

Análisis comparativo del rendimiento académico entre las modalidades presencial y bimodal en la asignatura Medicina, Hombre y Sociedad de la Facultad de Medicina de la UNNE

Autores: Cardozo, Samantha, Urbanek, Luisa Carolina y Duré, José Guillermo.

Email: samanthactes@gmail.com

Pertenencia institucional: Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Medicina

Eje temático: Reflexiones en torno a la educación con tecnologías en Ciencias de la Salud.

Introducción

La educación médica contemporánea enfrenta el desafío de integrar modalidades presenciales y virtuales, consolidando enfoques híbridos orientados al desarrollo de competencias profesionales.

La bimodalidad se considera una estrategia clave para promover aprendizajes significativos, autonomía y flexibilidad (Salinas, 2015), articulando actividades sincrónicas y asincrónicas con encuentros presenciales. Biggs y Tang (2011) destacan que el aprendizaje por competencias requiere diseñar contextos que permitan aplicar saberes en situaciones complejas y reales, mientras que Bozkurt y Sharma (2020) advierten que la transición a entornos híbridos o virtuales, sin adecuados apoyos pedagógicos puede incrementar el abandono o deserción.

En Latinoamérica, diversos estudios han evidenciado que la implementación de la educación híbrida en carreras de ciencias de la salud potencia la accesibilidad y el trabajo autónomo, pero exige estrategias de acompañamiento tutorial constante para evitar brechas de desempeño (Salinas, 2015; García Aretio, 2021).

En Argentina, el proceso de la bimodalidad ha sido conceptualizado como "el proceso de hibridación entre lo presencial y lo virtual de manera sistemática" (Villar, 2016).

La asignatura "Medicina, Hombre y Sociedad" (MHS), es la primera asignatura de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), se dicta en el primer semestre del primer año de la carrera. Con un modelo de "educación basada en competencias", MHS está estructurada en tres áreas: A) SALUD INDIVIDUAL Y COLECTIVA con tres ejes temáticos: Alimentación (AI) - Actividad física (AF) – Ambiente (Am); B) SISTEMAS y EQUIPOS DE SALUD que constituye el 4° eje (del mismo nombre: SyES) con contenidos de Medicina Familiar y Social; y C) CONTENIDOS TRANSVERSALES que abarcan los contenidos de formación científica, humanística, técnica y metodológica. Las instancias de evaluación están agrupadas en DOS tramos a lo largo del cursado, cada tramo cuenta con CINCO (5) instancias: dos (2) exámenes integradores de ejes (en el que los ejes AI – AF – Am y SyES se combinan de a pares); una (1) evaluación de los Trabajos en terreno (TT); una (1) evaluación de Contenidos transversales; y un (1) examen integrador de tramo. Para acceder al cursado del segundo tramo debe haberse regularizado el primero.

Durante ambos tramos, se ofrecen al estudiante, de manera optativa, espacios de tutorías en modalidades presencial y presencial remota. Para acceder a las mismas, los estudiantes deben inscribirse, optando por el eje y señalando los contenidos sobre los que necesitan asesoramiento, la modalidad y el horario más acorde a sus posibilidades.

MHS ha transitado desde una modalidad completamente presencial en 2019 hacia un sistema bimodal (virtual e híbrido) en 2025. El presente estudio compara los resultados académicos de ambas cohortes para analizar el impacto de la bimodalidad en la trayectoria académica inicial.

Palabras clave: educación médica, bimodalidad, rendimiento académico.

Objetivos

General: Analizar los resultados académicos entre las cohortes de estudiantes que cursaron MHS en modalidad presencial (2019) y bimodal (2025).

Objetivos específicos:

- Comparar los porcentajes de alumnos libres en cada tramo, por cohorte.
- Analizar los porcentajes de participación en las instancias evaluativas.
- Evaluar las tasas de regularización en ambas modalidades.
- Identificar diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico.

Materiales y Métodos

Se realizó un estudio descriptivo comparativo de dos cohortes de estudiantes de MHS: 2019 (modalidad presencial) y 2025 (modalidad bimodal). Los datos fueron obtenidos del sistema académico institucional, incluyendo información sobre inscripción, participación en evaluaciones y regularización.

VARIABLES ANALIZADAS:

- Inscriptos totales por tramo
- Estudiantes libres por tramo
- Participación en instancias evaluativas
- Regularidad por tramos

Análisis estadístico: Se calcularon porcentajes y tasas. Se aplicó la prueba de chi-cuadrado para evaluar diferencias significativas entre cohortes, utilizando un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$.

Resultados y Discusión

1. Inscripción y condición de libre

En el cuadro 1 se observan los números de estudiantes inscriptos y libres por tramo, en las cohortes 2019 y 2025.

Cohorte	Inscriptos 1° tramo	Libres 1° tramo (%)	Inscriptos 2° tramo	Libres 2° tramo (%)
2019	1363	39 (2.9%)	462	5 (1.1%)
2025	1888	574 (30.4%)	453	16 (3.5%)

Cuadro 1: Número de inscriptos y libres por tramo, cohortes 2019 – 2025.

La cohorte 2025 mostró un incremento significativo en la matrícula (38.5% más inscriptos en el primer tramo) pero también un aumento significativo en el número de estudiantes libres durante el primer tramo ($p < 0.001$), sugiriendo mayores dificultades de adaptación inicial al sistema bimodal.

El segundo tramo mostró un comportamiento diferente, con menor porcentaje de libres en ambas cohortes, aunque con un ligero incremento en 2025.

Los resultados reflejan que la implementación de la modalidad bimodal se asoció con un incremento significativo en el número de alumnos libres en el primer tramo, lo cual coincide con estudios de Bozkurt y Sharma (2020) que describen la necesidad de acompañamiento cercano en entornos virtuales para evitar la deserción.

2. Participación en evaluaciones

- 2019: Participación promedio en todas las instancias evaluativas: 95.2% (rango: 91.0%-96.1%).
- 2025: Participación promedio en todas las instancias evaluativas: 96.1% (rango: 92.2%-99.8%).

La modalidad bimodal mantuvo una alta participación de los estudiantes en todas las evaluaciones, incluso ligeramente superiores en algunas instancias.

3. Regularización y significancia estadística

En el cuadro 2 se observan los números de estudiantes que cumplieron con los requisitos para ser considerados regulares en MHS y las tasas de regularización correspondientes.

Cohorte	Inscriptos 1° tramo	Regulares 1° tramo	Inscriptos 2° tramo	Regulares 2° tramo
---------	---------------------	--------------------	---------------------	--------------------

2019	1363	462 (33.9%)	462	288 (62,3%)
2025	1888	453 (24%)	453	208 (45.9%)

Cuadro 2: Número de alumnos regulares por tramo, cohortes 2019 – 2025.

La tasa de regularización disminuyó significativamente en la modalidad bimodal tanto en el primero como en el segundo tramo ($p < 0.001$ en ambos casos).

La implementación de la bimodalidad generó un fenómeno paradójico: mientras incrementó significativamente la matrícula y mantuvo altas tasas de participación en evaluaciones, redujo sustancialmente las tasas de regularización. Esto sugiere que la bimodalidad, si bien es más accesible inicialmente, al menos en lo que a inscripciones se refiere, influenciada quizás por diferentes factores socioeconómicos que pudieran resultar más favorables, presenta mayores desafíos para el cumplimiento integral de los requisitos académicos y administrativos, coincidiendo con los hallazgos de Hernández Infante (2022) sobre la complejidad de la adaptación estudiantil a modalidades híbridas.

Llamativamente, a pesar de haberse incrementado el número de inscriptos en la modalidad híbrida en el período lectivo 2025, quienes solicitaron las instancias tutoriales optativas de los distintos ejes durante el primer tramo fueron solamente 38 estudiantes (2,01%), de los cuales solo 32 (1,69%) efectivamente utilizaron las mismas.

La bimodalidad afecta negativamente la tasa de regularización global, por lo cual requiere un diseño pedagógico que contemple tutorías permanentes, formación en competencias digitales y dispositivos de apoyo psicoeducativo, tal como proponen Salinas (2015) y García Aretio (2021) para entornos híbridos inclusivos.

Las diferencias observadas no necesariamente indican una menor calidad educativa, sino la necesidad de adaptar estrategias pedagógicas y de acompañamiento específicas para la modalidad bimodal, como sugiere Tobar (2021), como así también de indagar sobre otras variables asociadas a factores motivacionales, en particular en el primer tramo, en el que el que, a pesar del aumento de la matrícula, es llamativa la similitud, en números absolutos, de alumnos que regularizan tal tramo.

Es imprescindible fortalecer estrategias de acompañamiento tutorial, monitoreo temprano de estudiantes en riesgo y formación docente para el diseño de secuencias híbridas efectivas. Se recomienda implementar sistemas de tutorías intensivas y mecanismos de seguimiento más estrechos para optimizar el rendimiento estudiantil en esta modalidad, aprovechando las ventajas de convergencia que ofrece la bimodalidad según Villar (2016). En el contexto de la educación médica, Biggs y Tang (2011) enfatizan la importancia de alinear los objetivos de aprendizaje, actividades y evaluaciones con los resultados de competencias esperados, garantizando experiencias significativas independientemente de la modalidad.

Conclusiones

La modalidad bimodal aumentó el acceso inicial a la educación médica, pero redujo la eficiencia de regularización, a pesar de mantener resultados académicos similares, considerando números absolutos, presentó un aumento significativo de alumnos libres, particularmente en el primer tramo.

Esto plantea la necesidad de fortalecer los sistemas de apoyo estudiantil y revisar los mecanismos de seguimiento académico en modalidades bimodales.

Referencias Bibliográficas

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.). McGraw-Hill Education.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- García Aretio, L. (2021). La educación a distancia digital: la mirada latinoamericana. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 9-31. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28091>
- Salinas, J. (2015). Enseñanza flexible, aprendizaje abierto: posibilidades y límites de las TIC. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (46).

Hernández Infante, R. C. (2022). Educación híbrida llega para quedarse. Metodología CESPE para la educación en modalidad híbrida. Experiencias prácticas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2), 22-35.

Tobar, L. (2021). *Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia*. Plureses. Artes y Letras, 12(1), 1-15.

Villar, A. (Comp.) (2016). *Bimodalidad: articulación y convergencia en la educación superior*. Bernal, Argentina: Secretaría de Educación Virtual, Universidad Nacional de Quilmes.