analizar las implicancias de la enseñanza híbrida en la práctica docente. La materia dictada es “Taller de tesis: tramo metodológico” para las maestrías en Sistemas de Información de las Organizaciones y en Gestión de Empresas de Tecnología de la Información. El grupo está formado por 22 alumnos de los cuales 16 se encuentran en Montevideo y el resto fuera de la ciudad o en otro país.

Esta situación plantea el interrogante acerca de cuáles son las competencias que requiere el docente universitario para diseñar e implementar propuestas de enseñanza eficaces en contextos híbridos, considerando las demandas tecnológicas, pedagógicas e institucionales que esta modalidad implica.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo General**

Identificar las competencias docentes necesarias para el desarrollo de propuestas híbridas potentes, a partir del análisis de una experiencia concreta.

### **2.2 Objetivos Específicos**

1. Analizar los cambios realizados por el docente en sus prácticas pedagógicas.
2. Analizar las modificaciones introducidas en el programa de la materia.
3. Indagar la percepción de los alumnos y sus sugerencias.

## **3 MARCO TEÓRICO**

La convergencia y la articulación de prácticas de enseñanza con herramientas tecnológicas se presentan como un modelo de educación híbrida. Según Lion, “existe consenso en definirla de manera amplia como una combinación de modalidades (virtual y/o presencial), tiempos (sincrónicos y asincrónicos) y estrategias que apuntan a una integración de entornos tecnológicos y prácticas de enseñanza para la inclusión educativa” (p. 5) [2].

Es fundamental para el docente comprender que debe adaptar su propuesta a la modalidad de enseñanza. Maggio afirma que si el contexto cambia no se puede seguir enseñando de la misma forma y reconoce que las reglas que organizan el trabajo docente no siguen el ritmo de los cambios, pero no por eso se debe renunciar [3]. En el diseño de un programa, el diseño de una clase o en la elaboración de un examen puede estar el germen del cambio.

Según Rojas de Escalona, la educación actual plantea un reto para el docente, ya que, como generador activo del proceso, debe salir de los paradigmas tradicionales para generar “modelos educativos que ofrezcan respuestas a la realidad disruptiva actual y futura. En este marco, la tecnología tiene un papel protagónico como herramienta para el impulso de la innovación educativa” (p. 291) [4].

En este modelo, la mediación tecnológica ha cobrado crucial importancia para que el proceso de enseñanza pueda realizarse, tanto para los docentes como para los alumnos. En este escenario, se plantean varios interrogantes acerca de las condiciones tecnológicas y recursos virtuales que provee la institución para estas actividades. Además, es importante analizar cómo se apropian los docentes de las tecnologías para desarrollar sus propuestas de enseñanza y si la mediación tecnológica se refleja en la planificación.

Un estudio realizado por Cabrera Pozo y Carpio Mendez a docentes universitarios de Ecuador analiza la utilización de los modelos tecno pedagógicos actuales, las metodologías activas de aprendizaje y las herramientas digitales en los procesos de enseñanza, dado que el paradigma actual incluye que el docente domine tres tipos de conocimiento: debe conocer el contenido temático, luego conocer la pedagogía y didácticas utilizadas, para por fin integrar el conocimiento sobre tecnología. Este modelo se conoce como Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) [5].

Estos tres elementos, integrados, permiten diseñar una propuesta potente de enseñanza. En este sentido, Maggio propone que la enseñanza poderosa es un acto de creación por parte del docente [6]. La planificación de la clase implica un conjunto de acciones como seleccionar la metodología que se utiliza, las herramientas digitales, las actividades individuales y grupales para cada instancia de aprendizaje, las referencias teóricas, los interrogantes críticos, los materiales, las perspectivas que se utilizan y en qué momento. Estas decisiones no son estáticas, pero configuran que la clase tenga sentido en relación al objetivo de enseñanza [7].

## **4 METODOLOGÍA**

### **4.1 Enfoque y diseño de la Investigación**

El trabajo se enmarca en un estudio de caso con enfoque descriptivo, orientado a analizar una experiencia concreta de enseñanza en modalidad híbrida en el ámbito de un posgrado. Se trata de un diseño no experimental, de corte transversal, centrado en la valoración posterior a la implementación de la propuesta pedagógica.

El análisis combina estrategias cuantitativas y cualitativas. En el primer caso, se realiza un tratamiento descriptivo de los datos obtenidos mediante una encuesta estructurada. En el segundo, se analizan los comentarios abiertos de los estudiantes con el fin de identificar percepciones, valoraciones y sugerencias emergentes.

#### **4.2 Contexto de la experiencia**

La materia “Taller de tesis: tramo metodológico” tiene una carga horaria de 30 horas para las maestrías en Sistemas de Información de las Organizaciones y en Gestión de Empresas de Tecnología de la Información. La modalidad propuesta para el dictado de la materia que se desarrolla en tres semanas es: una primera semana con tres clases presencial en aulas híbridas de la facultad, con alumnos presenciales y virtuales; una segunda semana de trabajo asincrónico en al aula virtual de la materia y la tercera semana con tres clases sincrónicas virtuales. En ambas modalidades, las clases son de tres horas y media de duración (18:30 a 22 h).

Los objetivos del curso son:

- Dotar al maestrando de las herramientas metodológicas requeridas para la realización de un trabajo final de maestría profesional en ciencias sociales.
- Reconocer diferentes tipos de trabajo final y facilitar la selección del más adecuado según la proyección profesional.
- Conocer y aplicar fundamentos y estrategias de escritura para la elaboración de un escrito académico
- Desarrollar destrezas y técnicas para la exposición y defensa del Trabajo Final

El trabajo final que deben presentar para la aprobación del curso es un documento que servirá de base al proyecto de trabajo final. Allí deben identificar tema, problema, objetivos, marco teórico preliminar y bibliografía. Dado que el trabajo final de maestría puede realizarse en grupos de hasta dos alumnos, se utilizó el mismo criterio en el trabajo del taller.

En la planificación del desarrollo de los contenidos se tuvieron en cuenta tres criterios: la interacción que sucedía según el tipo de encuentro, las potencialidades didácticas de las mediaciones tecnológicas y la forma de apropiarse de las tecnologías para desarrollar espacios de diálogo y colaboración.

Para las clases sincrónicas presenciales se elaboró una presentación en Power Point con el recorrido y algunos conceptos importantes de la materia. Se planificó abordar los dos primeros objetivos en estos encuentros con los contenidos más teóricos. La dinámica de la clase se realiza con ejemplos y preguntas a los maestrandos, para ejemplificar con sus temas si es que ya los tienen elegidos. Se prevé el uso del pizarrón para anotaciones y resolución de diferentes actividades. En la tercera clase se propone hacer una actividad con un tema propuesto por los alumnos para resolver en forma conjunta los diferentes ítems que componen el documento final del taller.

En el aula virtual del taller, además de compartir documentos como el programa y el cronograma, se pusieron a disposición de los alumnos diferentes materiales bibliográficos y el instructivo, en forma de plantilla, del trabajo final del taller. Para las entregas se habilitó un espacio de tarea. Se incorporó un foro de consultas para que pudieran

resolver dudas durante la cursada. En el cronograma se indica que el primer borrador del trabajo final debe estar presentado antes del primer encuentro de la semana sincrónica virtual.

En la tercera semana se planifica hacer las devoluciones a las entregas, desarrollar contenidos alineados a los objetivos 3 y 4 del Taller y se elabora una presentación en Power Point con contenidos y conceptos clave. En la segunda clase se planifica un trabajo en salas para que los diferentes grupos revisen documentos e identifiquen errores relacionados con la escritura académica. En la clase final los maestrandos deben realizar una breve presentación para exponer tema, objetivos y pregunta de investigación de su trabajo final.

En la primera semana de clases, se utilizaron las aulas híbridas de la facultad. Estas cuentan con dos pantallas, una al frente para la presentación y otra en el fondo para visualizar a los alumnos que participan por videoconferencia. También hay dos micrófonos: uno para el docente de tipo corbatero y otro para los alumnos que participan de manera presencial. A través de un parlante, se puede escuchar a los alumnos virtuales. Los bancos están dispuestos de manera tradicional mirando hacia la pizarra que está en el frente y tienen un cartel con el nombre de los alumnos. Además, dispone de una cámara que enfoca al docente y al grupo de alumnos.

La primera clase se desarrolla con algunas dificultades hasta que se comprende cómo funcionan los micrófonos y se habilitan para que los presentes puedan participar y escuchen a los que están en forma virtual. Por videoconferencia participaron 6 alumnos el primer día y luego se incorporó uno más que por motivos laborales no lo pudo hacer en forma presencial los tres días. Otra dificultad se presenta con el uso del pizarrón, dado que los alumnos virtuales no pueden visualizar correctamente dada la distancia y se debe modificar el zoom de la cámara, aunque tampoco mejora demasiado la nitidez.

Los contenidos pudieron desarrollarse según lo planificado. Fue necesario incorporar en el aula virtual un foro para que se formen los grupos. La particularidad de la maestría es que, por ser la primera cohorte, incorporó alumnos que cursaron la especialización en años diferentes y muy pocos se conocían entre ellos. El foro facilitó que se presentaran, identificaran a qué maestría pertenecían y mencionaran algunos temas de interés. De esa forma, los que no tenían compañero para el trabajo final podían identificar con quién agruparse.

Se hizo un gran esfuerzo por parte del docente para incorporar a los alumnos virtuales a la clase. Algunas preguntas se realizaron en forma nominal, para que respondieran tanto los presenciales como los de videoconferencia.

En la segunda semana de trabajo asincrónico, se realizaron también algunas reuniones por videoconferencia con aquellos alumnos que solicitaron orientación y necesitaban hacer consultas. Aunque se disponía del foro, en algunos casos se solicitó mantener este tipo de encuentros. Los alumnos realizaron las entregas en los tiempos previstos.

La tercera semana se desarrolló en forma virtual para todos los participantes. Se lograron realizar las tareas planificadas. La participación se dio con mayor naturalidad.

### **4.3 Instrumento y recolección de datos**

Al finalizar el taller, se administró una encuesta ad hoc a los estudiantes participantes, que fue respondida por 21 de los 22 cursantes. El instrumento incluyó preguntas cerradas de valoración (escala categórica) y preguntas abiertas destinadas a recoger opiniones, sugerencias y percepciones sobre la modalidad híbrida.

Asimismo, se incluyó una pregunta específica orientada a identificar las competencias docentes consideradas necesarias para el desarrollo de clases en modalidad híbrida.

### **4.4 Procedimiento de análisis**

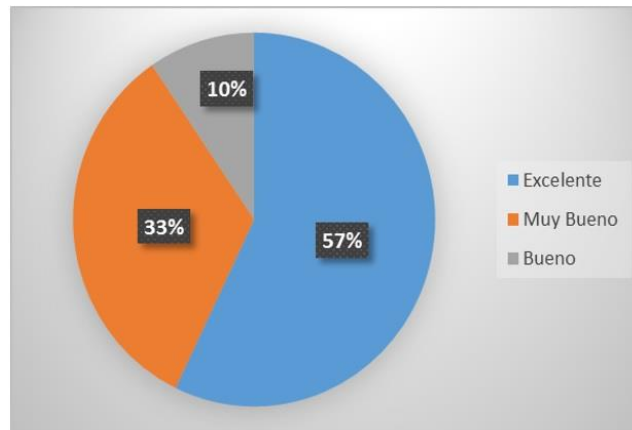
Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva simple (frecuencias y porcentajes), cuyos resultados se presentan en gráficos.

Las respuestas abiertas fueron examinadas mediante análisis temático, identificando recurrencias en torno a ventajas, dificultades, sugerencias y competencias docentes mencionadas por los estudiantes.

## **5 RESULTADOS Y PERCEPCIONES**

### **5.1 Valoración general de la propuesta**

En relación con la valoración general de la propuesta, se reportan los resultados correspondientes al ítem “Dinámica y Preparación de la clase:



**Fig. 1.** Dinámica y preparación de la clase. Fuente: datos recogidos mediante encuesta diseñada ad hoc, respondida por 21 estudiantes

Todas las respuestas fueron positivas. Se destacan dos comentarios como: «Excelente disposición y empatía de la profesora» y «Muy clara en la exposición de los temas, muy buena predisposición en la interacción con los estudiantes».

## 5.2 Percepciones sobre la modalidad híbrida

Con el propósito de profundizar en las percepciones estudiantiles sobre la modalidad híbrida, se presentan a continuación los resultados vinculados a la preferencia de modalidad para cursar un posgrado.

La primera pregunta se refería a la modalidad que se prefiere en primera instancia para cursar un posgrado. Los resultados fueron los siguientes:

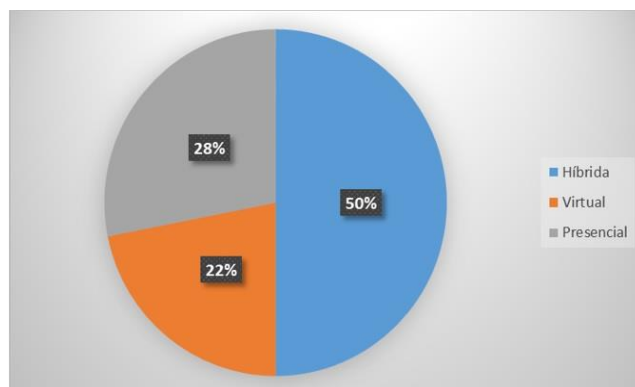


Fig. 2. Preferencia de modalidad de cursada. Fuente: datos recogidos mediante encuesta diseñada ad hoc, respondida por 21 estudiantes

La mitad de los encuestados manifiesta preferencia por la modalidad híbrida. Las ventajas que identifican en esta modalidad son la flexibilidad, dado que permite tomar los cursos como sea más conveniente para el estudiante en ese momento, la posibilidad de sumar docentes del exterior y resolver tiempos de traslado. También se destaca comentarios como: «tiene la dosis justa de interactuar y conocer a las personas y un poco de la comodidad de estar en tu casa». Otro comentario también manifiesta que lo híbrido permite mantener el vínculo fuerte con profesores y pares sin perder los beneficios de la virtualidad.

Los comentarios negativos de esta modalidad llegan a caracterizarla como *nefasta*. En otros comentarios se destaca que la participación de los alumnos virtuales no es tan fluida, porque muchos intercambios y conversaciones se pierden y que para el docente presenta un mayor grado de complejidad, sobre todo si no está bien capacitado para llevar a cabo la modalidad o no se cuenta con los recursos necesarios para que los que están por videoconferencia puedan seguir el ritmo de la clase.

Un solo comentario menciona a la institución, pues considera que la modalidad es muy beneficiosa para aumentar la matrícula de los posgrados.

### 5.3 Sugerencias y recomendaciones estudiantiles

En cuanto a las sugerencias para mejorar la comunicación en esta modalidad los comentarios mencionan, por un lado, el componente tecnológico y por el otro, el didáctico. En relación con el primero mencionan la incorporación de micrófonos y cámaras que permitan ampliar algunas imágenes de forma nítida. En la dinámica de la clase se mencionan las preguntas directas a participantes virtuales, estrategias de aula invertida y trabajos en grupos mixtos. En varios casos se menciona la obligatoriedad de mantener la cámara encendida en los alumnos que participan por videoconferencia.

Los alumnos que prefieren la virtualidad destacan la comodidad y el ahorro de tiempo de traslado y la posibilidad de cursar viviendo fuera de la ciudad o en el exterior. También mencionan que democratiza la enseñanza, pues tienen acceso sin importar el

lugar donde estén viviendo. En cuanto a la fluidez de la comunicación, se destaca que al estar todos conectados de la misma manera no se pierde información y es más equitativo.

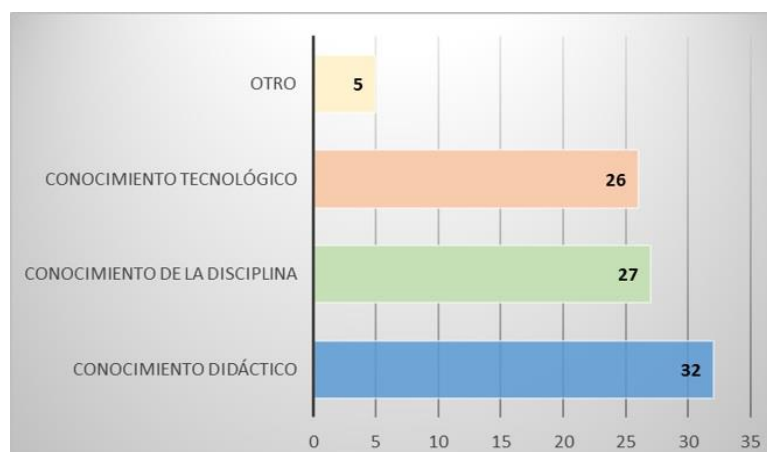
Las desventajas de esta modalidad se relacionan con la dificultad para mantener la atención y la pérdida de vínculo directo con los docentes y compañeros. Por ejemplo, se menciona que los intercambios que se dan en la pausa durante la clase presencial se extrañan en esta modalidad. Otros comentarios hacen referencia a que requiere mayor compromiso de las partes y mayor uso de herramientas pedagógicas para mantener la atención, por lo que prefiere que no sean extensas.

Las sugerencias que realizan para mejorar la comunicación son tomar breves descansos visuales, aprovisionar el lugar donde se va a conectar y que este sea alejado de posibles interrupciones; realizar tareas en grupos más pequeños, e incluir herramientas para interactuar durante la clase como Kahoot, encuestas y presentaciones individuales o grupales que permitan una participación activa.

El grupo que eligió la modalidad presencial destaca que los salones no cuentan con todos los recursos para escuchar a los compañeros en las participaciones, se genera un mejor vínculo entre docentes y compañeros y se enriquece el intercambio. Un alumno manifiesta que en las clases virtuales no logra prestar suficiente atención.

#### 5.4 Competencias docentes identificadas

Otra cuestión indagada en relación con los docentes que dictan en sus clases en ambas modalidades es qué competencias consideran necesarias para el desarrollo de las clases. Las opciones eran conocimiento de la disciplina, didáctico y tecnológico. Tenían la posibilidad de agregar “otro”.



**Fig. 3.** Conocimientos que debe tener el docente. Fuente: datos recogidos mediante encuesta diseñada ad hoc, respondida por 21 estudiantes

La totalidad de los encuestados menciona que el docente debe tener conocimientos didácticos, aunque también los otros tipos de conocimiento son necesarios. En relación con el tecnológico se considera que no sería necesario en caso de que se cuente con apoyo institucional para el dictado de la clase. En el caso de otro se menciona gran capacidad de comunicación, creatividad y gestión de tiempos.

Como complemento de los resultados presentados, los comentarios abiertos permiten identificar algunas tensiones que atraviesan la modalidad híbrida y que serán retomadas en el apartado de conclusiones. Para finalizar la encuesta se pidió un comentario acerca de su experiencia como alumnos que han pasado por estas modalidades en su proceso de formación de posgrado. Entre los comentarios se destaca que la virtualidad les permitió formarse aún durante la época de pandemia, pero considera que la calidad de los conocimientos adquiridos no es tan sólida como en la presencialidad.

En los casos que mencionan que en algunas materias ha sido una buena experiencia y en otras no tanto y que la diferencia en ambos casos la hizo el docente y su manera de enfocar el trabajo en esta modalidad combinada. Mencionan que el docente debe utilizar estrategias diferentes a las tradicionales, pero que también requiere mucho compromiso de su parte como alumno. Algunos consideran que una clase no puede ser preparada de la misma forma si es virtual o presencial, que requiere de distintas dinámicas. Se afirma que «Una clase virtual preparada de forma adecuada seguro es una mejor experiencia para todos».

En línea con estos comentarios, un alumno menciona que ha tenido una experiencia variada, «pero en los casos que fueron las mejores clases, el diferencial estuvo siempre en la habilidad del docente para interactuar de forma pareja con virtuales y presenciales». Esto se logró generando dinámicas de participación muchas veces apoyadas en la tecnología, otras veces mediante espacios de intercambio alumno virtual-profesor, alumno presencial-alumno virtual. Finaliza afirmando que absolutamente siempre «el conocimiento de la disciplina y la pasión del docente por la materia es lo que termina influyendo más positivamente en la experiencia».

## 6 CONCLUSIONES Y DEBATE

La innovación en las prácticas docentes va mucho más allá de la adaptación de viejas prácticas a nuevas modalidades. El paradigma cambió e implica que para incorporar la tecnología como un aliado en las clases es necesario conocer no solo la disciplina y la didáctica, sino también qué tecnologías están disponibles según el entorno para potenciar el aprendizaje de los alumnos.

La modalidad híbrida conlleva la planificación de la propuesta de enseñanza considerando los diferentes escenarios en los que transcurre y las tecnologías disponibles. En este caso particular, el docente desarrolló los contenidos con base en tres criterios: la interacción que sucedía según el tipo de encuentro, las potencialidades didácticas de las mediaciones tecnológicas y la forma de apropiarse de las tecnologías para desarrollar espacios de diálogo y colaboración. Se considera que se trató de una propuesta potente por los criterios que se tuvieron en cuenta para el desarrollo y la posibilidad de adaptarse a las circunstancias del dictado [6].

Durante el transcurso de la propuesta fue necesario realizar algunos cambios para mejorar la comunicación y el intercambio. Dar clases en aulas híbridas es un proceso complejo que requiere un permanente diálogo con los participantes y la inmediata corrección para que la clase siga con fluidez. La tecnología no debe ser un obstáculo para el desarrollo del proceso, para eso el docente debe estar preparado para identificar dificultades y resolver sobre la marcha.

Como se mencionó, los alumnos aprecian la capacidad tecnológica de los docentes para el desarrollo de la propuesta y consideran que sus mejores experiencias han sido cuando el docente fue capaz de transitar por las modalidades adaptando su propuesta y las herramientas de comunicación y participación disponibles.

Es evidente que la modalidad híbrida permite a la institución educativa ampliar su demanda, pero debe reconocer y capacitar a los docentes para emplear nuevas herramientas y adaptarse a estos entornos. También debe invertir en tecnologías que faciliten el dictado de las clases en diferentes ámbitos.

Los alumnos también deben involucrarse en este proceso. La modalidad exige un mayor compromiso y participación activa, porque no puede recaer solo en el docente la responsabilidad por el resultado del hecho educativo. Es importante resaltar que la calidad de la enseñanza no debería ser diferente según la modalidad y por eso todos los involucrados deben participar activamente, asumiendo diferentes compromisos y acuerdos que deben quedar claros desde el principio.

Según lo relevado, una gran cantidad de alumnos prefiere la modalidad híbrida para su formación de posgrado. El interrogante que surge de esta preferencia es ¿estamos preparados institucional y normativamente en Argentina para atender esta demanda? Si solo cambia el concepto de presencialidad, pero se continúan adaptando viejas prácticas a un nuevo modelo, no se estarán realizando cambios profundos. La innovación disruptiva, que supone el arribo de nuevos paradigmas con la tecnología como impulsora del cambio, estará cada vez más lejos de lograrse.

Del estudio desarrollado se desprende que

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el diseño e implementación de una propuesta híbrida potente requiere, en primer lugar, sólidas competencias didácticas, complementadas por conocimientos disciplinares y tecnológicos, así como habilidades comunicacionales y de gestión del tiempo. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino integradas en la práctica docente.

## 7 BIBLIOGRAFÍA

1. Díaz-Barriga-Arceo, F., & Barrón-Tirado, M. C.: Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de. *Rev. Electrónica Educare*, **24**, 1-5 (2020). <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.3>
2. Lion, C. (coord.): *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. UNESCO, París (2023). <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/repensar-la-educacion-hibrida-despues-de-la-pandemia>
3. Maggio, M.: *Híbrida. Enseñar en la Universidad que no vimos venir*. Tilde editora, Buenos Aires (2023)
4. Rojas de Escalona, B.: La educación en un Mundo sin fronteras. *Rev. Scientific*, **6**(19), 279–294 (2021). <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.14.279-294>
5. Cabrera Pozo, E. E., & Carpio Mendez, C. R.: La tecnopedagogía: enlace crucial entre metodologías activas y herramientas digitales en la educación híbrida universitaria. *Revista Scientific*, **6**(22), 248-269 (2021). <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.22.13.248-269>
6. Maggio, M.: *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós, Buenos Aires (2012)
7. Roig, H.: La presencialidad imperfecta del posgrado. Serie “Documentos para la gestión académica”. CITEP, Buenos Aires (2023). <https://sites.google.com/view/uba-citep/publicaciones>