

Modelos híbridos en educación primaria

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**Experiencias de adaptación, desafíos educativos
y aprendizajes planteados por la pandemia
en el regreso a las escuelas**

Modelos híbridos en educación primaria

**Experiencias de adaptación, desafíos educativos
y aprendizajes planteados por la pandemia
en el regreso a las escuelas**



Modelos híbridos en educación primaria. Experiencias de adaptación, desafíos educativos y aprendizajes planteados por la pandemia en el regreso a las escuelas

2023, primera edición
ISBN digital: 978-607-8915-19-4

Coordinación general

Francisco Miranda López y Giulianna Mary Mendieta Melgar.

Coordinación académica

Treisy Romero Celis y Lourdes Nancy Martínez Márquez.

Redacción

Jorge Carlos Tuyub Moreno, Treisy Romero Celis, Lourdes Nancy Martínez Márquez, Itandehui Salmorán Bautista y Angélica Chávez Miranda.

Colaboradores

Miguel Ángel Iglesias Reyes, Adán Uribe Bravo y Roberto Arturo Arriaga Martínez.

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez,
C. P. 03900, Ciudad de México, México.

Coordinación general

Juan Jacinto Silva Ibarra
Director general

Coordinación editorial

Blanca Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editora gráfica responsable

Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Corrección de estilo

Sandra Clementina Pérez Morales
Jefa de departamento

Diseño y formación

Heidi Puon Sánchez
Jefa de departamento

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Evaluación Diagnóstica (AED).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. El capítulo 1 tuvo como insumo principal el marco conceptual realizado por Irma Villalpando Hernández y el resto del estudio contó con su asesoría, en el marco del contrato de prestación de servicios de consultorías, asesorías, estudios o investigaciones P-08-2021. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Modelos híbridos en educación primaria. Experiencias de adaptación, desafíos educativos y aprendizajes planteados por la pandemia en el regreso a las escuelas.*

DIRECTORIO

JUNTA DIRECTIVA

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Óscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Índice

Presentación	5
Introducción	7
1. Modelos híbridos en educación	13
1.1 El modelo híbrido: origen y definiciones	14
1.2 Experiencias, ventajas y limitaciones del modelo híbrido	20
1.3 Modelo híbrido: ¿emergencia o permanencia?	25
2. Consideraciones metodológicas	27
2.1 Diseño del estudio	27
2.2 Selección de los casos	28
2.3 Recolección y análisis de la información	29
3. Experiencias de docentes de primaria en la reapertura de las escuelas bajo una modalidad híbrida	32
3.1 Organización de grupos, espacios y tiempos	32
3.2 Proceso de evaluación diagnóstica	40
3.3 Adaptación de los procesos pedagógicos	45
3.4 Concepciones y percepciones en torno a los modelos híbridos	75
Conclusiones y recomendaciones	79
Principales hallazgos del estudio	80
Recomendaciones para el fortalecimiento del Sistema Educativo Nacional	87
Referencias	91
Siglas y acrónimos	102
Anexos	103
1. Experiencias educativas que integran el trabajo presencial y a distancia	103
2. Características de docentes y escuelas participantes del estudio	105

Índice de figuras

Figura 1.1 Trayectoria del modelo híbrido	16
Figura 1.2 Trayecto reflexivo para el modelo de hibridación	19
Figura 3.1 Trabajo colaborativo para el desarrollo de la planeación bajo un esquema híbrido	47
Figura 3.2 Aspectos considerados en la planeación bajo un modelo híbrido	50
Figura 3.3 Formas de organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje	57
Figura 3.4 Ejemplos de transmisión de clases	59
Figura 3.5 Tipo de retroalimentación o asesoría presencial o virtual	65

Índice de tablas

Tabla 1.1 Tipos de modelos híbridos	17
Tabla 2.1 Número de docentes entrevistados por tipo de organización escolar y entidad federativa	29
Tabla 2.2 Ejes, dimensiones y preguntas orientadoras	31

Índice de esquemas

Esquema 3.1 Enseñanza virtual con asesorías presenciales	33
Esquema 3.2 Alternancia diaria de dos grupos con asesorías o clases adicionales	34
Esquema 3.3 Alternancia diaria de dos grupos más un tercero a distancia	35
Esquema 3.4 Alternancia semanal con dos grupos	36
Esquema 3.5 Alternancia por ciclos educativos	38
Esquema 3.6 Alternancia por ciclos educativos con asesoría presencial	39
Esquema 3.7 Alternancia por ciclos educativos con asesorías virtuales	40

Índice de gráficas

Gráfica A4.1 Escuelas generales, según el tipo de equipamiento con el que cuentan	107
Gráfica A4.2 Docentes en escuelas generales que disponen de recursos tecnológicos en su hogar	108
Gráfica A4.3 Docentes de escuelas generales, según el número de alumnos que disponen de recursos tecnológicos en su hogar	109
Gráfica A4.4 Docentes de escuelas generales que participaron en actividades de formación continua	110
Gráfica A4.5 Temas de formación continua requeridos por el personal docente de escuelas generales	111

Presentación

La situación de emergencia sanitaria derivada de la pandemia por el virus SARS-Cov-2 representó un parteaguas para el Sistema Educativo Nacional (SEN). Este hecho trajo consigo el confinamiento de miles de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) y el posterior regreso paulatino a clases presenciales con aforos limitados, lo que significó un desafío sin precedentes para las comunidades escolares y las autoridades educativas, principales responsables de garantizar a la totalidad de NNAJ el derecho a recibir educación bajo un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva, aun en contextos de emergencia.

Ante este reto, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), en el marco de sus atribuciones constitucionales, emprendió diversos estudios con el fin de documentar y sistematizar las experiencias educativas de las comunidades escolares en este periodo; plantear sugerencias que orientaran las decisiones de autoridades educativas y escolares, así como de docentes; y contribuir a la generación de evidencia que permitiera encarar el desafío que representaba esa emergencia y las futuras.¹

¹ Para conocer las experiencias educativas de las comunidades de los planteles de educación básica y educación media superior durante el periodo de confinamiento, la Comisión llevó a cabo los siguientes estudios: en 2020, *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19*, en su versión para ambos niveles escolares; en 2021, *Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por covid-19. Balance y aportaciones para México*, cuyo objetivo es conocer las acciones que los gobiernos en el mundo emprendieron con la finalidad de encarar la emergencia; *La gestión local de la educación en el marco de la pandemia por covid-19*, que dio cuenta de las estrategias y acciones de apoyo a la educación realizadas por las autoridades educativas y las comunidades escolares de las entidades federativas del país; mientras que *Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-Cov-2. Voces y perspectivas de los actores* recupera las voces y las experiencias de los actores de las comunidades escolares de ambos niveles escolares. Los informes de estos estudios pueden consultarse en <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados?start=36>>.

Asimismo, Mejoredu difundió diversos materiales de apoyo a las estrategias y acciones emprendidas en el marco de la contingencia sanitaria. En este sentido, el documento *10 Sugerencias para la educación durante la emergencia por covid-19* y diez números del boletín *Educación en movimiento* se editaron con información sobre las estrategias docentes frente a la pandemia. También se realizaron los talleres emergentes de formación docente “Itinerarios para el re-encuentro”, disponibles en <<https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/talleres-emergentes-de-formacion-docente-itinerarios-para-el-re-encuentro>>. Adicionalmente, se publicaron las Sugerencias para el regreso a las escuelas en educación básica y educación media superior, que pueden consultarse en <<https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/sugerencias-para-el-regreso-a-las-escuelas-en-educacion-basica-y-media-superior?idiom=es>>.

Con el propósito de seguir aportando información pertinente y relevante para mejorar la educación en el país, Mejoredu presenta en este informe, los resultados de un estudio sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que las y los docentes desarrollaron durante el regreso a clases presenciales en escuelas primarias en México, en el marco de la propuesta de adopción del modelo mixto –o híbrido– promovida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la reapertura de las escuelas en el ciclo 2021-2022.²

El estudio ofrece información sobre las decisiones y acciones adoptadas durante este periodo, las distintas formas que tomaron los modelos híbridos en educación primaria, y los factores que las condicionaron o facilitaron. A partir de este análisis, se plantean reflexiones, aprendizajes y recomendaciones, cuyo objetivo es apoyar las decisiones de autoridades educativas y contribuir a las discusiones sobre la educación en contextos de emergencia, así como el fortalecimiento de los sistemas educativos para enfrentar retos como el vivido frente a la pandemia de covid-19.

Mejoredu agradece a las y los docentes de educación primaria, generales y multigrado, de Chiapas, Coahuila, Jalisco y Puebla, quienes compartieron sus experiencias y perspectivas respecto a su retorno a las aulas durante el inicio del ciclo escolar 2021-2022. Sus testimonios son muy valiosos y contribuirán a la identificación de elementos clave que permitan prepararse mejor para enfrentar contingencias venideras. Mejoredu también agradece el apoyo para la realización de este estudio a las autoridades y a los funcionarios en estas entidades federativas.

² En la XLIX Reunión Ordinaria virtual del Consejo Nacional de Autoridades Educativas, el entonces secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, presentó el modelo híbrido como alternativa para el regreso a clases en las escuelas, descrito como la combinación de educación a distancia con educación presencial (SEP, 2020a, 22 de julio).

1

Introducción

La pandemia generada por el virus SARS-Cov-2 ha representado uno de los retos más importantes para el sistema educativo mexicano en su historia reciente. Ante el estado de emergencia declarado por la crisis sanitaria, cerca de 232 000 escuelas cerraron sus puertas y más de veinticuatro millones de estudiantes de educación básica dejaron de asistir a las aulas.¹ Para enfrentar la crisis y reestablecer la continuidad educativa, en marzo de 2020, el gobierno de México, como la mayoría de los gobiernos en el mundo, estableció estrategias de enseñanza remota o digital de emergencia.²

Meses después, en 2021, ante los riesgos de pérdida de aprendizajes y abandono escolar, la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció el regreso a clases presenciales como un asunto prioritario. Quince entidades federativas, incluidas Aguascalientes, Chiapas, Ciudad de México, Jalisco y Puebla impulsaron la reapertura de sus escuelas a inicios de junio de 2021 (SEP, 2021f, 7 de junio). Sin embargo, la continuidad de la pandemia impedía regresar a la completa presencialidad.

La educación híbrida fue la estrategia alternativa propuesta para reabrir las escuelas y movilizar el regreso paulatino a las clases presenciales.³ Al inicio del ciclo escolar 2021-2022 y con el objetivo de establecer las orientaciones que condujeran a la reapertura de las escuelas de forma responsable y ordenada, la SEP puso en marcha

¹ De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021a), durante 2020 y 2021, México mantuvo un cierre total de las escuelas por más de doscientos días.

² Un estudio realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) en cien países arrojó que, en 94% de los casos, los ministros de educación pusieron en marcha acciones de política educativa para impartir algún tipo de enseñanza, ya sea de transmisión remota o digital (UNICEF, 2020a).

³ Los modelos híbridos de educación fueron propuestos por gobiernos y organismos internacionales como una solución a la demanda de regreso seguro a las escuelas. Como muestra de ello, en julio de 2021, en el marco del Programa Regional de Transformación Digital en Educación, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) llevaron a cabo un seminario internacional cuyo propósito fue que expertos y secretarios de educación dialogaran sobre los retos de la educación híbrida en los países latinoamericanos con el fin de debatir y acordar una hoja de ruta para el pleno desarrollo de dichos modelos en la región (Secretaría General, 2022).

la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica, asumiendo como orientación central la implementación de modelos de educación híbrida o mixta.⁴

Los modelos educativos híbridos son aquellos esquemas de enseñanza y aprendizaje que combinan actividades cara a cara con actividades mediadas por tecnologías (Friesen, 2012). Aun cuando la tecnología digital se reconoce como un componente clave de la educación híbrida contemporánea, en el contexto actual de pandemia, se admite que otro tipo de tecnologías analógicas, tales como la radio y la televisión, así como materiales impresos, puede tener un papel relevante en su implementación, sobre todo, en contextos carentes de recursos tecnológicos apropiados (European Commission, 2020).

En el marco de la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica, la SEP propuso a las autoridades educativas locales adoptar y adaptar algún tipo de modalidad mixta, la cual definió como “un modelo que brinda flexibilidad al combinar estrategias, métodos y recursos de las modalidades escolar y no escolarizada. Es decir, pueden combinarse las actividades presenciales que se lleven a cabo en el aula y las realizadas en casa” (SEP, 2021a: 9). De esta manera, a partir de la organización de los alumnos en grupos pequeños y de establecer una asistencia alternada a la escuela, los estudiantes continuarían con las actividades educativas en casa y retomarían gradualmente las clases presenciales en la escuela, con el apoyo, en la medida de lo posible y según el contexto, de tecnologías digitales y analógicas.⁵

En este contexto se realizó el presente estudio, cuyo objetivo fue realizar un análisis exploratorio sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el marco de la adaptación de modelos híbridos en la educación primaria en México al inicio del ciclo escolar 2021-2022. A partir de la recuperación de las experiencias docentes, se analizaron las decisiones, acciones y estrategias que se llevaron a cabo para dar continuidad a los procesos educativos en un segundo periodo de la pandemia marcado por una disminución de riesgos, poniendo especial atención en los factores que las facilitaron, condicionaron u obstaculizaron.

⁴ El regreso a la presencialidad fue anunciado por el entonces secretario de Educación, Esteban Moctezuma, bajo un modelo híbrido (SEP, 2020a, 22 de julio); sin embargo, en los documentos emitidos en el marco de la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica se hace referencia al modelo mixto.

⁵ La propuesta se acompañó del programa Aprende en Casa, que puso a disposición de las y los docentes fichas de cada clase en formato editable y descargable, así como los videos de las clases transmitidas en el ciclo 2020-2021, entre otros recursos (SEP, 2021a).

¿Por qué analizar la experiencia docente en la adopción de modelos híbridos?

La adopción de una modalidad híbrida en educación primaria en el contexto mexicano fue una experiencia inédita, enmarcada por una situación de emergencia, incierta y difícil; por ende, su adopción exigía definiciones claras sobre cómo debía llevarse a la práctica. En este contexto, la SEP estableció directrices de salud, seguridad e higiene; también directrices educativas que permitieran a cada entidad federativa planear de manera independiente su estrategia para el regreso a las escuelas (SEP, 2021g).

Además, se actualizó la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica, a la que se sumó una caja de herramientas para apoyar a las y los docentes en la elaboración del plan de atención.⁶ En ella se ofrecieron herramientas didácticas para el aprendizaje a distancia y se describieron los tipos de interacción que se podían dar en un modelo mixto (SEP-OEI, 2021). Asimismo, el documento *Aprende en Casa: recursos para el aprendizaje en la modalidad mixta* proporcionó orientaciones para incorporar la programación televisiva Aprende en Casa en la planeación didáctica (SEP, 2021a).

Los estados que se adhirieron a la propuesta establecieron, en mayor o menor medida, disposiciones para el regreso a clases presenciales bajo un esquema híbrido; por ejemplo, en el caso de Puebla se elaboraron materiales específicos para orientar su desarrollo, mientras que en Jalisco se determinó el regreso a clases de forma escalonada y con grupos de alumnos alternados de manera semanal.

Sin embargo, al disponer de poca información para decidir cómo debían realizarse los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo esta modalidad y qué capacidades debían generarse en el Sistema Educativo Nacional (SEN) para su buen desarrollo, las definiciones de las autoridades educativas alrededor de su implementación fueron limitadas. Por ejemplo, no se establecieron claramente orientaciones

⁶ En el documento *Herramientas educativas para el inicio, permanencia y egreso del ciclo escolar de las niñas, niños y adolescentes de educación básica* (SEP, 2021d) se recopilan las estrategias para hacer frente a la pérdida de los aprendizajes y el abandono escolar. El texto *Herramientas de acompañamiento socioemocional* (SEP, 2021i) consta de una revisión de los materiales que pueden apoyar a las y los docentes para acompañar a sus estudiantes en el desarrollo de habilidades socioemocionales que les permitan afrontar las situaciones provocadas por la pandemia y que han influido en su salud socioemocional; y la *Guía de actividades de desarrollo socioemocional para el contexto escolar* es resultado de un trabajo conjunto entre la SEP y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), el cual contiene actividades dirigidas a fortalecer el autocuidado, la vida saludable y el soporte emocional (SEP-ISSSTE, 2021).

pedagógicas y didácticas específicas que ayudaran a la adaptación del modelo híbrido en educación primaria, entre ellas: cómo integrar las actividades presenciales y a distancia, cómo y con qué fines incorporar las tecnologías digitales o no digitales, o cómo organizar los grupos y los contenidos.

El desafío de adaptar una estrategia híbrida que posibilitara el regreso a clases presenciales recayó principalmente en los docentes. El reto exigía una transformación de sus prácticas en relación con las que desarrollaban antes de la pandemia y con las sostenidas durante el periodo de educación remota de emergencia. Dadas las exiguas definiciones respecto a su organización y desarrollo, la adopción del modelo demandaba al personal docente la capacidad para tomar decisiones y actuar de manera autónoma, con el fin de crear otras formas de generar oportunidades para aprender, identificar y resolver situaciones emergentes, así como evaluar los efectos y resultados de las decisiones tomadas. También requería, como el caso de la estrategia de aprendizaje remoto, del manejo de tecnologías digitales con fines pedagógicos y el uso de otras tecnologías y espacios para propiciar aprendizajes.

Sin embargo, al ser una experiencia inédita, los docentes carecían de conocimientos y habilidades importantes, así como de una preparación para adaptar los procesos a esta nueva modalidad; en tanto, las figuras directivas y de apoyo –directores, supervisores, asesores técnicos pedagógicos– tampoco contaron con la preparación específica para orientar las decisiones del personal docente.⁷

Por otro lado, el contexto de pandemia sumó desafíos a los ya señalados. En primer lugar, la pérdida de aprendizajes,⁸ ocurrida a raíz del cierre temporal de escuelas

⁷ Como muestra, en un estudio realizado por Mejoredu (2020), 33.4% de los docentes señaló la ausencia de capacitación para el trabajo a distancia como uno de los principales retos que enfrentó durante la educación remota. A su vez, 54.4% refirió la necesidad de recibir capacitación sobre el uso de plataformas para la educación a distancia. Asimismo, los directores encuestados señalaron el apoyo a los docentes en el uso de estrategias de educación a distancia y el seguimiento al trabajo de éstos como actividades difíciles de ejecutar (40.9 y 39.1%, respectivamente).

⁸ Los resultados de la evaluación diagnóstica, realizada por Mejoredu en el ciclo escolar 2021-2022, dan cuenta de los bajos aprendizajes en estudiantes de primaria y secundaria. Si bien no se trató de una muestra representativa completa, pues no todas las entidades lograron 80% de participación en la muestra seleccionada, dichos resultados dan indicios de que una proporción importante de estudiantes no logró los aprendizajes esperados fundamentales en Lectura y Matemáticas en el ciclo escolar previo, de acuerdo con el currículo nacional. En Lectura, a partir de cuarto grado, el promedio de respuestas correctas fue menor a 50%. En Matemáticas, el promedio de aciertos en cuarto grado representó 58%, y a partir de quinto grado dicho promedio se situó por debajo de 50%. En general, se observa que el dominio de contenidos, particularmente en español, pero también en matemáticas, disminuye conforme se avanza en los grados.

y la consecuente atención educativa de manera remota, requería de medidas extraordinarias que también debían desarrollarse en el marco de un esquema híbrido.⁹

Además, el limitado acceso a las tecnologías digitales e, incluso, analógicas, para una gran proporción de estudiantes, docentes y escuelas limitaría el desarrollo de la estrategia.¹⁰ Aunque las y los docentes podrían recurrir a otro tipo de recursos, la brecha digital¹¹ les impediría otorgar oportunidades equitativas de aprendizaje y un acompañamiento adecuado a estudiantes con menor acceso a tecnologías digitales en los espacios y momentos de enseñanza remota. A la brecha en el acceso se sumaba también la de alfabetización digital en docentes y alumnos (UNICEF, 2020b).

En este contexto de retos para la continuidad de la educación en el país, el análisis de las experiencias –sus resoluciones, interacciones, actuaciones y percepciones en torno a situaciones vividas en un tiempo y contexto específicos– resulta fundamental. Las experiencias en sí se reconocen por ser generadoras de aprendizajes y por su potencial formativo. En el plano individual, la experiencia produce conocimientos y reflexiones valiosas. En este caso, lo experimentado por cada docente tanto en el periodo de educación remota de emergencia como durante el regreso a clases presenciales ha generado aprendizajes que, con seguridad, serán útiles en su práctica. No obstante, estas experiencias también proporcionan una oportunidad de aprendizaje para el sistema educativo en su conjunto y, en particular, los modelos híbridos en educación primaria en contextos de emergencia.

Algunos de estos aprendizajes se han relacionado con el periodo de enseñanza remota de emergencia (Mejoredu, 2020, 2021a). De acuerdo con Reimers (2021: 11),

⁹ Estudios realizados en diferentes países apuntan a pérdidas importantes, tanto en los aprendizajes de Matemáticas como de Lectura, especialmente en estudiantes de hogares con niveles socioeconómicos más bajos (Kuhfeld *et al.*, 2021). En algunos casos se estima que los efectos son mayores –hasta 60%– en estudiantes cuyas madres, padres o tutores tenían menor escolaridad (Engzell *et al.*, 2021).

¹⁰ En México, como reflejo de la desigualdad social, existe una importante brecha en el acceso desigual a las tecnologías digitales. Durante 2020, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la cifra de usuarios de computadora de seis años o más alcanzó 44.4 millones, lo que representó 38% del total de la población en este rango de edad. Respecto al internet, 78.3% de la población urbana usaba esta herramienta, mientras que en zonas rurales la población usuaria se ubicó en 50.4% (INEGI, 2021). En 2018, en comunidades urbanas, 73 % de la población utilizaba internet; en las zonas rurales, 40%. La cifra disminuye drásticamente en los hogares rurales: solamente 4% tuvo internet en casa (INEGI, 2018).

¹¹ El término *brecha digital* fue acuñado por el Departamento de Comercio de EUA en los años noventa para referirse a la desigualdad en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Posteriormente, el concepto se ampliaría para incluir aspectos de apropiación de las tecnologías, capacidades digitales de las personas, los valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden en su distribución, entre otros (Lloyd, 2020).

la pandemia “ha activado un gran potencial de innovación, y tal vez creado una mayor conciencia de la urgencia de atender a brechas educativas generadas por [ella]”. En el plano sistémico, la experiencia educativa en pandemia se ha reconocido como una oportunidad para repensar, fortalecer e incluso transformar los sistemas educativos (Mejoredu, 2021b).

¿Qué aporta la experiencia en el regreso a clases presenciales bajo una modalidad híbrida? El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados durante este periodo resulta de suma relevancia para comprender la utilidad, los alcances y las limitaciones de una modalidad híbrida en la educación primaria, con miras a fortalecer las condiciones para el desarrollo de esta estrategia en futuras situaciones de emergencia. Otra razón, quizá de mayor relevancia, es su aporte al análisis de las prácticas docentes, sus áreas de oportunidad y fortalezas, y a entender cómo continuar avanzando en la formación docente y la generación de procesos reflexivos para la mejora de su práctica.

En suma, la contribución de este estudio radica en dar a conocer no sólo la manera en que las orientaciones de la política educativa han sido adaptadas en un contexto de emergencia, sino también en revisar su funcionamiento, abonando a la reflexión sobre su eficacia en futuras situaciones similares. Aun cuando el estudio tiene carácter exploratorio, aporta evidencia relevante sobre las diversas formas en que los procesos educativos se han desarrollado en la educación primaria, nivel educativo que, además de haberse visto fuertemente afectado por la pandemia de covid-19, se caracteriza por la ausencia histórica de modalidades híbridas y por sus escasos recursos tecnológicos.

Este documento se organiza en cuatro capítulos. El primero recupera las principales discusiones conceptuales respecto al origen y características de la educación híbrida; también presenta las principales conclusiones que la experiencia internacional ha establecido sobre las ventajas y limitaciones de su implementación. El segundo describe la estrategia metodológica que orientó el desarrollo del estudio. El tercero da cuenta de los hallazgos de éste, poniendo particular énfasis en aspectos como la manera en que el modelo híbrido fue reconocido y adaptado en las escuelas; los procesos de evaluación, planeación y gestión que se llevaron a cabo en el desarrollo de las actividades pedagógicas; y las concepciones y percepciones que movilizaron a la implementación de los modelos híbridos educativos. El cuarto capítulo integra las principales conclusiones del estudio y presenta un conjunto de recomendaciones orientadas a fortalecer el sistema educativo con miras a la eventual adopción de una modalidad híbrida en la educación primaria mexicana.

1

Modelos híbridos en educación

En décadas recientes, la discusión sobre el aprendizaje híbrido ha cobrado relevancia tanto en la práctica educativa como en la agenda de investigación. Las reflexiones empíricas y conceptuales sobre su adopción y funcionamiento han sido mayormente guiadas por su implementación en la educación terciaria, pues es en ese nivel donde el desarrollo de las tecnologías digitales y su incorporación en los procesos educativos ha tenido mayor dinamismo.¹ El aprendizaje híbrido se ha caracterizado desde diferentes perspectivas, adoptado con distintos fines y desarrollado bajo diversos formatos.² Su estudio ha aportado elementos para comprender sus componentes esenciales, su relación con los aprendizajes y procesos educativos, así como sus beneficios, retos y limitaciones.

El presente capítulo es producto de una revisión de la literatura orientada a identificar los orígenes empíricos y conceptuales de la enseñanza híbrida, las características de su implementación y los retos que presenta en el escenario contemporáneo. En principio, el capítulo expone cómo se define el modelo híbrido, y repasa las perspectivas que dieron lugar al surgimiento de esa definición. En segundo lugar, se discuten las ventajas y limitaciones del modelo híbrido en la práctica, poniendo énfasis en las que pueden ser relevantes para la educación primaria. Por último, se da cuenta de las posturas que existen respecto a los modelos híbridos y su adopción más allá de un contexto de emergencia.

¹ En Asia, principalmente en Singapur, Japón y Corea (Tham, K. y Tham, C., 2011); en África, Tanzania y Angola (Kintu y Zhu, 2016); en América, predominantemente en EUA y Canadá (Jones y Sharma, 2019).

² La literatura académica de las últimas dos décadas destaca que las expresiones *blended-learning* y *aprendizaje híbrido* se utilizan para tratar un mismo campo de estudio; por tanto, ambas se usan indistintamente (Olapiriyakul, citado en Negash *et al.*, 2008). En español se presentan variantes como: *enseñanza semipresencial* (Llorente y Cabero, 2008), *aprendizaje mezclado* (Bartolomé, 2004), *aprendizaje mixto* (Pascual, citado en Bartolomé, 2004) y *educación flexible* (Salinas, citado en Bartolomé, 2004). Sin embargo, habría que hacer notar que el anglicismo *blended-learning* predomina en la investigación educativa, incluso en el idioma español. Para efectos de este estudio, se utilizará la denominación modelo híbrido sin menoscabo de que algunos autores, como los citados, utilicen como sinónimo alguno de los términos mencionados.

1.1 El modelo híbrido: origen y definiciones

1.1.1 Perspectivas sobre el origen de los modelos híbridos

La investigación educativa ha tratado de explicar el origen de los modelos híbridos desde dos perspectivas: la tecnológica y la pedagógica. La primera se enmarca en la racionalidad de la tecnología educativa, particularmente dentro del campo del *e-learning* o aprendizaje en línea. La segunda se ancla en las prácticas de la educación presencial. Situadas en polos opuestos, estas perspectivas dan lugar a distintas reflexiones respecto al surgimiento y desarrollo del modelo híbrido en el ámbito educativo. A continuación se describe cada una de estas perspectivas.

a) Perspectiva tecnológica

Desde la mirada de los tecnólogos educativos,³ el modelo híbrido surge como la más “lógica y natural evolución de la agenda del aprendizaje *online*” (Thorne, 2003; traducción propia). El planteamiento central es que los recursos digitales transforman y mejoran la escuela presencial. Quienes promueven este argumento destacan las ventajas de la modalidad en línea y abogan por su expansión al sistema presencial. Entre las ventajas sobresalen la adaptabilidad y la personalización de las necesidades de aprendizaje que permiten las mediaciones digitales, así como el alcance masivo que éstas pueden tener (Mourall *et al.*, 2020). Esta perspectiva apuesta por la superación de lo que se conoce como aprendizaje estandarizado, que, de acuerdo con algunos de estos autores, caracteriza a la educación presencial.

Así, el modelo híbrido es resultado de una tendencia hacia el incremento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en contextos educativos presenciales. Los expertos sostienen que las mediaciones digitales han jugado un papel fundamental en las sociedades, pues han modificado la forma en que conocemos el mundo y a nosotros mismos. La tecnología (digital) se inserta cada vez más en los hábitos y la cultura de las poblaciones educativas, teniendo por efecto un tipo de subjetividad que la escuela no puede marginar (Dussel, 2018). Es por ello que, de acuerdo con esta visión, resulta necesario incorporarla gradualmente a la práctica educativa.

³ En términos de Ritzhaupt *et al.* (2018) y Bardone *et al.* (2020) un *tecnólogo educativo* es aquel profesional experto en el campo de la tecnología educativa que se ocupa del diseño, desarrollo, implementación y evaluación de entornos de aprendizaje mediados por la tecnología.

Algunos expertos consideran la alternativa híbrida como una extensión de la enseñanza presencial, como una forma suave y persuasiva para docentes que han mantenido prácticas de enseñanza con baja integración de los formatos digitales, y su adopción es una oportuna antesala a procesos de aprendizaje más flexibles (Pincas, 2003; Littlejohn y Pegler, 2007). De hecho, los modelos híbridos expanden los espacios en los que se puede generar aprendizaje; consideran no sólo al aula física, sino a diferentes lugares como la casa, los centros comunitarios, las bibliotecas, etcétera (Osorio, 2011b).

Otro de los planteamientos que presentan los tecnólogos educativos respecto al surgimiento del aprendizaje híbrido sigue un razonamiento económico relacionado con la eficiencia de los recursos (Bartolomé, 2004; College Board, 2001). Al ser el modelo híbrido más barato que la educación presencial, su aparición sería una forma práctica de enfrentar los retos económicos del desarrollo educativo de los países. Concebido desde la estructura y racionalidad del modelo presencial, estos autores señalan que la escuela presencial cede algunos de sus espacios y actividades por mediaciones de alcance masivo y menor costo.⁴

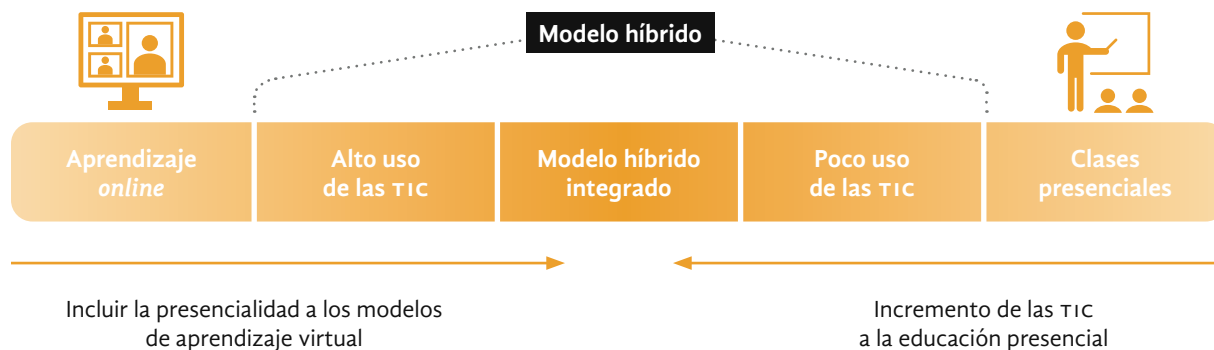
b) La perspectiva pedagógica

Por otro lado, desde un enfoque didáctico pedagógico, el surgimiento del modelo híbrido es una consecuencia natural de las limitaciones de la enseñanza en línea y de que no se cubrieran las expectativas que se tenían sobre ella (Llorente y Cabe-ro, 2008). Por ejemplo, algunas investigaciones reportan la alta tasa de abandono escolar que presentan estas modalidades, a menudo porque los estudiantes inmersos en ambientes totalmente virtuales se sienten solos y desorientados. La falta de contacto humano y la alta motivación personal que requiere este tipo de modelo ocasiona que los resultados de permanencia y terminación no sean optimistas (Littlejohn y Pegler, 2007; Weller, 2003; Pascual, citado en Bartolomé, 2004). Desde esta perspectiva, lo *híbrido* surge como una estrategia de aligeramiento a la propuesta completamente digital, al proporcionar oportunidades de interacción presencial que disminuyen el aislamiento y generan motivación y compromiso con los cursos, así como también al facilitar un escenario educativo más cercano a instituciones, docentes y estudiantes cuyas experiencias no han sido completamente en línea (Littlejohn y Pegler, 2007).

⁴ Un ejemplo de ello es el crecimiento que han tenido los modelos híbridos en las universidades de África subsahariana. Varios especialistas han documentado múltiples experiencias en estos países (Kintu *et al.*, 2017; Vanslambrouck *et al.*, 2018).

En suma, si el aprendizaje híbrido se propone como una especie de remedio a los problemas del sistema presencial, su caracterización iluminará las ventajas de la educación *online*. Si, por el contrario, es una solución a las dificultades del aprendizaje en línea, entonces el vínculo presencial será su punto de mejora. La figura 1.1 representa ambas trayectorias de evolución.

Figura 1.1 Trayectoria del modelo híbrido



Fuente: elaboración propia con base en el esquema adaptado al *b-learning* de Masson y Rennie, 2006.

1.1.2 Características y tipos de modelos híbridos

¿Qué es el modelo híbrido? y ¿qué elementos lo caracterizan? Las respuestas a estas preguntas se han ido clarificando en los últimos quince años, a raíz de las crecientes experiencias en el uso del modelo y de su gradual relevancia como objeto de investigación. A continuación se presenta una revisión de sus características y significados con el objetivo de delimitar el concepto que se adopta en este estudio.

Una forma de caracterizar el modelo híbrido es a través de los componentes que lo integran; de acuerdo con los especialistas, el aprendizaje híbrido combina formas de enseñanza presencial (cara a cara) con las mediadas por la tecnología (Friesen, 2012; Marsh *et al.*, 2003).⁵ Por un lado, la *presencialidad* en el modelo híbrido implica la inclusión de momentos de encuentro entre docentes y estudiantes en el mismo espacio y tiempo, destinados a desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje mediante la comunicación oral –no escrita– y no verbal (Martínez, 2009).

⁵ En la literatura se puede encontrar "aprendizaje híbrido" como sinónimo de "enseñanza híbrida". Al respecto, Hrastinski (2019) sostiene que para la investigación educativa ambas posibilidades –la instrucción o enseñanza y el aprendizaje– son caras de una misma moneda, por lo que su uso puede ser intercambiable.

Por otro lado, la enseñanza a partir de la *mediación tecnológica* puede incluir una gran cantidad de recursos multimedia, con o sin soporte de internet, así como modalidades de formato analógico –como radio o televisión– propias de la educación a distancia. No obstante, por el avance que tuvo internet durante la segunda década del presente siglo, la presencia del término *mediación tecnológica* fue sustituida consistentemente por *enseñanza o aprendizaje en línea* en la literatura contemporánea relacionada con modelos híbridos, tanto en inglés como en español (Hrastinski, 2019; Marsh *et al.*, 2003).

Los expertos han definido los modelos híbridos como una mixtura entre ambos formatos, que combina los componentes presenciales y a distancia en proporcionalidades distintas dependiendo de las necesidades que se pretendan satisfacer y los recursos con los que se cuente (García Aretio, 2021; Watson, 2008; Caulfield, 2011). La manera en que se articulan las necesidades, el contexto y los recursos disponibles da lugar a un diverso *abanico* de modelos educativos híbridos. La tabla 1.1 muestra algunos ejemplos.

Tabla 1.1 Tipos de modelos híbridos

Tipo de modelo híbrido	Descripción y variantes
Rotación	<p>Programa en el que en una materia o un curso los estudiantes rotan entre distintas modalidades de aprendizaje –al menos una en línea–, ya sea en el marco de un horario de clases fijo o a discreción del docente. Él determina las modalidades de aprendizaje, que pueden incluir aprendizaje en línea, actividades de enseñanza cara a cara en grupos reducidos o para el grupo completo, proyectos en grupo, o tutorías individuales. Existen cuatro variantes a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Estaciones.</i> En un curso, las y los docentes rotan a sus estudiantes entre modalidades centradas en el aula, una de las cuales es en línea. Algunas son actividades con grupos pequeños de alumnos o con todos, proyectos en equipo, tutorías individuales y tareas escritas. ▪ <i>Rotación con laboratorio.</i> Los estudiantes transitan entre un laboratorio multimedia, predominantemente con acceso a internet, y aulas presenciales donde realizan actividades de enseñanza directa con los docentes, o trabajo colaborativo entre pares. A diferencia del modelo de estaciones, en el modelo de laboratorio, los estudiantes rotan entre estaciones dentro de la escuela y no sólo en el aula. ▪ <i>Rotación individual.</i> El docente (o un algoritmo) del curso o materia decide en qué modalidad alternará cada estudiante o qué tipo de interacción realizará. Al menos una de estas modalidades es en línea. En este caso, los estudiantes no necesariamente pasan por todas las modalidades o estaciones establecidas. ▪ <i>Clase invertida.</i> Dentro de un horario fijo los estudiantes alternan entre actividades presenciales guiadas por el docente en la escuela y la entrega de contenidos en línea desde casa. Esta última constituye la principal actividad de enseñanza, que va mucho más allá de realizar tareas o practicar en línea.

Tipo de modelo híbrido	Descripción y variantes
Flexible	<p>Es un programa de un curso o materia de horario flexible y personalizado para el alumno. El aprendizaje se imparte primordialmente en línea, mientras que en modalidad presencial, el docente ofrece, según lo considere necesario, orientación y apoyo a los estudiantes mediante actividades de enseñanza en grupos reducidos, proyectos en equipo o tutorías individuales. A continuación se describen tres variantes del modelo flexible:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Personalizado o a la carta.</i> Dentro de un programa de estudio, el alumno decide qué curso toma totalmente en línea y cuál de manera presencial. Se trata de experiencias de curso a curso. ▪ <i>Virtual enriquecido.</i> Los estudiantes dividen su tiempo entre clases presenciales y clases en línea desde casa, siendo éstas las que mayor peso tienen. La visita al salón de clases es solamente para recibir algún tipo de asesoría. ▪ <i>Modelo flexible.</i> El cambio entre modalidades y entre profesores, en línea o en la escuela, es fluido. El apoyo en línea y presencial es proporcionado en función de las necesidades, a partir de una base flexible y adaptativa mediante actividades de grupo pequeño, proyectos de grupo o tutoría individual.
Concurrencia simultánea	<p>Parte del grupo de alumnos toma clase con el docente de forma presencial mientras el resto lo hace de manera simultánea o sincrónica a distancia por videoconferencia.</p>

Fuente: elaboración propia con base en Staker y Horn, 2012; Salinas *et al.*, 2018; García Aretio, 2020; University of Oxford, 2020.

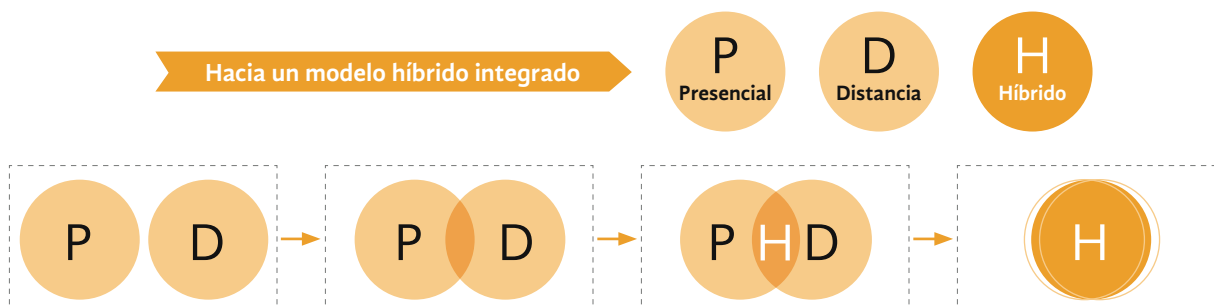
Desarrollos recientes consideran que el aprendizaje híbrido es una fusión reflexiva del que surge cara a cara con las experiencias del que resulta en línea. Aun cuando el aprendizaje ocurre en ambos ambientes, no surge de la mera combinación de modalidades, sino de su integración a partir de la acción reflexiva (Garrison y Vaughan, 2008). Combinar es conjuntar, unir, a veces mezclar. Fusionar es integrar, amalgamar dos elementos para que emerja uno nuevo. La hibridación se presenta como la integración equilibrada y pertinente de estas dos modalidades.

De acuerdo con García Aretio (2021), el trayecto de hibridación surge de la actividad reflexiva del docente sobre el espacio, el tiempo, las necesidades de los estudiantes, los recursos de los que disponen los actores educativos y los contextos en los que se desarrolla la actividad educativa. La finalidad de esta reflexión del proceso educativo es que lo presencial y virtual no se perciba de manera separada o agregada, sino como un proceso lógico, continuo y sin interrupciones de actividades, donde se reconozca el valor de lo que sucede en el espacio virtual o presencial como parte de un mismo ambiente de aprendizaje (Osorio, 2011b) (figura 1.2).

Garrison y Vaughan (2008), García Aretio (2018), Osorio (2011b) y Arias *et al.*, (2020) señalan que el proceso pedagógico del modelo híbrido debe ser guiado

por la búsqueda del aprendizaje profundo,⁶ el cual se adquiere por interés del alumno. Este enfoque supone un diseño de actividades, presenciales y en línea, que generen experiencias de aprendizaje centradas en el estudiante.

Figura 1.2 Trayecto reflexivo para el modelo de hibridación



Fuente: elaboración propia con base en García Aretio, 2021.

La noción de aprendizaje híbrido asume que el proceso educativo orientado por este modelo implica una dinámica activa e integrada entre autonomía y control (Christensen *et al.*, 2013). Es decir, las y los estudiantes aprenden tanto en línea –con algún elemento de manejo del tiempo, el lugar, la ruta o el ritmo– como en espacios supervisados fuera de casa, por ejemplo, clases presenciales, tutorías, laboratorios o grupos de discusión. Los estudiantes asumen cierta responsabilidad en su proceso de aprendizaje, lo que requiere autonomía, la cual depende de sus propias características. La principal función del personal docente, en cambio, es crear y fomentar ambientes de aprendizaje presenciales y virtuales que consideren el aprendizaje autónomo (Caulfield, 2011; Carman, 2005; European Commission, 2020).

1.1.3 El modelo híbrido en un contexto de emergencia

Respecto a la pandemia, la educación híbrida se planteó como el mecanismo idóneo para dar continuidad a los procesos educativos, pues adopta una forma más amplia y flexible. Así se propuso en la guía del regreso a clases 2020–2021 de la Comisión Europea (European Commission, 2020) y en las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021b), del Fondo de

⁶ Fullan *et al.*, (2021) recuperan la experiencia en ocho países y proponen que el aprendizaje profundo es la puerta de acceso que necesita la escuela actual para promover las competencias fundamentales del siglo XXI: carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico. El aprendizaje profundo se sitúa dentro del tipo de aprendizajes de naturaleza contextual y con intención significativa. Esta propuesta ha tenido una importante presencia entre las iniciativas de cambio educativo generadas en la última década, por ello no resulta extraño que ante los modelos híbridos emergentes se intente su vinculación.

las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020b), y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), para dar una respuesta educativa ante la covid-19. En ellas se admite la combinación de la modalidad cara a cara con tecnologías digitales, tecnologías analógicas –televisión y radio– y materiales físicos como libros o documentos impresos (UNICEF, 2020b).

El consenso de organismos internacionales para tipificar la hibridez con medios digitales, cuando es posible, y no digitales hace sentido particularmente en sistemas educativos con mayores condiciones de desigualdad social y menor acceso a tecnologías digitales y de conectividad, como los de América Latina y el Caribe (Berlanga *et al.*, 2020).

El modelo híbrido a gran escala, dentro del marco de la propuesta para enfrentar la pandemia, se ha entendido predominantemente de dos maneras: una corresponde a los modelos rotativos, los cuales permiten distribuir a la población escolar entre la casa y la escuela para que, con grupos reducidos, se disminuya el riesgo de contagios. La otra, con la misma intención de atender a grupos pequeños, apela a la concurrencia, que consiste en transmitir de manera simultánea a los hogares la sesión de clase impartida por el personal docente a sus alumnos de forma presencial (apartado 1.1).

Sin embargo, algunos autores señalan que más allá de pensar en los modelos híbridos solamente como una organización logística de alternancia de días, es preciso indagar en la intención pedagógica del maestro en las actividades de aprendizaje que decide llevar a cabo. Desde esa postura, se enfatiza la noción de escuela como espacios sociotécnicos de objetos y artefactos –computadoras, celulares, proyectos, entre otros– (Latour, citado en Correa Moreira, 2012) que interactúan a partir de las acciones humanas. La conjunción entre artefactos o tecnologías y actividades humanas produce entramados mutuamente imbricados (Dussel, 2018), que habrá que caracterizar en los modelos híbridos.

No obstante, las descripciones de los modelos híbridos para la reapertura de las escuelas se centran en la forma de distribución de los estudiantes, sin abordar de manera sustancial las modificaciones pedagógicas o curriculares que requiere su puesta en marcha (Martín-García, 2020). En realidad, el modelo híbrido en contextos de emergencia representa apenas ideas iniciales para organizar los espacios escolares diluyendo las clases masivas.

1.2 Experiencias, ventajas y limitaciones del modelo híbrido

Si bien el modelo híbrido ha tenido poca presencia en educación primaria, particularmente en países con menor acceso a tecnología, existen experiencias que dan

cuenta de algunas de las condiciones que han permitido su implementación. Con el objetivo de comprenderlas, en este apartado se revisan dos en Latinoamérica y una en Estados Unidos de América (EUA). Posteriormente, se identifican las principales ventajas y limitaciones de su puesta en marcha en dicho nivel educativo.

Entre las experiencias de uso del modelo híbrido en escuelas primarias en el ámbito internacional –desarrolladas antes de la pandemia– se identificaron dos propósitos: la innovación en la práctica escolar por medio de las TIC (EUA); y la inclusión tecnológica y educativa (Argentina y Uruguay) (anexo 1).

El ejemplo que más representa el propósito de innovar la práctica mediante las TIC es el de las escuelas *charter online* o *cyber school* en EUA,⁷ que surgieron en la década de los noventa como un modelo para la libre elección de escuela por parte de madres, padres y tutores de los estudiantes. Estas escuelas adoptaron tres modalidades: presencial, *online* e híbrida (Powell *et al.*, 2015). Se estima que son alrededor de doscientas las escuelas *charter* de nivel primaria que implementan metodologías híbridas o totalmente en línea; asimismo, cuentan con aproximadamente doscientos mil alumnos, cifra que representó 14.3% de la matrícula total del nivel elemental en 2018-2019 (IES-NCES, 2020).⁸

Los métodos de enseñanza que estas escuelas utilizan son metodologías que requieren la autonomía del estudiante para gestionar sus actividades a su propio ritmo (55%); discusiones guiadas del docente en forma presencial o sincrónica (42%); aprendizaje colaborativo (30%); y lecciones impartidas por el docente (11%) (Gill *et al.*, 2015: xiii). De acuerdo con algunos expertos, la diferencia entre las clases dadas por el docente de una escuela primaria convencional y las de un docente de escuelas *charter online* es muy alta, pues “los estudiantes en una escuela *cyber charter* reciben menos tiempo de clases de manera sincrónica en una semana que el que recibe un estudiante de escuela presencial en un día” (Gill *et al.*, 2015: xiv; traducción propia).

⁷ La revisión de las escuelas *charter online* se basó en dos fuentes: 1) Asociación Internacional de Aprendizaje en Línea k-12 (International Association for K-12 Online Learning inacol) y 2) Facultad de Educación de la Universidad de Stanford.

⁸ En el ciclo escolar 2018-2019 se reportó un total de 7 427 escuelas *charter* que atendían a una matrícula de 3 290 676 estudiantes de los 12 grados de *elementary* y *secondary school* (IES-NCES, 2020). Las escuelas primarias (*elementary school*) incluyen preescolar y abarcan de primero a quinto o sexto grados. Después, los estudiantes ingresan al nivel medio (*middle school*), donde cursan de sexto a octavo grados; posteriormente, en las escuelas de nivel superior (*high school*) los estudiantes completan de noveno a doceavo grados. De esta manera están conformadas las escuelas *charter online* (IICANA, 2022).

Más de la mitad de los inscritos en este tipo de escuelas se encuentran en Ohio, Pennsylvania y California. La población estudiantil es mayoritariamente blanca (71%); también hay afroamericanos (14%) e hispanos (12%). Los estudiantes con alguna discapacidad representan 14% de la matrícula, porcentaje muy similar al de alumnos de primarias públicas generales de estos estados en la misma condición (Gill *et al.*, 2015).

A pesar de sus esfuerzos por innovar en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, los resultados de las escuelas *charter online* han sido cuestionados, y la instrucción en línea en sí misma puesta en duda. En 2015, evaluaciones comparadas concluyeron que, en cuanto a niveles de aprendizaje en Matemáticas y Lectura, el desempeño de las escuelas *charter online* fue significativamente más bajo que el de las primarias convencionales.

Por su parte, el propósito de ampliar el acceso a las tecnologías educativas es representado en la región latinoamericana por los casos de Uruguay y Argentina. El primero es el único país que ha tenido las condiciones digitales necesarias para ofrecer educación a distancia a su población estudiantil ante el cierre de escuelas por la covid-19 (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020). La conectividad en las escuelas, las plataformas digitales, las tutorías virtuales, los paquetes de recursos en línea y los repositorios de contenido digital con los que cuenta el país son resultado, primordialmente, del Plan Ceibal, implementado desde 2007 y orientado a impulsar la ampliación del acceso a la conectividad educativa (Rivoir y Lamschtein, 2012).⁹

Posteriormente, en 2010, inició el Plan Ceibal de enseñanza de inglés, que desde su inicio adoptó una modalidad híbrida. En la actualidad, los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grados de primaria en enseñanza presencial tienen el apoyo de un docente de inglés, quien les proporciona, vía videoconferencia, una clase a la semana. El docente presencial y el docente remoto tienen sesiones de planeación y trabajo en equipo para organizar los contenidos de manera coordinada (Ceibal, s/f). Adicionalmente, el Plan cuenta con una plataforma digital a la que pueden acceder todos los niveles y subsectores de la educación pública; y que funciona como aula virtual donde se puede crear grupos, realizar actividades y dar cuenta de los avances de sus estudiantes (Ceibal, s/f). Cabe resaltar que la innovación y el reto del Plan

⁹ Desde sus inicios, el Plan Ceibal tuvo como propósito eliminar la desigualdad de acceso a las TIC de los estudiantes de primaria y secundaria. Su inspiración inicial fue el programa *One Lap Per Child* que entregó millones de computadoras portátiles desarrolladas en el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT, por sus siglas en inglés) a comunidades de bajos ingresos (Facer y Selwyn, 2021). En 2006, el Plan Ceibal inició un proceso de compra para el suministro y la entrega de computadoras portátiles a gran escala. El modelo elegido fue la XO, que ganó la licitación con un gran margen de precio (Fullan *et al.*, 2013). En 2009, prácticamente todos los estudiantes de primaria tenían su computadora portátil y conectividad a internet. La segunda fase tuvo por objetivo “agregar elementos y recursos de apoyo para mejorar un mayor uso en la enseñanza y el aprendizaje” (Plan Ceibal, 2020: 13). La tercera fase se propuso mejorar la calidad del programa (Fullan *et al.*, 2013).

El Plan Ceibal ha logrado constituirse como una política educativa de inclusión de largo alcance. Tal iniciativa ha significado la disminución de la brecha digital tanto en el acceso a las nuevas tecnologías como en el uso de internet. Aunque en su primera fase su mayor impacto fue de carácter simbólico más que de cambios observables (Rivoir *et al.*, 2011), a través del tiempo ha ido consolidándose, sobre todo en la percepción de madres, padres o tutores y docentes (Fullan *et al.*, 2013).

es lograr que el docente presencial pueda fungir como guía, a pesar de no tener los conocimientos de la lengua extranjera.

Otro caso de la región latinoamericana es la Escuela Pública Digital (EPD) de Argentina, promovida en 2011 por la Universidad La Punta y el Ministerio de Educación de la provincia de San Luis.¹⁰ Esta estrategia se caracteriza por implementar un modelo pedagógico personalizado, en el que cada estudiante avanza a su propio ritmo y las TIC funcionan como herramientas de apoyo transversal a todas las materias. Los alumnos trabajan con un *netbook*, una plataforma *online* y el acompañamiento docente presencial. Los contenidos curriculares son organizados por un grupo de docentes, mediante módulos no graduados; al ir aprobando cada uno de ellos, los estudiantes van cubriendo el plan de estudio de cada nivel, y al final reciben su certificado por parte del Ministerio.

Esta propuesta educativa tiene tres pilares: 1) la personalización que sigue el modelo uno a uno –una computadora a cada estudiante– con un sistema curricular modular no graduado, cuyo objetivo es que los alumnos avancen a su propio ritmo; 2) excelencia en los contenidos y en las formas de trabajo acompañados de estándares de desempeño docente; y 3) uso de las TIC que incluye equipos digitales en los espacios educativos y conectividad para todos los habitantes de la provincia, así como la formación docente en el uso de estas herramientas para la enseñanza (Carrasco y Baldivieso, 2014; Baldivieso y Carrasco, 2014).

Algunos resultados preliminares sobre la implementación de esta estrategia dan cuenta de que la mayoría de niñas, niños, jóvenes y adultos se ven atraídos a inscribirse a estas escuelas por la flexibilidad de sus horarios, la atención personalizada que reciben, la oportunidad de acceder y utilizar las TIC, así como por la autonomía en su proceso de aprendizaje (Finkelievich *et al.*, 2013). Además, resaltan la apertura de las y los docentes para comunicarse fuera del horario escolar y la oportunidad de trabajar en equipo dentro de la institución.¹¹

En las experiencias descritas anteriormente es posible identificar algunas ventajas que el modelo híbrido ha representado para la educación primaria. Por ejemplo, en el caso de la EPD de Argentina, una de las cualidades de los modelos híbridos radica en la

¹⁰ En el ciclo escolar 2021, el proyecto contó con treinta y cuatro sedes rurales con quinientos veinticinco alumnos, según la Agencia de Noticias de San Luis (ANSL, 2021).

¹¹ La EPD considera la diversidad de contextos y el respeto a los pueblos originarios. La interculturalidad está comprometida con el rescate cultural de los pueblos. Éste es un rasgo distintivo de las escuelas rurales del siglo XXI: reconocer y valorar la realidad sociocultural de las comunidades y adecuar los programas educativos a los contextos de cada región (Plaza y Carreras, 2017).

posibilidad de personalizar las trayectorias de aprendizaje que siguen los estudiantes y la flexibilidad en el uso del tiempo y los ritmos de aprendizaje (Horn y Staker, 2011).

El modelo híbrido también permitió el acercamiento a las tecnologías y, con ello, la reducción de la brecha digital, particularmente en el caso del Plan Ceibal en Uruguay. Asimismo, permitió cubrir la carencia de docentes y otorgar mejores oportunidades de aprendizaje de la lengua extranjera.

En consonancia con lo aprendido de las experiencias, Thorne, 2003 y Tapscott, 2009 (citados en Kennedy y Ferdig, 2018) aseguran que el aprendizaje híbrido es una oportunidad única para recuperar las ventajas que ofrecen las modalidades presencial y virtual. Pero ¿qué es lo mejor de la escuela presencial y del aprendizaje mediado por las tecnologías?

Respecto a las ventajas del aprendizaje mediado por las tecnologías, algunos autores, como Calvani (citado en Saladino *et al.*, 2020) consideran que la tecnología se ha convertido en un apoyo valioso para implementar nuevas formas de enseñanza y propiciar que el proceso de aprendizaje sea más estimulante para el alumno. Diversos especialistas también reconocen su potencial para captar la atención y motivar a los estudiantes (Pérez *et al.*, 2018; Serrate *et al.*, 2011; San Juan 2011). Otros beneficios consisten en que las tecnologías facilitan la autoevaluación, son flexibles a cada alumno y asignatura, y permiten crear entornos virtuales de aprendizaje (Sloep y Berlanga, 2011).

Por otra parte, de acuerdo con el resultado de algunos estudios, como el realizado por De Feo y Pitzalis (citados en Saladino *et al.*, 2020), las y los docentes que utilizan tecnología en sus clases pueden ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de acceder a fuentes de información diversas, ver tutoriales y ejercicios interactivos, desarrollar actividades que involucren la participación de alumnos de cualquier parte del mundo, entre otros aspectos.

De la modalidad presencial, Garrison y Vaughan (2008) señalan varias ventajas: la interacción que logran docente y estudiantes; la reflexión llevada a cabo por éstos de manera colaborativa; y la espontaneidad y los vínculos que en ella se generan. La última está asociada con la idea de la escuela como espacio social.

También se destaca el valor de la escuela presencial en relación con su función social. Además de ser una institución de enseñanza y aprendizaje, la escuela representa un espacio de convergencia intergeneracional y de construcción de lo común, cuyo objetivo es acercar a los estudiantes a una idea de sociedad y comunidad que va más allá de su entorno familiar inmediato (Dussel, citado en Mejoredu, 2022).

La escuela abre la oportunidad de mirar el mundo entre amigos, con el acompañamiento del docente; asimismo, permite un vínculo educativo dotado de intercambios multisensoriales entre alumnos y docentes. Los gestos, las miradas y la disposición corporal hacen posible una forma de convergencia humana que aún no se consigue con tecnologías de pantalla o mensajes de voz. Por tanto, frente al aprendizaje aislado del alumno en su casa habría que sobreponer la propuesta colectiva. En síntesis, la escuela presencial es un espacio en el que los estudiantes se encuentran en condiciones más igualitarias de lo que permite la infraestructura tecnológica, caracterizada justamente por ser ampliamente desigual (Dussel, 2020).

1.3 Modelo híbrido: ¿emergencia o permanencia?

Derivado de la literatura revisada, es posible identificar dos posturas para la puesta en marcha del modelo híbrido: por una parte, aquella que señala su naturaleza experimental y, por tanto, provisoria (Bettinger y Loeb, 2017); por otra, la postura que promueve la adopción de este modelo para transformar los sistemas educativos. Esta última idea considera que el crecimiento del uso de la tecnología en tiempos de pandemia se convierta en una “oportunidad sin precedentes para transformar completamente los sistemas educativos” (Fullan *et al.*, 2020: 2; traducción propia). Por ende, su adopción permanecería aun cuando las escuelas recobren su normalidad (Elacqua *et al.*, 2020; Arias *et al.*, 2020).

A cada alternativa subyace una determinada postura con respecto a la relación entre escuela y tecnología digital. En una parte, se ubica la propuesta conocida como *solucionismo tecnológico* (Morozov, 2016) o *determinista* (Selwyn, 2017). En ambos casos, la premisa central descansa sobre la capacidad de las tecnologías digitales como instrumentos de innovación y mejora para resolver los problemas educativos. Este enfoque considera que las tecnologías pueden ser tanto elementos potenciadores de los aprendizajes como recursos renovadores de las tradicionales prácticas escolares. A esta perspectiva, se adscriben algunos investigadores de los organismos internacionales que impulsan la agenda de digitalización de los sistemas educativos. Un ejemplo de ello se encuentra en el documento publicado por Arias y *otros* (2020), adscritos al Banco Mundial, que se titula *De la educación a distancia a la híbrida*. Los autores proponen que, en el contexto de crisis sanitaria, los modelos híbridos son una apuesta coyuntural para que los sistemas educativos inicien su transformación (Arias *et al.*, 2020).

En contraste, se encuentra una postura de corte más crítico y analítico (Cobo, 2016; Sancho, 2017; Selwyn, 2017), en la cual se reconoce la importancia de las tecnologías en la escuela, pero a su vez se sostiene que “no hay soluciones técnicas a los

problemas educativos” (Selwyn, 2017: 103; traducción propia). Por ejemplo, uno de los problemas más preocupantes para América Latina y el Caribe es la inequidad de sus sistemas educativos, problema complejo y exógeno al aparato escolar, cuya procedencia está dada por la creciente estratificación económica de las sociedades (Rivera-Vargas y Guajardo, 2018).

Como parte de la postura crítica-analítica, Facer y Selwyn (2021) documentan los magros resultados que han traído cuarenta años de políticas educativas de impulso de las TIC en las escuelas. La idea de los años noventa respecto a que internet democratizara el conocimiento fue una expectativa tanto excesiva como equivocada, así como la apuesta de mejorar los aprendizajes de los niños dotándoles de una computadora en el ambicioso programa *One Lap Per Child*, por ejemplo.

Sin embargo, existen ventajas en una adecuada relación de la pedagogía con la digitalización. Hay experiencias y formas de mediación digital, en lugares con acceso a estas tecnologías, que han evolucionado para apoyar la labor de las escuelas.¹² No obstante, bajo el análisis global de la evidencia de los principales programas de este tipo, Facer y Selwyn (2021) concluyen que la tecnología digital no transforma por sí sola la educación; no mejora los aprendizajes; no soluciona la desigualdad; y tampoco aligera el trabajo docente. En cambio, trae aparejadas consecuencias que no tienen que ver con los aprendizajes, como la *datificación*¹³ de estudiantes o la privatización de los servicios educativos.¹⁴ Su impacto está vinculado al contexto sociotécnico de los estudiantes.¹⁵ Estas lecciones, a decir de estos autores, deberían hacer que las iniciativas de tecnologías en educación se diseñen y estudien más allá de un simple y “tonto optimismo” (2021: 16).

¹² Por ejemplo, en el mundo de la programación infantil, LEGO dio origen a Scratch, Microbit y Minecraft; la computadora desarrollada en el MIT para *One Lap Per Children* se transformó en notebook con software de mayor adaptabilidad a los contextos socioeducativos de las comunidades; también se destacan los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC, por sus siglas en inglés) como antecesores de UDEMY, Coursera o EdX.

¹³ Por datificación se entiende cuantificar un aspecto de la vida humana a través de datos digitales (Mejías y Couldry, 2022).

¹⁴ Existen preocupantes riesgos de que empresas privadas tengan los datos personales de los estudiantes. Esto funciona como mecanismo para la predicción y control de la población. La finalidad última es la dirección de las conductas con fines políticos y de mercadotecnia: un capitalismo instrumental a través de información confidencial (Teräs *et al.*, 2020). Por otra parte, con el cierre temporal de escuelas y el forzamiento al aprendizaje a distancia durante la pandemia, se presenció un fenómeno de inédito crecimiento en empresas como Zoom, Amazon, Google, entre otras. La pandemia aceleró peligrosamente procesos de comercialización y privatización de los servicios educativos de carácter público (Williamson y Hogan, 2020).

¹⁵ De acuerdo con Facer y Selwyn (2021), el contexto sociotécnico refiere a la idea de que la tecnología está relacionada con la economía, la política y el entramado cultural en el cual se utiliza.

2

Consideraciones metodológicas

2.1 Diseño del estudio

En este capítulo se describe la estrategia metodológica empleada en el desarrollo del presente estudio. Partiendo del reconocimiento de la importancia de la experiencia docente, la pregunta que orientó el presente estudio fue: ¿cómo llevaron a cabo los docentes de primarias de organización completa y multigrado los procesos de enseñanza y aprendizaje al inicio del ciclo escolar 2021-2022 bajo una modalidad híbrida y qué factores incidieron en ello?

El propósito es analizar las acciones que las y los docentes realizaron para dar continuidad a los procesos educativos durante este periodo, adaptando algún modelo híbrido; e identificar los factores y entendimientos que las orientaron. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos específicos en relación con las y los docentes de primaria:

- analizar las formas de organizar y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevaron a cabo al inicio del ciclo escolar 2021-2022 bajo una modalidad híbrida;
- identificar y comprender los factores del contexto que intervinieron en sus decisiones en la configuración de un modelo híbrido de enseñanza y aprendizaje; y
- conocer las percepciones y concepciones que orientaron la adaptación de un modelo híbrido.

El estudio siguió un diseño cualitativo basado en la realización de entrevistas semiestructuradas, que se consideró el más apropiado dado que el objetivo del estudio fue conocer y comprender las decisiones y acciones de las y los docentes a partir de sus percepciones y realidades. El enfoque cualitativo es también ideal cuando se busca llegar a un entendimiento de los procesos o experiencias de los actores, y cuando la intención es explorar con mayor profundidad un fenómeno del que se conoce poco.

2.2 Selección de los casos

La definición de la población de estudio se hizo de manera intencional, tomando en cuenta criterios territoriales y educativos, particularmente relacionados con la implementación de modalidades híbridas. El proceso para seleccionar al personal docente siguió tres etapas.

La *primera etapa* se concentró en identificar aquellas entidades del país que efectivamente habían implementado un regreso a clases bajo la modalidad híbrida. Ese primer proceso de *descarte* se basó en la revisión de documentos oficiales, así como la confirmación con autoridades educativas estatales sobre la implementación del regreso a clases semipresencial. La información recabada permitió determinar la selección de los estados bajo los siguientes criterios:

- aquellos que implementaron programas piloto para el regreso híbrido durante el ciclo escolar 2020-2021;
- aquellos que diseñaron protocolos y programas para la organización escolar bajo el modelo híbrido del ciclo escolar 2021-2022; y
- la ubicación de cada estado en alguna de las cuatro regiones económicas del país.¹

De esta manera, se determinó considerar a docentes de Chiapas, Coahuila, Jalisco y Puebla para la conformar la muestra.²

La segunda etapa de selección se basó en la información contenida en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (Formato 911) y en el Censo de Población 2020, y se orientó a identificar centros educativos en los que sus procesos se estuvieran desarrollando bajo un modelo híbrido. Para ello, en las entidades seleccionadas se procedió a obtener una muestra de escuelas que cumplieran los siguientes criterios:

¹ De acuerdo con el Banco de México (2019), el país se divide en cuatro regiones económicas: Norte, Sur, Centro-Norte y Centro.

² Cabe señalar que Ciudad de México también estaba considerada para el levantamiento de información; sin embargo, sólo se llevó a cabo en cuatro entidades federativas propuestas, ya que la autoridad educativa informó que carecía de escuelas primarias que reunieran los criterios establecidos para participar en el estudio –escuelas que cuenten con internet y recursos tecnológicos–. En la respuesta al oficio de solicitud de apoyo enviado por Mejoredu se sugirió, además, una redefinición de los criterios de selección de escuelas, con el propósito de incluir a las de esta entidad. A partir de esa petición se ajustó como criterio de selección la alternancia entre trabajo presencial y a distancia en las escuelas. A la fecha de elaboración de este documento, no se ha recibido información por parte de la autoridad educativa de Ciudad de México respecto a las escuelas que reúnan dicho criterio y que podrían participar en el estudio, motivo por el cual no se incluyó como se tenía previsto.

- escuelas generales de organización completa y multigrado ubicadas en localidades con un porcentaje de hogares con conexión a internet superior a 50%;
- escuelas que contaran con conectividad continua y dispositivos fijos o móviles (computadoras, tabletas, celular); y
- escuelas que hayan implementado un plan híbrido para el regreso a clases.

En la tercera etapa, se procedió a seleccionar a las y los docentes, lo cual se realizó de manera conjunta con el director de cada escuela bajo el criterio de mayor uso de las TIC en su práctica. También se consideró su disposición para participar en el estudio. Por tanto, el número de docentes por escuela fue variable.

2.3 Recolección y análisis de la información

La información obtenida tuvo como fuente principal la realización de entrevistas semiestructuradas –individuales y grupales– con docentes de educación primaria de escuelas de organización completa y multigrado de los estados seleccionados. Se optó por esta técnica, ya que a partir de los relatos personales de los sujetos de estudio se construye un lugar de reflexión y de objetivación de su propia experiencia. De igual forma, la persona entrevistada se descubre a sí misma, analiza el mundo, los detalles de su entorno, y reevalúa sus prácticas cotidianas (Gurdián-Fernández, 2007). En total se llevaron a cabo dieciséis entrevistas con treinta y nueve docentes de escuelas generales y cuatro de multigrado de cuatro entidades y, dado el contexto de pandemia, las entrevistas se realizaron en línea (tabla 2.1.).

Tabla 2.1 Número de docentes entrevistados por tipo de organización escolar y entidad federativa

Entidad	Escuelas		Docentes	
	Organización completa	Multigrado	Organización completa	Multigrado
Coahuila	2	3	7	3
Chiapas	3	1	4	1
Jalisco	5	0	19	0
Puebla	6	0	9	0
Total	16	4	39	4

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, en las escuelas de organización completa, los informantes de las entrevistas grupales fueron docentes frente a grupo de primero a sexto grados de primaria de diversas escuelas. Se conformaron dos grupos por escuela: uno de primaria baja (primero y segundo) y otro de primaria alta (de tercero a sexto). La razón de esta división fue para poner mayor énfasis en el aprendizaje de lectoescritura durante los primeros dos grados de primaria.

Cabe aclarar que las entrevistas de escuelas multigrado se realizaron de manera individual. En Jalisco no se identificaron escuelas multigrado que reunieran los criterios establecidos, por lo que no se entrevistó a docentes de estas escuelas.

Las entrevistas y el análisis de la información se estructuraron con base en tres ejes (tabla 2.2), a saber:

- a) *Procesos de enseñanza y aprendizaje en una modalidad híbrida.* Su propósito fue indagar acerca de cómo el personal docente se organizó y desarrolló los procesos de enseñanza y aprendizaje en una modalidad híbrida;
- b) *Factores que restringen o facilitan el desarrollo de un modelo híbrido en el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo una modalidad híbrida.* El objetivo fue indagar sobre las condiciones y características del contexto que orientaron las decisiones para su puesta en marcha; y
- c) *Percepciones y concepciones de las y los docentes sobre la modalidad híbrida.* El propósito fue explorar las percepciones y entendimientos del cuerpo docente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo una modalidad híbrida en educación primaria.

La interpretación y el análisis de la información cualitativa se realizó por medio de la herramienta metodológica de análisis temático, la cual permite recoger información sobre las experiencias de los informantes, según como la gestaron y la entienden. Para ello, se elaboraron las tipificaciones o categorías, cuya construcción se da bajo criterios de significatividad del objeto de estudio de la investigación (Mieles *et al.*, 2012). Éstas se desarrollaron, primero, a partir de los ejes propuestos y, después, se fueron concretando en mayores niveles de especificidad tanto de elementos que caracterizan los modelos híbridos, de acuerdo con la literatura, como de los temas que fueron surgiendo en los datos.

Es importante señalar que, aun cuando este estudio es de naturaleza cualitativa, fue necesario diseñar un cuestionario complementario que permitiera recuperar información inicial general sobre las escuelas y sus docentes. Este cuestionario se dirigió a directores y docentes, y abordó los siguientes temas:

- Perfil profesional de los docentes.
- Infraestructura y equipamiento de la escuela.
- TIC con las que cuentan docentes y alumnos en su hogar.
- Actividades de enseñanza para la modalidad híbrida.
- Actividades de formación continua y acompañamiento a docentes.

Tabla 2.2 Ejes, dimensiones y preguntas orientadoras

Eje	Dimensiones	Subdimensiones	Preguntas orientadoras
Procesos de enseñanza y aprendizaje en una modalidad híbrida	Características del trabajo en modalidad híbrida	Organización de actividades educativas en modalidad híbrida (presencial y a distancia)	¿Cómo organizaron y definieron las actividades? ¿Qué criterios se consideraron para esta organización?
		Tecnologías utilizadas en el proceso	¿Qué recursos tecnológicos han utilizado? ¿Cómo se seleccionaron y cómo los han utilizado?
		Diferencias de uso de tecnologías por grado escolar	¿Qué diferencias existieron en el uso de los recursos tecnológicos dependiendo del grado escolar de los alumnos?
	Procesos pedagógicos	Diagnóstico de aprendizajes	¿Cómo se llevó a cabo el diagnóstico sobre los aprendizajes del alumnado?
		Ajustes curriculares	¿Se adaptó, priorizó o ajustó el currículo? ¿Quién lo realizó y con base en qué criterios?
		Actividades de enseñanza presenciales y a distancia	¿Qué tipo de actividades se han llevado a cabo? ¿Cómo las han llevado a cabo? ¿A qué dificultades se han enfrentado?
Interacción entre cuerpo docente y madres, padres, tutores, y niñas y niños	Relación docente y padres de familia	¿Cómo fue la interacción y el involucramiento que las y los docentes buscaron con las madres y los padres de familia –medios, frecuencia– en los procesos de enseñanza y aprendizaje?	
	Relación docente-alumno	¿Cómo es la interacción entre docentes y alumnos –medios, frecuencia–?	
Barreras y facilitadores en la implementación del modelo híbrido	Barreras	Infraestructura y equipamiento	¿Qué dificultades se han encontrado en la implementación del modelo híbrido?
		Materiales educativos	
		Ajustes curriculares	
		Relación madres, padres, tutores, y niñas y niños	
		Formación continua	
	Facilitadores	Acompañamiento	¿Qué elementos han facilitado la implementación del modelo híbrido?
		Infraestructura y equipamiento	
		Materiales educativos	
		Ajustes curriculares	
		Relación madres, padres, tutores, y niñas y niños	
Concepciones sobre la modalidad híbrida del cuerpo docente	Concepciones sobre la modalidad híbrida	Ideas y entendimientos sobre el modelo híbrido	¿Qué nociones tienen las y los docentes sobre lo que es el modelo híbrido?
		Valoración de la modalidad presencial vs. modalidad híbrida	¿Qué opinión tienen sobre el modelo híbrido? (beneficios, desventajas, limitaciones, qué funciona y qué no, y por qué)
			¿Qué aspectos de las modalidades presencial y a distancia funcionan?

Fuente: elaboración propia.

3

Experiencias de docentes de primaria en la reapertura de las escuelas bajo una modalidad híbrida

Este capítulo presenta los hallazgos del análisis realizado para responder a las interrogantes y los objetivos que guiaron el estudio y se divide en cuatro apartados:

En el primero se aborda una tipología de las formas en que el personal docente organizó grupos, espacios y tiempos para llevar a cabo las actividades escolares bajo un modelo híbrido y el paulatino regreso parcial a las escuelas. El segundo da cuenta de las acciones que se llevaron a cabo bajo esta modalidad para realizar un diagnóstico de los aprendizajes de las y los estudiantes y las implicaciones que éste tuvo en la organización y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el tercer apartado se describen las prácticas docentes con relación a sus planeaciones didácticas, la gestión y el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje; destacan en este último, las acciones de acompañamiento y retroalimentación a estudiantes, el uso de distintos tipos de recursos tecnológicos y digitales, así como el papel de madres, padres y tutores en los aprendizajes de sus hijos. En estas descripciones sobresalen los retos que las y los docentes enfrentaron, así como las decisiones tomadas para atenderlos.

En el último apartado se desarrollan las concepciones y percepciones que se identificaron sobre los modelos híbridos y el papel que pudieron haber tenido en el desarrollo de los procesos educativos. Cabe señalar que se detectaron distintas configuraciones de estos elementos, es decir, diversas combinaciones de formas de organización, tipos de actividades desarrolladas, y concepciones y percepciones sobre los modelos híbridos.

3.1 Organización de grupos, espacios y tiempos

Las formas en que las y los docentes organizaron los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo una modalidad híbrida variaron respecto al número de grupos que atendía cada docente, cómo se organizaron los aspectos y los tiempos de atención para cada grupo y sus propósitos.

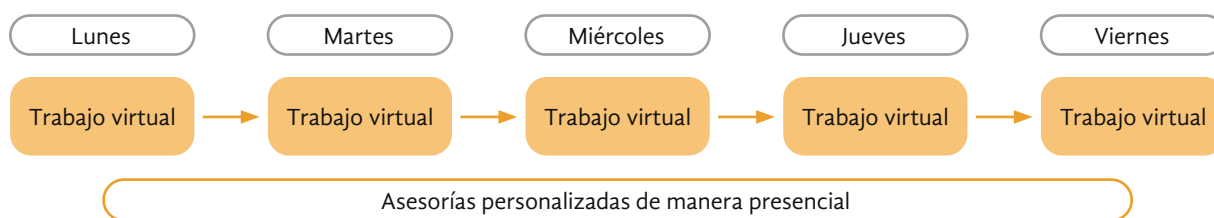
Los tipos de organización desarrollados por el personal docente se definieron a partir de los siguientes criterios: las formas de alternancia presencial y a distancia que establecieron los docentes; los factores que influyeron en sus decisiones, tales como la disponibilidad de tecnología y materiales de apoyo; y los grupos conformados según la asistencia o no a la escuela, determinada, en buena medida, por las decisiones de madres, padres y tutores. A partir de las definiciones resultantes, se identificaron cinco tipos de organización:

1. Enseñanza virtual con asesorías presenciales.
2. Alternancia diaria de dos grupos con asesorías o clases adicionales.
3. Alternancia diaria de dos grupos y un tercero a distancia.
4. Alternancia semanal con dos grupos.
5. Alternancia por ciclos educativos.

3.1.1 Enseñanza virtual con asesorías presenciales

Esta modalidad fue implementada por dos docentes; su trabajo se caracterizó por desarrollar las actividades educativas de manera virtual, y dedicar algunos días a proporcionar retroalimentación presencial a los alumnos que presentaron mayores pérdidas de aprendizaje o que requirieron de asesorías personalizadas sobre un tema particular. En estos casos, se establecieron días y horarios específicos para que los alumnos acudieran a la escuela (esquema 3.1).

Esquema 3.1 Enseñanza virtual con asesorías presenciales



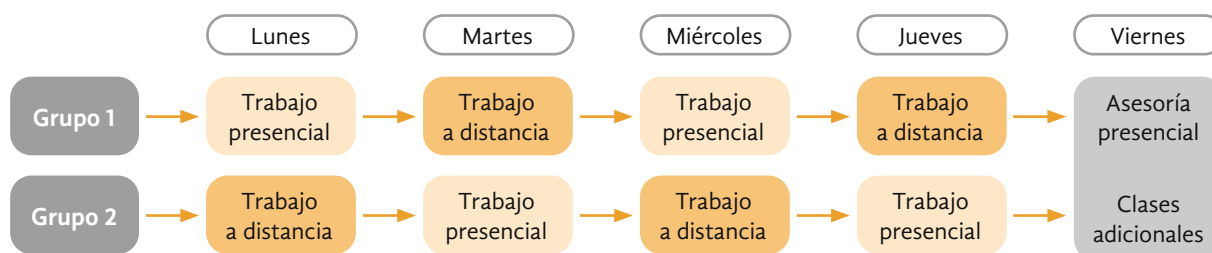
Fuente: elaboración propia.

Uno de los aspectos determinantes en este tipo de organización del trabajo educativo es que estudiantes y docentes contaban con el equipamiento y la conectividad necesarios para llevar a cabo clases en línea, utilizando plataformas diseñadas para realizar videoconferencias como Google Meet o Zoom. Además, se tomó en cuenta la decisión de madres, padres o tutores de no enviar a sus hijos a la escuela por temor al contagio de covid-19.

3.1.2 Alternancia diaria de dos grupos de estudiantes con asesorías o clases adicionales

Otra adaptación de la modalidad híbrida reportada por nueve docentes fue aquella que alternó el trabajo tanto presencial como a distancia con dos grupos de estudiantes en una misma semana. En estos casos, solamente aquellos que dispusieron de tecnología realizaron actividades de manera virtual. Si bien existen distintos arreglos en cuanto a la asistencia de los alumnos durante la semana, el más común se desarrolló así: el grupo 1 asistió a la escuela dos días alternados –lunes y miércoles–, mientras que el grupo 2 trabajó a distancia apoyado de cuadernillos o guías de estudio y de clases virtuales o recursos digitales, en los casos en los que hubo tecnología disponible. El grupo 2 alternó los encuentros cara a cara con el docente –martes y jueves–, mientras el grupo 1 trabajaba a distancia, como se muestra en el esquema 3.2.

Esquema 3.2 Alternancia diaria de dos grupos con asesorías o clases adicionales



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, las y los docentes destinaron un día a la semana, comúnmente los viernes, para realizar distintas actividades, orientadas a tres propósitos: 1) trabajo personalizado con alumnos que presentaban mayores pérdidas de aprendizaje o tenían dudas sobre algún tema; 2) la enseñanza de contenidos de otras materias –Vida Saludable, por ejemplo–; y 3) que los estudiantes recibieran clases de otras asignaturas como Educación Física, Música o Inglés, mientras ellos revisaban las evidencias enviadas durante la semana por los alumnos. Estas actividades fueron realizadas de manera virtual, cuando se dispuso de la tecnología, o de manera presencial, como es señalado por una docente de primaria baja:

Tenemos desarrolladas actividades con los otros alumnos, por ejemplo: los días lunes y miércoles vienen niños presenciales, los días martes y jueves atendemos de manera virtual con las herramientas digitales que tenemos en nuestro salón, y los días viernes atendemos a los alumnos con mayor rezago y atención a temas de dificultad. Y también tenemos viernes para recibir trabajos de cada semana y registrarlos en una base que cada maestro [tiene] en su computadora, e ir viendo cómo van avanzando de manera virtual y ver cómo van teniendo necesidades en sus actividades.

Docente, primaria alta.

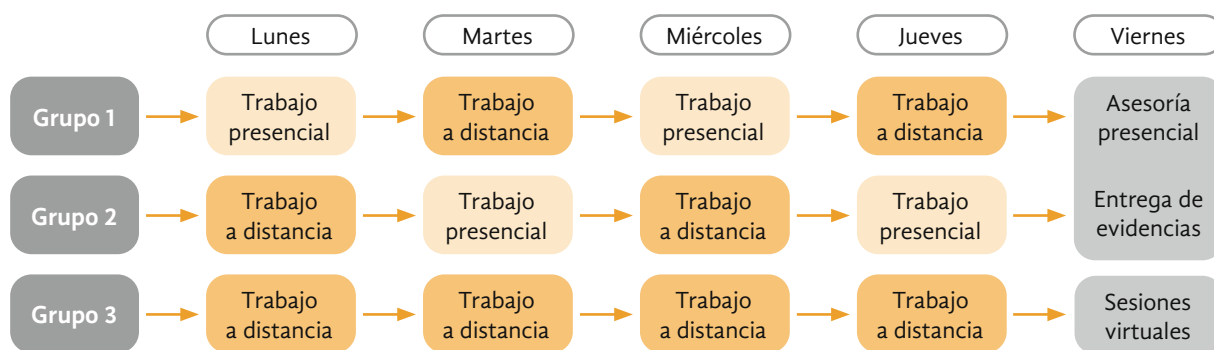
Una docente de este grupo transmitió su clase presencial de manera simultánea mediante Google Meet; se conectaba por videollamada desde la escuela con los estudiantes en casa, mientras daba la clase a los alumnos que asistían de manera presencial. Esto fue posible debido a que tanto su escuela como los alumnos contaban con la conectividad y el equipo necesarios.

3.1.3 Alternancia diaria de dos grupos de estudiantes más un tercero a distancia

Se presentó el caso de nueve docentes que, además de tener dos grupos que alternaban la asistencia presencial a la escuela —como se detalló anteriormente—, contaron con un tercer grupo de alumnos que se mantenía a distancia, por decisión de sus madres, padres y tutores (esquema 3.3).

A diferencia del modelo anterior, además de dedicar el viernes para recibir evidencias de las actividades realizadas por los alumnos durante la semana o dar asesorías sobre temas específicos a quienes lo requirieran, se identificó que seis de ocho docentes dieron seguimiento de manera personalizada, virtual o telefónica, a los alumnos que trabajaban de tiempo completo a distancia. No obstante, en aquellos casos en los que no se contaba con la conectividad o equipamiento suficientes, la comunicación fue limitada.

Esquema 3.3 Alternancia diaria de dos grupos más un tercero a distancia



Fuente: elaboración propia.

En este tipo de organización del trabajo también se identificó el caso de una docente que llevaba a cabo transmisiones simultáneas con los alumnos que se quedaron en casa. Para ella significaba una ventaja que los alumnos que permanecían en casa pudieran ver la clase a través de la pantalla, tal como lo describe el testimonio siguiente:

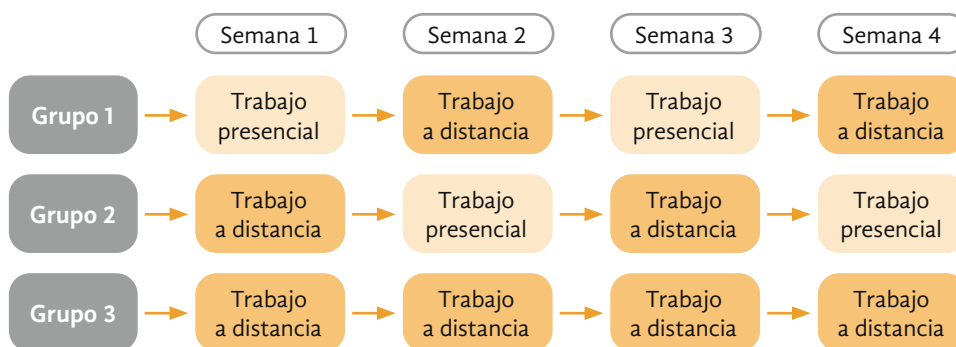
A los que van miércoles y jueves, yo les transmito en vivo la clase [...] de lunes y martes; y a los que no van miércoles y jueves, yo les transmito en vivo también esas clases. Ésa es la manera en la que estoy trabajando para que [...] todos los niños, aunque estén en casa y no asistan ningún día, tengan oportunidad de ver, y las mamás también sepan cuál es mi forma de trabajar.

Docente, primaria baja.

3.1.4 Alternancia semanal con dos grupos

El trabajo con grupos alternando el trabajo presencial semanalmente se llevó a cabo por docentes de una entidad federativa –diecinueve en total–. Este tipo de organización se distingue por alternar la presencialidad después de un periodo más prolongado: cada uno de los dos grupos asistía o permanecía en casa de lunes a viernes, para luego, en la semana siguiente, intercambiar los espacios. Algunos docentes tenían un tercer grupo que se mantenía a distancia de manera permanente (esquema 3.4). En este caso, las autoridades educativas estatales dieron la indicación de proporcionarles cuadernillos de actividades, pero sin exigirles retroalimentación o dar seguimiento a su trabajo, tal como lo hacían cuando trabajaban a distancia durante el confinamiento.¹

Esquema 3.4 Alternancia semanal con dos grupos



Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que este tipo de organización no fue decisión de las comunidades escolares, como en el resto de las formas, sino que fue definida por las autoridades educativas estatales. Algunos docentes consideraron que esta manera de trabajo fue poco pertinente, pues identificaron que los alumnos perdían el ritmo

¹ A madres, padres o tutores que estuvieron en desacuerdo con el regreso presencial a clases se les solicitó firmar una carta responsiva en la cual se les trasladaba la obligación sobre la atención educativa de sus hijos, ya que las y los docentes no estarían obligados a atenderlos a distancia, por lo que algunos se vieron orillados a enviar a sus hijos a la escuela.

de aprendizaje. Además, señalaron que al haber sido obligatoria no les permitió tomar decisiones adecuadas a sus contextos, lo que les restó autonomía, según consideraron algunos docentes, como en el siguiente testimonio:

Cuando se veía que íbamos a regresar a clases presenciales, la primera modalidad que nos presentaban era exactamente esa: dos días un grupo, dos días otro grupo y el quinto día para calificar actividades. [...] Lamentablemente, como dice el maestro, nuestras autoridades no nos permitieron continuar o utilizar ese tipo de modelo [...], sino que fue [...] grupo uno, una semana, grupo dos, otra semana, y para calificar actividades del grupo de los niños a distancia pues tenía uno que pedir las por Classroom o bien citarlos un día en especial en la escuela para checar las actividades y ver si había alguna duda. Como dice él, no tenemos tiempo para la retroalimentación como lo teníamos cuando estábamos completamente a distancia

Docente, primaria alta

Las maestras y los maestros que procedieron bajo este esquema realizaron un esfuerzo adicional por sensibilizar a madres, padres o tutores acerca de la importancia del trabajo en casa, pues manifestaron tener dificultades para que sus estudiantes resolvieran las actividades desde el hogar. En su opinión, el periodo de trabajo a distancia llegó a ser considerado como *vacaciones*, lo que aumentó la pérdida de los aprendizajes. La sobrecarga de trabajo, combinada con la falta de recursos tecnológicos, imposibilitó que algunos docentes se mantuvieran en contacto con niñas y niños para otorgarles retroalimentación. En estos casos, no se atendían las dudas sino hasta que regresaban de manera presencial a la semana siguiente.

Los retos que se enfrentaron en este tipo de organización se reflejaron también en la situación del tercer grupo de estudiantes –quienes trabajaron únicamente a distancia– ya que, a diferencia de la organización descrita previamente, los docentes no contaron con un día específico para atenderlos. Esto significa que carecieron de un espacio o estrategia para retroalimentar, ya sea presencial o virtual, las actividades o atender las dudas de los alumnos. En estas circunstancias, estos alumnos dependían casi exclusivamente del seguimiento y apoyo que les daban madres, padres o tutores, lo que los colocaba en una situación de desventaja en comparación con los alumnos que asistían a la escuela, según el siguiente testimonio:

Sí, hemos tenido muchos retos, porque hay alumnos que igual, [...] tienen todo el apoyo en casa [y] no tienen ningún problema, esos niños sí van trabajando, sí van avanzando. Pero hay casos donde los papás no están ese tiempo [...]. Pasa una semana y hasta que llegue el siguiente lunes los volvemos a ver. Los que están totalmente a distancia, [...] eso sí impacta, porque también [...] están esperando una oportunidad para decir: “¿Cuándo te traigo todos los trabajos que estoy haciendo con mi hijo? ¿Cuándo vengo a recibir una orientación?”. Entonces, eso es lo que le vemos a este modelo híbrido, que para algunos sí se rompe

Docente, primaria baja.

3.1.5 Alternancia por ciclos educativos

Como se señaló, en este estudio se documentaron cuatro casos de docentes de escuelas de organización multigrado que organizaron su trabajo bajo algún esquema híbrido: dos unitarias, una bidocente y una tridocente.² En estos casos, se recurrió a los recursos tecnológicos y materiales impresos que tenían disponibles en sus comunidades, considerando el número de alumnos en su grupo y cuántos de ellos asistirían a clases presenciales.

Un docente de las dos escuelas unitarias decidió organizar a su grupo por ciclos educativos, en gran medida, debido al número reducido de alumnos con los que contaba. El docente atendió durante dos días, de manera presencial, a los grupos del ciclo 1 (primero y segundo grados); mientras los alumnos de los ciclos 2 (tercero y cuarto grados) y 3 (quinto y sexto grados) trabajaban a distancia. Dependiendo de la conectividad en las comunidades se enviaban a las y los estudiantes actividades por WhatsApp o en cuadernillos impresos. Además, el docente interactuaba un día a la semana de manera virtual con los alumnos de todos los ciclos para dar seguimiento a las actividades y responder dudas.

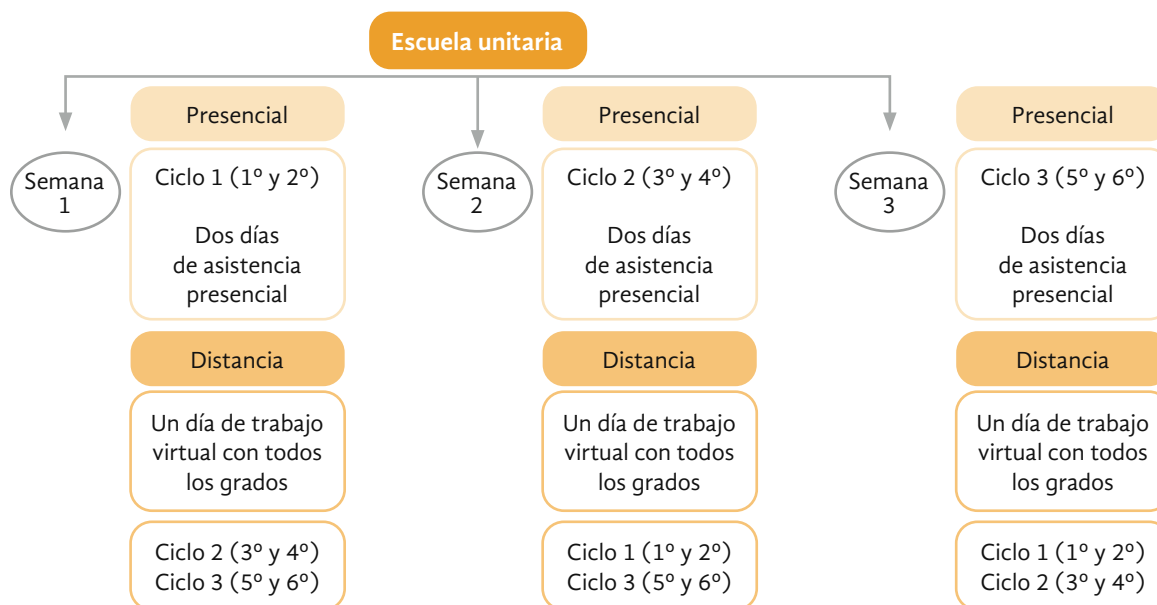
Este ejercicio se llevaba a cabo cada semana, alternando los ciclos, lo que implicó que el docente atendiera a cada grupo de estudiantes de manera presencial cada tres semanas, como se puede observar en el esquema 3.5.

Por otro lado, dos docentes –uno de escuela unitaria y otro de bidocente– refirieron atender a cada grado al menos una vez por semana, alternando los días de asistencia presencial. Esto dependió del número de grados que cada docente tenía a cargo: entre más grados atendían, el número de días presenciales se reducía (esquema 3.6). En el caso de estas escuelas, cuando los alumnos no tenían conectividad y equipamiento suficientes, las actividades a distancia se limitaron al trabajo con cuadernillos digitales o impresos. Además, ambos docentes definieron un día a la semana para proporcionar asesorías presenciales a estudiantes con mayores pérdidas de aprendizaje y, en el caso del docente de la escuela unitaria, también para recibir evidencias de lo que habían realizado en casa.

Finalmente, el docente que proviene de una escuela tridocente decidió atender a sus alumnos cuatro días a la semana de manera presencial y destinar un día a la semana para ocuparse, por medio de WhatsApp, de quienes presentaban una mayor pérdida de aprendizajes (esquema 3.7).

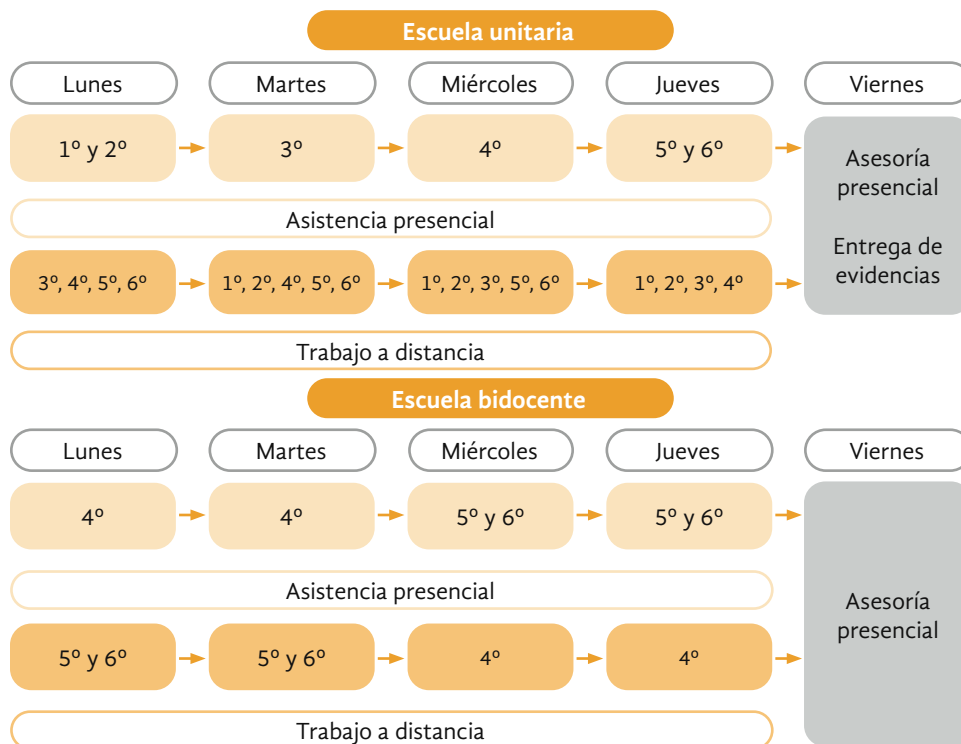
² Las escuelas multigrado son aquellas en las que “se atiende en un mismo grupo a alumnos de diferentes grados escolares” (Juárez, 2017: 2), las cuales también pueden ser denominadas escuelas unitarias (un docente que atiende a todos los grados), bidocentes (dos docentes, a más de un grado), tridocentes (tres docentes, a más de un grado).

Esquema 3.5 Alternancia por ciclos educativos



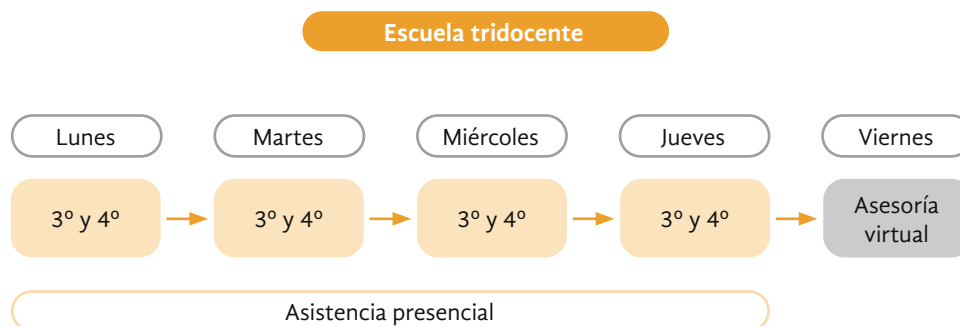
Fuente: elaboración propia.

Esquema 3.6 Alternancia por ciclos educativos con asesoría presencial



Fuente: elaboración propia.

Esquema 3.7 Alternancia por ciclos educativos con asesorías virtuales



Fuente: elaboración propia.

En síntesis, las formas de organizar grupos, tiempos y espacios para la enseñanza y el aprendizaje bajo una modalidad híbrida dan cuenta de diversos contextos, motivaciones e intenciones. Entre éstas, el mayor o menor acceso a recursos tecnológicos, la preocupación de la comunidad escolar por el riesgo de contagios por covid-19, y las preocupaciones asociadas a la recuperación de aprendizajes fueron elementos definitorios en estas decisiones.

3.2 Proceso de evaluación diagnóstica

Las probables pérdidas de aprendizaje derivadas del periodo de educación a distancia exigieron la implementación de acciones que ayudaran a compensarlas, tarea que se definió desde la SEP y que requirió, en primera instancia, su identificación por medio de una evaluación diagnóstica (SEP, 2021e).³ Ésta se estableció como un proceso indispensable en el periodo de regreso a clases presenciales, por lo que se debió decidir cómo llevarla a cabo cuando la modalidad híbrida fue implementada.

Si bien todos los docentes entrevistados manifestaron haber realizado a los estudiantes un diagnóstico de los aprendizajes al inicio del ciclo escolar, las acciones, los instrumentos utilizados y la selección de los contenidos a evaluar fueron diversos. Algunos se sujetaron en mayor medida a lo establecido por las autoridades educativas; sin embargo, la mayoría realizó ajustes, unos siguiendo prácticas efectuadas con anterioridad, y otros, además, para obtener información que consideraron de utilidad para el desarrollo de su práctica docente.

³ En la Estrategia para el regreso a clases del ciclo escolar 2021-2022 (SEP, 2021h), la SEP estableció la extensión del ciclo escolar, con el propósito de tener un periodo extraordinario destinado a la regularización y nivelación de los estudiantes.

Las diferencias también estuvieron determinadas por las condiciones del contexto y la situación de los estudiantes, e incluso por el grado escolar, lo que se asocia con sus características.

Para la realización del diagnóstico, las y los docentes tuvieron a su disposición los instrumentos sugeridos por la autoridad educativa federal y Mejoredu,⁴ los cuales se plantearon como una herramienta complementaria a los procesos de evaluación diagnóstica que debían realizarse al inicio del ciclo escolar (SEP, 2021e). En éstos, se abordaron aprendizajes de Español y Matemáticas identificados como prioritarios. También contaron con los materiales y pruebas del Sistema de Alerta Temprana (SisAT).⁵ Además, en algunas entidades federativas se diseñaron pruebas adicionales que buscaban medir otro tipo de conocimientos, habilidades y condiciones de los estudiantes, como el caso de una entidad en donde se solicitó la aplicación de instrumentos para conocer la situación socioemocional de sus estudiantes.

Un primer grupo de docentes decidió utilizar los instrumentos proporcionados por la SEP y Mejoredu; algunos lo hicieron para cumplir el mandato, pero otros consideraron que fueron muy útiles para conocer los aprendizajes de las y los estudiantes, el grado de avance y las áreas de oportunidad, ya que arrojaron datos agregados sobre el grupo y la escuela. Cabe resaltar que, en gran medida, a partir de los resultados de la evaluación se determinó el periodo de recuperación. Un número menor de estos docentes señaló que, debido a que consideraron que el nivel era muy alto para sus estudiantes, modificaron los instrumentos de diversas maneras, por ejemplo, seleccionaron las preguntas más relevantes o, incluso, leyeron el instrumento al alumnado para que pudiera resolverlo.

En cambio, otros docentes consideraron que los instrumentos que proporcionaron las autoridades educativas fueron demasiado complejos y poco contextualizados a las realidades educativas derivadas del confinamiento; por ejemplo, señalaron que

⁴ La SEP en conjunto con Mejoredu puso a disposición de las y los docentes diez instrumentos diagnósticos enfocados en lectura y matemáticas para alumnos de segundo a sexto grados de primaria, correspondientes a los aprendizajes esperados establecidos en los planes y programas de estudio vigentes del grado inmediato anterior. La propuesta de aplicación de los instrumentos fue planteada en función de los recursos de cada escuela mediante cuatro alternativas: 1) Prueba y hojas de registro de respuestas impresos; 2) Versión digital de la prueba y hojas de respuesta; 3) Versión digital de la prueba para ser respondida de manera individual en las computadoras; 4) Prueba en línea si las escuelas o estudiantes contaban con computadoras o dispositivos con conexión a internet (SEP, 2021b y 2021e).

⁵ El Sistema de Alerta Temprana (SisAT) es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos sistemáticos para detectar y atender a tiempo a los alumnos que estén en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados o de abandonar la escuela.

sus alumnos tenían diferentes grados de pérdida de aprendizajes, asociados a la forma en que tomaron clases durante el último ciclo escolar, lo cual no se reflejó en las pruebas de la autoridad educativa. De acuerdo con esto, las pruebas diagnósticas no permitían atender las diferencias, según señala el siguiente testimonio:

Existen desventajas [sobre la utilización de instrumentos de evaluación], pues que no todos vamos al mismo nivel. Mi grupo A de lunes y miércoles va a diferente ritmo que mi grupo B de martes y jueves, y que mi grupo C, que son los que están en casa. Entonces, al momento de hacer una evaluación como SisAT, que es genérica, y yo no puedo regular, habría que decir: "Ah, que este niño va más abajo y lo califico de diferente manera porque ya sé que tiene diferentes capacidades y que va en diferente nivel académico". Pero no se puede, porque es una prueba general y ahí pues te va a checar cuáles van más arriba, más abajo, bien o mal. Eso es lo que me preocupa, que al final una prueba va a ser genérica y yo sé que tengo niños con muchos tipos de niveles y más porque no es lo mismo, por más videos, por más presentaciones y Zoom, realmente no es el mismo nivel al que avanza mi grupo online, que los que avanzan en clase.

Docente, primaria alta

En este segundo grupo de docentes hubo quienes decidieron elaborar sus propios instrumentos, con el objetivo de conocer información no considerada por las evaluaciones estandarizadas. Por ejemplo, en primaria alta, más allá de si sus alumnos resolvían o no operaciones básicas, algunos docentes buscaron conocer cómo resolvían estos problemas y hasta qué punto dominaban los procedimientos para su resolución, como en el siguiente testimonio de una docente:

También les pusimos un ejercicio de cálculo mental para ver qué tal, un instrumento para comprensión lectora, otros de redacción y de operaciones básicas. Porque en el examen vienen así las preguntas y tenías que responderlas. Así, en específico, yo quería ver el procedimiento; bueno, no te sale la multiplicación, pero quiero ver hasta dónde sabes, cómo va el procedimiento; no te sale, pero quería ver cómo lo hacían.

Docente, primaria alta

Las y los docentes de escuelas multigrado realizaron evaluaciones para diagnosticar los logros de aprendizaje e identificar las necesidades de nivelación y recuperación de aprendizajes de los estudiantes, principalmente en Español y Matemáticas. Todos reportaron haber utilizado instrumentos propios, elaborados de manera individual, dadas las características de las escuelas multigrado.

En el caso de primaria baja, la autoridad educativa federal no diseñó una prueba diagnóstica para evaluar la situación de las niñas y los niños que ingresaban

recientemente a primer grado,⁶ por lo que las y los docentes elaboraron sus propios instrumentos basados en los aprendizajes clave y los planes y programas de preescolar. También recuperaron las necesidades y el contexto específico de los alumnos, quienes en su mayoría no habían cursado el último grado de preescolar o lo hicieron a distancia. De acuerdo con lo planteado por la autoridad educativa, la mayoría de estos docentes se centró en el diagnóstico de los aprendizajes de Español y Matemáticas. Un tercer grupo de docentes utilizó tanto los instrumentos de la autoridad educativa como las pruebas diseñadas por ellos mismos.

Por otro lado, en los tres grupos de docentes, el diagnóstico de los aprendizajes no sólo se basó en la aplicación de las pruebas para medir los aprendizajes. Los colectivos escolares –además de la autoridad educativa– definieron otras acciones orientadas a conocer las necesidades de los estudiantes. Al finalizar el ciclo escolar 2020-2021, en el Consejo Técnico Escolar (CTE) y a propuesta de la SEP, se elaboraron fichas descriptivas con información detallada sobre fortalezas, áreas de mejora y recomendaciones de cada uno de los estudiantes para el siguiente ciclo escolar (SEP, 2021c).

Aunado a lo anterior, y siguiendo la recomendación de la SEP, a lo largo de los CTE del ciclo escolar 2020-2021, se identificó a aquellos alumnos que estaban en riesgo, ya sea porque no alcanzaron los aprendizajes esperados o porque enfrentaron barreras para el aprendizaje. Este análisis debió realizarse tomando en cuenta las calificaciones de las evaluaciones del primer y segundo periodos, así como los criterios pedagógicos propuestos en las Orientaciones pedagógicas y criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia generada por el virus SARS-CoV2 para el ciclo escolar 2020-2021 (SEP, 2020b).⁷

Por último, los docentes también expresaron haber identificado en los CTE, igualmente por sugerencia de la SEP, el nivel de comunicación –sostenida o intermitente– que se mantuvo con los alumnos, como insumo clave para el siguiente ciclo escolar (SEP, 2021b; 2021c; 2021e). El uso de estos recursos permitió disponer de información más completa sobre sus estudiantes.

⁶ Con el objetivo de complementar la Estrategia Diagnóstica para Alumnos de Educación Básica, la SEP puso a disposición de docentes y directivos instrumentos y documentos elaborados por la Secretaría de Educación del estado de Querétaro que incluían la evaluación diagnóstica de niñas y niños de primer grado de educación primaria para el ciclo escolar 2021-2022.

⁷ Dichos criterios consideraron que la evaluación debía tomar en cuenta las condiciones específicas en las que cada alumno se desenvolvía a lo largo del periodo de contingencia sanitaria.

En cuanto a las decisiones respecto al proceso de evaluación diagnóstica, la mayoría de las y los docentes destacaron el papel del CTE, así como el trabajo entre pares. En estos espacios se definió cuáles serían los aprendizajes clave a evaluar y el tipo de instrumentos que se utilizarían para realizar dicho diagnóstico.

El trabajo en una modalidad híbrida implicó tomar decisiones respecto a los tiempos y espacios en los que debía efectuarse la evaluación diagnóstica. La mayoría coincidió en hacerlo de manera presencial, por dos razones principales: en primer lugar, porque podían tener certeza de que los estudiantes eran quienes respondían el instrumento; en segundo lugar, porque la presencialidad les permitía observar otros aspectos como el estado emocional de niñas y niños, y la facilidad o dificultad con la que contestaban las preguntas de la evaluación, lo cual coadyuvó a diagnosticar la situación del grupo de manera integral. En ese sentido, se consideró que la evaluación presencial fue la estrategia más confiable para valorar los aprendizajes de los estudiantes, de acuerdo con lo que se testimonia a continuación:

¿Cómo me doy cuenta acerca de si un niño está avanzando o no? En primer momento, la parte presencial es indispensable porque a través de la observación nosotros, como docentes, nos vamos a percatar si el niño está aprendiendo o no [...], o si sabe del tema del que se habla o si no. [...] Había cuadernillos que estaban muy bien elaborados y, como docentes, nos damos cuenta de que no los están elaborando los niños; al encuestarlos o hacerles preguntas, ellos no saben qué responder.

Docente, escuela multigrado

Las y los docentes afirmaron que, en general, organizaron la evaluación diagnóstica presencial siguiendo todas las medidas de sana distancia, lo que implicó llevarla a cabo con un número reducido de alumnos, citados a la escuela de manera alternada.

Los pocos docentes que decidieron aplicar la prueba diagnóstica de manera remota lo hicieron así dado que tanto docentes como estudiantes contaban con acceso suficiente a herramientas tecnológicas. En caso de cumplir este requisito, realizaron sus propias evaluaciones, para lo cual recurrieron a plataformas gratuitas como Google Forms o Kahoot. En pocos casos se decidió proyectar las preguntas en línea apoyados de Power Point, mientras las niñas y los niños llenaban las hojas de respuesta impresas o electrónicas, que después entregaban para su revisión.

Un elemento que facilitó el proceso de evaluación diagnóstica en la modalidad híbrida fue la continuidad al grupo del ciclo anterior, ya que esto permitió conocer el grado de avance de los alumnos, sus necesidades educativas prioritarias, el tipo de acompañamiento de madres, padres o tutores y su nivel de acceso a tecnología. Esto resultó clave para decidir cómo llevar a cabo las actividades de evaluación.

De manera general, los resultados del diagnóstico arrojaron que la mayoría de niñas y niños no habían consolidado los aprendizajes indispensables para comenzar con los contenidos de su grado actual. Tanto en primaria baja como en primaria alta, los resultados mostraron pérdidas de aprendizajes importantes en el desarrollo de sus habilidades de lectoescritura y pensamiento lógico matemático.

A partir de estos hallazgos, se debía diseñar un plan de atención para el periodo extraordinario de recuperación, que integrara acciones compensatorias para mitigar las pérdidas educativas derivadas del tiempo de educación a distancia a lo largo del ciclo escolar 2020-2021. Los docentes entrevistados, en septiembre y octubre de 2021, reportaron estar realizando actividades de regularización, incluyendo repasos apoyados en materiales adicionales, clases compensatorias y tareas extraescolares, para atender las pérdidas de aprendizaje identificadas. De hecho, algunos docentes, como se señaló previamente, organizaron los días en que los alumnos asistirían de manera presencial en función de los resultados de este diagnóstico.

En general las experiencias compartidas en torno a la evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar dan cuenta de valoraciones y decisiones tomadas con el propósito de disponer de información certera sobre los aprendizajes de sus estudiantes.

3.3 Adaptación de los procesos pedagógicos

Las prácticas docentes durante el regreso a clases tuvieron modificaciones importantes, sobre todo, las relacionadas con los procesos pedagógicos, entendidos como los de enseñanza y aprendizaje establecidos en una interacción intencional entre el docente, el estudiante y el saber (Sierra, 2007; Ortiz, 2013). Pero ¿cómo definieron y llevaron a cabo actividades como la planeación, la enseñanza, el uso de herramientas tecnológicas, la retroalimentación, entre otras, en esta modalidad?, ¿qué factores influyeron en sus decisiones? y ¿en qué medida se integraron los componentes del modelo híbrido en sus prácticas dadas las particularidades de la educación primaria? En los siguientes apartados se discuten los hallazgos relacionados con estas preguntas.

3.3.1 El proceso de planeación didáctica

Si bien la planeación didáctica expresa una propuesta que responde a qué se espera que los estudiantes aprendan, y detalla cómo se favorecerá el aprendizaje y en qué momento se va a realizar cada acción (SEP, 2018), en el modelo híbrido se complejiza, ya que requiere de organizar el proceso pedagógico en dos espacios: el que se establece de manera presencial en las aulas, y el que se caracteriza por

el distanciamiento físico entre docentes y alumnos y se dispone, generalmente, mediante la virtualidad (Soletic, 2021) o, según el contexto, a través de otro medio no digital.

Para los docentes, la planeación didáctica bajo un esquema híbrido representó uno de los primeros desafíos que enfrentaron con el regreso a las aulas, pues difería de manera importante de la que realizaban en la modalidad presencial.

En general, las y los docentes sintieron que carecían de los conocimientos o de las orientaciones suficientes para decidir cómo organizar el proceso educativo en ambos ambientes –presencial y a distancia– y cómo incorporar el uso de materiales diversos,^{8,9} como se evidencia en el siguiente testimonio:

Sabemos que la planeación es flexible y nos da la libertad de elegir formatos, de elegir la modalidad, pero sí creo que lo estamos haciendo [...] de manera personal. Yo siento que estamos sin aterrizar al ver tanta variedad de materiales. [...] Requerimos de capacitación, más que todo para llevar este modelo híbrido que implica un doble esfuerzo al tener que planear actividades para enviar a casa y planear actividades, incluso hasta diferenciadas [...], para clases presenciales.

Docente, escuela multigrado

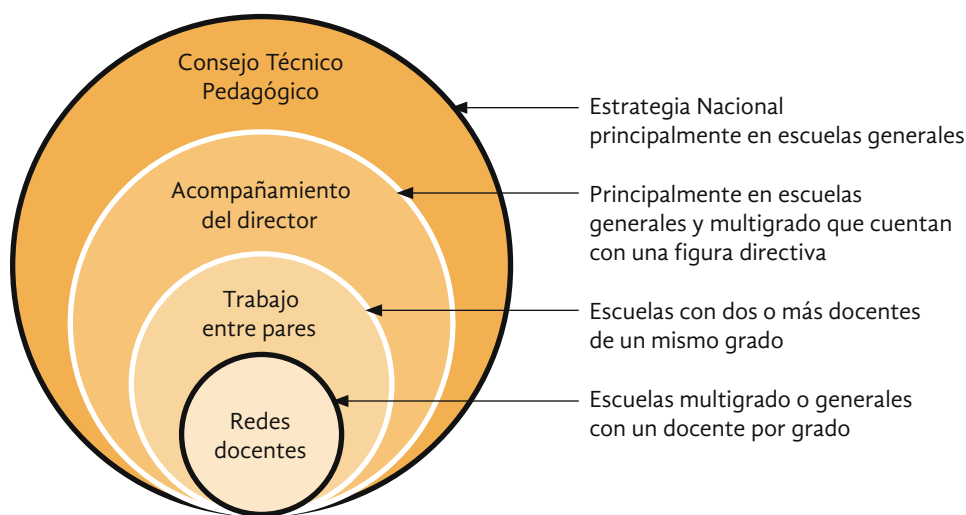
Lo anterior refleja la necesidad de los docentes de tener conocimientos diferentes a los empleados para la planeación en la modalidad presencial.

Entre maestras y maestros, el reto de la planeación generó diversas respuestas en las que se reflejan las decisiones tomadas a nivel escolar y orientadas por el personal directivo. Dieciséis de los treinta y nueve docentes entrevistados de primarias generales manifestaron haber elaborado la planeación de manera colaborativa, ya sea en el colectivo escolar en espacios institucionalizados como el CTE, con el apoyo de la dirección u otra figura de apoyo y acompañamiento o entre pares. Tanto para escuelas generales como en las multigrado, las redes docentes fueron el medio para desarrollar un trabajo colaborativo (figura 3.1).

⁸ Para el ciclo escolar 2020-2021, se presentó al magisterio el documento *Orientaciones pedagógicas para el inicio y organización del ciclo escolar 2020-2021. Guía para el trabajo docente* (SEP, 2020c), que se revisó en los CTE en fase intensiva.

⁹ Para el ciclo escolar 2021-2022, se consideraron las mismas orientaciones para trabajar en la fase intensiva, además de la caja de herramientas en la cual presenta el documento *Orientaciones para el trabajo pedagógico* (SEP-AEFCM, 2021).

Figura 3.1 Trabajo colaborativo para el desarrollo de la planeación bajo un esquema híbrido



Fuente: elaboración propia.

Ante la falta de definiciones y experiencia, en estos espacios de trabajo colegiado se intercambiaron propuestas y sugerencias respecto a cómo definir e integrar los diferentes elementos de la planeación. A su vez, se tomaron decisiones de manera consensuada sobre cómo mantener la continuidad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando éstos alternan de lo presencial a distancia. En estos casos, la complejidad de la tarea obligó a trabajar, en mayor medida, de forma colectiva. Como lo señaló Maggio (2021) respecto al trabajo en pandemia, fue necesario replantearse las prácticas de enseñanza como una actividad colaborativa, en la que se intercambian propuestas didácticas y pedagógicas para la creación de prácticas más articuladas que favorezcan el aprendizaje.

En la mayoría de las escuelas primarias generales, el CTE fue el espacio en el que se revisó y abordó la planeación bajo un modelo híbrido, principalmente los elementos a considerar en su elaboración –selección de aprendizajes fundamentales, definición de las actividades a realizar (presencial y a distancia), recursos y materiales a utilizar, herramientas digitales para mediar la interacción–. Algunos docentes señalaron que recibieron orientaciones o sugerencias en este mismo sentido por parte de la autoridad educativa estatal, las cuales fueron discutidas al interior del CTE para decidir si serían retomadas y de qué manera adaptarlas.

Veintiún docentes de estas mismas escuelas mencionaron el apoyo y acompañamiento que recibieron de figuras educativas como el director, el supervisor y, en menor medida, de asesores técnicos pedagógicos, aunque el tipo de involucramiento

de estas figuras fue diferente. En el caso del apoyo por parte de los directores, un grupo reducido de docentes expresó que le otorgaron total libertad para elaborar la planeación, pero con escasas o nulas indicaciones y orientaciones específicas. En cambio, la mayoría de las y los docentes describió un acompañamiento más cercano por parte de esta figura directiva, ya sea mediante sesiones de asesoría, envío de recursos materiales o revisiones y retroalimentación semanal a las planeaciones entregadas. En este acompañamiento se aprecia un aprendizaje conjunto entre docente y director, quien probablemente también tuvo poca experiencia y conocimiento sobre la adaptación de un modelo híbrido en educación primaria, según los siguientes testimonios:

En nuestro caso, para la planeación la directora al principio nos dijo: “ustedes van a utilizar el formato que necesiten”, pero pues no se nos dio alguna indicación de cómo se tiene que hacer, qué tienes que poner, cuáles son los elementos que tiene que llevar. Cada quien se dio a la tarea de buscar, pero realmente que nos dijeran cómo era una planeación híbrida, pues no. Nosotros veíamos de dónde sacábamos el contenido para poder cumplir con el objetivo.

Docente, primaria alta

Pues nuestro director [...] cada semana nos da consejos de cómo hacer [la planeación], cómo mejorarla, qué quitarle, qué ponerle, siempre nos está aconsejando y el inspector también está sobre nosotros diciendo: “esto hay que cambiarlo, hay que enfocarnos más en esto”, y siempre están así.

Docente, primaria alta

En primarias generales y multigrado, el apoyo que los docentes recibieron por parte de los asesores técnicos pedagógicos y supervisores fue acotado y se enfocó, en muchos casos, en transmitir las decisiones e indicaciones provenientes de la autoridad educativa.

El intercambio entre pares para planear los procesos pedagógicos resaltó, sobre todo, en primarias generales que cuentan con dos o más grupos por grado. Particularmente en la primaria baja se intercambiaron propuestas sobre las formas de organizar el trabajo y las actividades, según las características de sus estudiantes, y se elaboró, de manera conjunta, una sola planeación para sus grupos. Otros docentes, en su mayoría de primaria alta, aunque no realizaron una única planeación para todos los grupos del mismo grado, sí consideraron las reflexiones y sugerencias de sus pares como insumos para elaborar una planeación propia.

Además del trabajo colaborativo al interior del centro educativo, se recurrió a otros espacios de intercambio, como grupos de WhatsApp, Facebook y páginas

de internet. De éstos tomaron ideas, materiales, recursos digitales, e incluso propuestas de diseño de planeación o de actividades, que sirvieron como insumos para realizar la planeación.

En el caso de las escuelas multigrado, las oportunidades para intercambiar propuestas y reflexiones entre pares fueron limitadas para los cuatro docentes, debido a las condiciones propias de este tipo de escuelas. No obstante, se apoyaron en grupos de WhatsApp conformados por diferentes grupos de docentes de las zonas o la entidad. Este espacio fue importante para la toma de decisiones sobre la planeación didáctica.

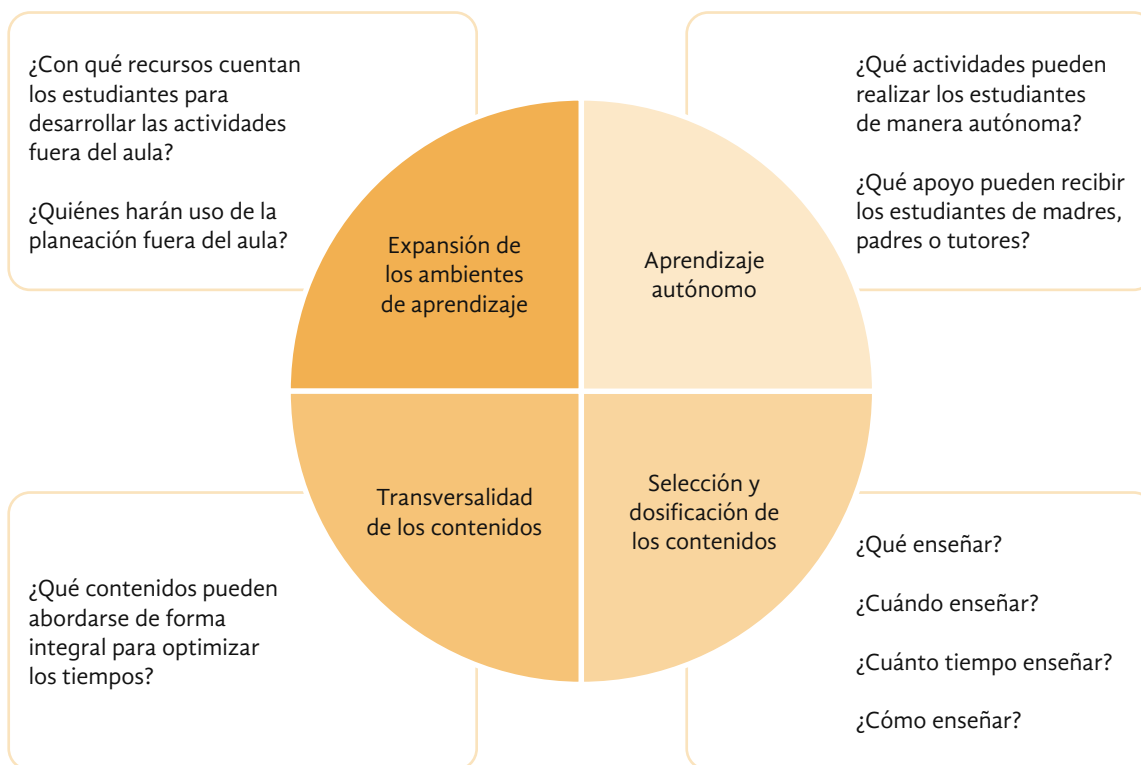
En cuanto a las orientaciones que las y los docentes recibieron para planear bajo un esquema híbrido, ya sea desde el CTE, de las figuras de acompañamiento o de otro tipo de acciones formativas, se identificó que éstas fueron limitadas. Un número reducido de docentes indicó que recibió cuadernillos o formatos para desarrollar la planeación. Por ejemplo, en una entidad federativa reportaron que recibieron algunas sugerencias sobre cómo articular las actividades en la planeación en un “Foro estatal sobre el modelo híbrido”, que se llevó a cabo de manera previa al inicio del ciclo escolar y cuya duración fue de cinco horas.¹⁰

Con relación a los elementos pedagógicos que fueron tomados en cuenta para elaborar la planeación didáctica, se identificaron cuatro consideraciones: la expansión de los ambientes de aprendizaje; el aprendizaje autónomo de los estudiantes; la selección y dosificación de los aprendizajes; y la transversalidad de los contenidos, elementos que la revisión de literatura sobre modelos híbridos señala como necesarios para el diseño de actividades articuladas (Osorio, 2011a; Soletic, 2021).

De esta manera, como parte del diseño de ambientes de aprendizaje, se consideraron espacios fuera del aula –particularmente, hogares de estudiantes–. Lo anterior implicó cambios tanto en las formas en las que se definieron los elementos de la planeación y el papel de los distintos actores educativos, como en la presentación de ésta (figura 3.2), pues debió utilizarse durante los momentos de trabajo a distancia para guiar no sólo el trabajo docente, sino también el de estudiantes y madres, padres o tutores.

¹⁰ El documento denominado *Modelo educativo híbrido en el estado de Puebla educación básica y media superior* (SEEP, 2021), discutido en el foro estatal, presenta las consideraciones pedagógicas que debe realizar el docente en la modalidad híbrida y ofrece un acercamiento conceptual a este modelo. Cabe destacar que las sugerencias de hibridez giran en torno a la alternancia de subgrupos, ya sea por días o por semanas; y el diseño de las actividades es sugerido desde la presencialidad y la distancia, reconociendo que el aprendizaje a distancia puede o no estar mediado por la tecnología.

Figura 3.2 Aspectos considerados en la planeación bajo un modelo híbrido



Fuente: elaboración propia.

Como se ha destacado en la literatura, el diseño de ambientes en el modelo híbrido conlleva considerar que los estudiantes asuman una mayor autonomía en su aprendizaje (Caulfield, 2011). En educación primaria, cuyos estudiantes se encuentran en una etapa temprana en el desarrollo de su autonomía, la planeación e implementación de actividades de enseñanza y aprendizaje, significaron un reto importante, sobre todo en los espacios donde se presenta una baja comunicación o el uso de recursos tecnológicos es limitado.

Para solventar este reto, como sucedió durante el periodo de educación a distancia, las y los docentes recurrieron al apoyo de madres, padres o tutores para acompañar el trabajo en casa de sus estudiantes, especialmente en los primeros grados. Por tanto, una de las adaptaciones realizadas en primarias generales a la planeación respondió a la necesidad de hacerla fácilmente entendible para las familias y los estudiantes –en el caso de docentes de los grados superiores–; la planeación dejó de tener un lenguaje técnico o pedagógico para hacer uso de una narrativa más coloquial y accesible, y facilitar la comprensión de las actividades de aprendizaje fuera de las aulas, como lo señala el siguiente testimonio:

Fíjese que para nosotros los docentes sí resultó un poquito complicado en el sentido de que tuvimos que adaptar [...] como si fueran dos planeaciones diferentes: una a distancia y una presencial ¿Por qué? Porque cuando estamos con los pequeños no podemos dar la misma indicación que si no estás con ellos, dado que tenemos que adaptar las indicaciones. [...] En este caso, nosotros hacíamos un plan de clase a distancia y un plan de clase presencial. [...] La verdad que esta modalidad de trabajo siento que para nosotros sí fue algo retador; sin embargo, no era algo que no supiéramos, lo sabemos hacer.

Docente, primaria baja

En el caso de las primarias multigrado, si bien se dio un fuerte involucramiento de madres, padres o tutores, muchos no tuvieron la posibilidad de apoyar a sus hijos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido en gran medida a su bajo nivel educativo. Por tanto, las y los docentes elaboraron una planeación utilizando una narrativa que permitiera a las niñas y los niños o sus hermanos mayores dar acompañamiento o guía durante el trabajo en casa:

En cuanto a las actividades en casa, en la planeación debe haber instrucciones muy precisas y específicas, e incluso con palabras acordes al nivel de alcance de los alumnos, puesto que hay madres de familia –bueno, en mi escuela– que no están alfabetizadas, y son los hermanitos quienes les apoyan a realizar las actividades a los de grado inferior.

Docente, escuela multigrado

Por otra parte, la selección y dosificación del contenido no son prácticas nuevas en el proceso de planeación. Cotidianamente los docentes toman decisiones sobre qué contenido o tema enseñar, y cómo y cuándo para favorecer el aprendizaje a partir del conocimiento de las características de sus estudiantes (Lucarelli, 1993). Sin embargo, esta práctica adquirió mayor relevancia en el periodo de regreso a clases por dos razones: la primera, porque las y los estudiantes presentaban una pérdida importante de aprendizajes que se debían atender en un periodo definido por la autoridad educativa; y la segunda, porque la necesidad de atender dos o más subgrupos de manera paralela implicó que se redujeran los tiempos para trabajar con cada uno y, por tanto, que no pudieran cubrirse todos los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio.

En la selección de los aprendizajes a desarrollar con los estudiantes durante el periodo de recuperación, se siguieron procesos o acciones diferenciadas. En general, las y los docentes indicaron que seleccionaron los aprendizajes fundamentales de acuerdo con los resultados de las evaluaciones diagnósticas y la revisión de los planes, programas y libros de texto del ciclo anterior. Asimismo, manifestaron que, como un recurso opcional, la SEP proporcionó información por medio de su página

de internet sobre los aprendizajes que podrían considerarse durante el periodo de recuperación. En menos casos y, sobre todo, en multigrado, la autoridad educativa proporcionó la selección mediante una malla de aprendizajes imprescindibles por grados escolares (SEP-AEFCM, s/f), a la que se sujetaron en gran medida; o bien, recibieron asesorías sobre la forma de realizar dicha selección, a fin de que ellos mismos la llevaran a cabo considerando las necesidades de sus estudiantes:

En la página de la SEP hay muchísimas herramientas, [de] ahí nos mandaron los contenidos a priorizar. Estaban los contenidos fundamentales para el reforzamiento de estos meses; y ya nosotros decimos: “sí, esto sí.” [...] Para hacer mi planeación, vi las necesidades, pero, al priorizar los aprendizajes [me preguntaba:] ¿ahora qué recursos voy a utilizar para ir desarrollando esas habilidades en la lectura y escritura, y en cálculo mental? [...] Nosotros, cada uno, toda la escuela, fue analizando por grupo, por grado, y a partir de ahí empezamos a hacer la planeación.

Docente, primaria alta

En cuanto a los contenidos considerados prioritarios, en las primarias generales y multigrado, éstos apuntaron a Español y Matemáticas, tanto para el periodo extraordinario de recuperación como para el ciclo escolar 2021-2022. Dichos contenidos se consideraron básicos y necesarios para dar continuidad a los procesos educativos. Cabe señalar que el énfasis en estas asignaturas para el periodo extraordinario de recuperación fue dispuesto por la autoridad educativa, aunado a la atención socioemocional. Para las demás asignaturas, el tiempo planeado de enseñanza fue limitado y con un enfoque más conceptual que práctico.

En el periodo extraordinario de recuperación, se identificaron algunas diferencias en los contenidos específicos seleccionados entre docentes de primaria baja y alta. En la primera se reportó una mayor atención al desarrollo de las habilidades de lectoescritura, debido a las brechas de aprendizaje identificadas en los estudiantes a partir de las pruebas diagnósticas. Asimismo, fue necesario considerar el desarrollo de la motricidad fina y gruesa en los estudiantes de primer grado, pues en ellos se presentaba una mayor necesidad de atención para desarrollar esta habilidad, en comparación con ciclos escolares previos. En cuanto al pensamiento matemático, se hizo énfasis en desarrollar la habilidad del conteo –la construcción del sentido del número, las estructuras lógicas y las primeras estructuras aritméticas como suma o resta–:

Se le está dando prioridad en primer grado de primaria a la lectura, la escritura y las matemáticas. Hablando de lectura, pues ahorita lo que nos interesa es que los niños comprendan o, más bien, se vuelvan alfabéticos, dado que la mayoría de ellos presenta un rezago [...] muy marcado, el grupo está muy disparejo. Yo le mencionaba hace un momento: de los veintiocho alumnos que tengo, tengo cuatro que sí saben leer y de manera muy lenta.

Docente, primaria baja

Respecto a primaria alta, los docentes mencionaron el énfasis que pusieron en el desarrollo de habilidades como comprensión lectora, redacción y expresión oral; en cuanto a pensamiento matemático, priorizaron las operaciones básicas con números enteros y fraccionarios. A diferencia de primaria baja, en ésta se consideraron contenidos de otras asignaturas, aunque el tiempo asignado fue menor que el dedicado a Español y Matemáticas, y en algunos casos, integraron en su enseñanza contenidos de otras materias:

En septiembre nada más planeamos lo que era Español y Matemáticas, [...] fue una decisión de toda la escuela, la tomamos en colectivo junto con la directora, porque en base a los resultados del diagnóstico nos dimos cuenta cuáles eran las deficiencias más serias que se presentaban, que eran las operaciones básicas, la comprensión lectora, el cálculo mental, la redacción y también hasta la expresión oral, el manifestar sus ideas también y también ahí mismo lo relacionábamos con lo socioemocional, como decía la maestra.

Docente, primaria alta

En seguimiento a las medidas establecidas por las autoridades educativas, algunos docentes dieron acompañamiento socioemocional a los estudiantes durante las primeras semanas del regreso a clases, a pesar de haber expresado no tener claridad sobre cómo trabajar el tema; sin embargo, plantearon actividades con propósitos diversos, como identificar las emociones, la integración del grupo, el manejo del estrés y la motivación. En algunos casos, la incertidumbre sobre este tema también dio lugar al trabajo colaborativo:

Y en lo socioemocional hemos trabajado la identificación de las emociones con unos títeres que realizamos, ejercicios de respiración, cuentos, hicimos como un escenario con títeres para los cuentos.

Docente, primaria baja

En cuanto a los contenidos para el ciclo escolar 2021-2022, se tomaron decisiones respecto a su dosificación, específicamente en primaria alta. Debido a que el periodo extraordinario de atención impactó en los tiempos destinados para cubrir los contenidos del primer trimestre, éstos se dosificaron, a fin de que pudieran abordarse en menos sesiones de las consideradas en el programa de estudio o los libros de texto. Lo anterior implicó seleccionar los contenidos relevantes y cómo debería organizarse la secuencia de aprendizaje para que el estudiante adquiriera el dominio establecido en los objetivos del programa. Para ello, se consideraron las habilidades o dominios de los estudiantes; también se modificaron algunas actividades para mantener la motivación y el interés en el desarrollo del contenido. En primaria baja no se manifestó este mismo énfasis en la dosificación de los aprendizajes, lo que podría deberse a que en primero y segundo grados se hizo hincapié en el aprendizaje de habilidades de lectoescritura y conteo.

Y ya empezamos la dosificación, como ya vamos fuera de tiempo, todo septiembre vimos reforzamiento, entonces, dijimos que todo octubre íbamos a trabajar el bloque uno e hicimos una dosificación de los aprendizajes esperados más relevantes. De eso fuimos escogiendo, por ejemplo, la primera semana de Matemáticas con este aprendizaje esperado. Pero no voy a alcanzar a ver los desafíos del uno al seis, entonces, nada más escogí tres, los más relevantes; era una selección.

Docente, primaria alta

Por otro lado, muy pocos docentes de primarias generales, de primaria baja y alta, identificaron los contenidos transversales como una medida para cubrir la mayor cantidad de contenidos, dada la reducción de los tiempos de enseñanza para cada grupo y la cantidad de contenidos relevantes. En la planeación, ellos seleccionaron aquellos contenidos que permitirían la articulación de los saberes de diferentes asignaturas, considerando que ayudaría no solo a optimizar los tiempos, sino a lograr un aprendizaje más integral y reducir la carga de actividades de los estudiantes.

Tuvimos la ayuda de las asesoras de la zona escolar, ellas nos guiaron para compactar los aprendizajes que más se repetían, los de mayor importancia [y los de] las asignaturas del Conocimiento del Medio, Formación, una transversalidad, ¿verdad? Para no perder tanto tiempo. Ya ve que mientras vemos Español, pues podemos introducir [...] a lo mejor de Formación, a lo mejor de Matemáticas; entonces, ellas nos fueron guiando en ese aspecto.

Docente, primaria baja

En las escuelas multigrado, la dosificación del aprendizaje con énfasis en la transversalidad es una práctica necesaria debido a las características del modelo educativo que en ellas se desarrolla, sobre todo, las unitarias, en las que un docente debe elaborar una planeación para los seis grados.¹¹ Esta selección y dosificación son parte del trabajo educativo cotidiano que realizan las y los docentes, pero la organización de los grupos durante este periodo –cada ciclo se atendió en diferentes días– permitió elaborar una planeación específica para cada uno de los tres ciclos escolares y en los casos con más personal docente, una planeación para cada grado:

Mi planeación la estoy realizando de manera individual, puesto que no tenemos mucho contacto entre los maestros que somos de escuelas unitarias. La planeación la estoy haciendo por ciclo, con actividades diferenciadas. Se nos entregó una dosificación en cuanto a los contenidos de primero a sexto grados. De igual manera, como zona escolar nos dimos a la tarea de realizarla y compartirla, principalmente en las escuelas unitarias [...] por ciclos; una para primero y segundo grados, otra para tercero y cuarto; y otra para quinto y sexto.

Docente, escuela multigrado

¹¹ Las y los docentes de escuelas multigrado articulan los aprendizajes de diferentes asignaturas y de distintos grados para generar una propuesta educativa común con actividades diferenciadas según el grado; en este caso se alude a una transversalidad horizontal –entre los diversos campos disciplinares– y vertical –entre los diferentes grados–.

Según lo expresado, se infiere que una minoría de docentes siguió elaborando la planeación como antes, en un contexto de completa presencialidad, mientras que la mayoría desarrolló algunas estrategias para adaptarse a procesos que combinan la enseñanza presencial y a distancia e integran el uso de tecnologías digitales, cuando se tuvo acceso a ellas:

Nuestra planeación viene dividida con actividades. En realidad, la relatoría es similar, lo único que cambia son las actividades para cada tipo de modelo: presencial o a distancia [...]. Fue una adecuación muy leve que hicimos, pero está funcionando hasta ahorita, hasta donde llegamos.

Docente, primaria alta

Las experiencias reportadas respecto a la planeación didáctica reflejan el trabajo reflexivo de las y los docentes. Si bien la mayoría de éstos consideran las orientaciones y propuestas por parte de autoridad educativa, sus testimonios dan cuenta de que también tomaron en cuenta, en menor o mayor medida, las necesidades y características de los estudiantes, los contextos escolar y socioeconómico, así como las dinámicas de hibridez establecidas por la propia comunidad escolar. Algunas de las reflexiones se dieron en espacios de colaboración, como el CTE, y el intercambio entre pares o con figuras de apoyo. Además, entre las experiencias se identifican decisiones de algunos docentes respecto al diseño de los procesos didácticos que reflejan una búsqueda o intención de establecer la mejor forma de alcanzar los objetivos de aprendizaje, con las limitaciones existentes del contexto.

Por último, dichas experiencias reflejan la apertura otorgada para realizar la planeación, pues tuvieron la oportunidad de ir definiendo y, en ocasiones, ajustando sobre la marcha sus estrategias de atención, acorde con las necesidades que sus estudiantes iban presentando.

Como toda práctica docente, la planeación de los ambientes de aprendizaje requiere de la reflexión; bajo un modelo híbrido, ésta no sólo debe enfocarse en la alternancia, sino también en los recursos y las características del estudiantado y las que refieren al proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta reflexión se identificó en las experiencias docentes; sin embargo, por sí sola no es suficiente, requiere de conocimientos y experiencias que la enriquezcan y orienten.

3.3.2 Gestión y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje

El modelo híbrido implica decisiones sobre la forma de otorgar a las y los estudiantes la oportunidad de aprender, considerando la alternancia de espacios y momentos

de aprendizaje y, particularmente, qué tipo de actividades desarrollar de manera presencial y cuáles a distancia.

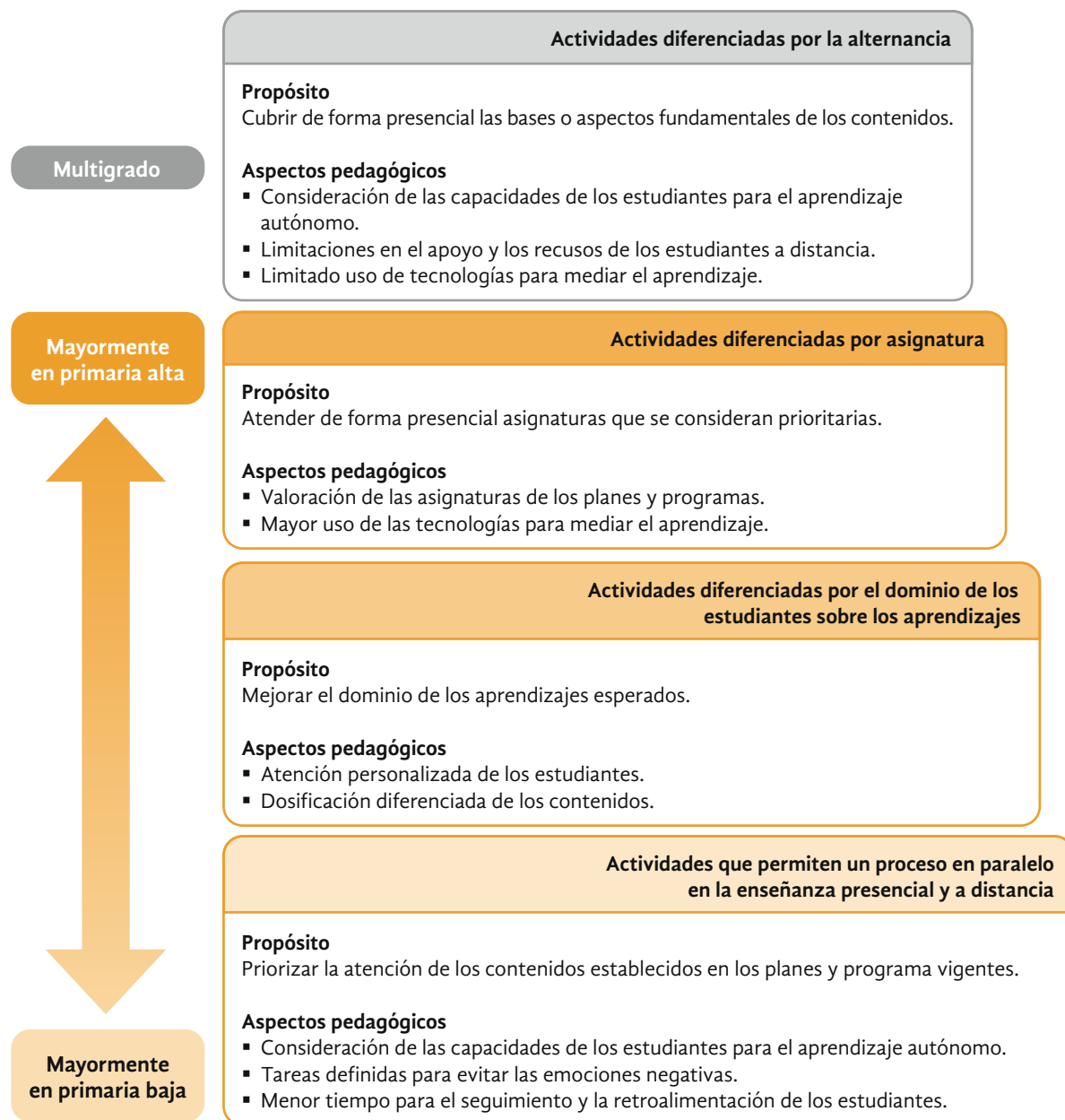
Estos criterios y decisiones docentes constituyen uno de los aspectos centrales de este estudio: ¿cómo gestionaron las actividades de aprendizaje?, ¿qué criterios utilizaron?, ¿qué adaptaciones realizaron?, ¿de qué manera buscaron aumentar las probabilidades de un aprendizaje profundo? y ¿cómo procuraron mantener la continuidad de los procesos educativos en un contexto de emergencia y de limitado acceso a la tecnología? (Garrison y Vaughan, 2008; Osorio, 2011a; Arias *et al.*, 2020; Brito, 2020). En este apartado se analizan las experiencias de las y los docentes en torno a estas preguntas.

En general, la elección de las actividades para la enseñanza presencial y a distancia dependió del grado de conectividad y la disposición de las herramientas tecnológicas, tanto de estudiantes como de docentes. No obstante, la organización de dichas actividades también se basó en otros factores, como el nivel de aprendizaje y la necesidad de los estudiantes de acompañamiento en el desarrollo de sus tareas. Asimismo, se debió realizar la gestión de las actividades e integrarlas al tipo de organización que decidieron para sus grupos, que como se señaló, implicó el trabajo con dos o más subgrupos.

En las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollaron en el regreso a clases presenciales, se identificaron las siguientes formas de organización y gestión, asociadas a propósitos particulares: 1) actividades equivalentes, conducidas paralelamente en la enseñanza presencial y a distancia; su propósito fue priorizar la enseñanza de los contenidos establecidos en los planes y programas del ciclo escolar actual; 2) actividades diferenciadas según el nivel de dominio de las y los estudiantes sobre los aprendizajes esperados; su objetivo fue mejorar éstos, con base en las brechas de aprendizaje identificadas; 3) actividades diferenciadas por asignaturas, con el fin de atender los contenidos establecidos en los planes y programas y proporcionar mayor atención a la enseñanza de ciertas asignaturas o temas que se consideran importantes; y 4) actividades diferenciadas de acuerdo con la alternancia de las y los alumnos, cuyo objetivo fue sentar las bases o abordar los aspectos fundamentales de los contenidos en la instrucción presencial.

Mientras que las primeras tres formas de organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje fueron adoptadas por docentes de escuelas generales, la tercera fue desarrollada también por un docente de escuela multigrado y la cuarta por el resto de las y los docentes de este mismo tipo de escuelas. La figura 3.3 presenta los tipos de gestión y organización de las actividades, así como sus propósitos, según la cantidad de docentes que las adoptaron.

Figura 3.3. Formas de organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

Actividades que siguen un proceso paralelo en la enseñanza presencial y a distancia

Más de la mitad de las y los docentes entrevistados siguieron esta forma de organizar las actividades, quienes, con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos en los planes y programas de estudio correspondientes al primer trimestre,

decidieron continuar las actividades con sus grupos independientemente de si el trabajo era presencial o a distancia; por tanto, realizaban actividades similares de manera simultánea con sus grupos: unos en lo presencial y otros de manera remota, con el apoyo de recursos tecnológicos o cuadernillos impresos. De esta manera, se cubrirían contenidos o temas nuevos en ambas modalidades de enseñanza:

Una semana el grupo presencial trabaja las actividades en el salón y el grupo virtual, como es nuestro modelo híbrido, continúa con las actividades en casa [...]. El grupo dos, digámoslo así, hace actividades en casa de lo que se planeó. La siguiente semana el grupo dos trabaja en la escuela y el grupo uno trabaja en casa con las mismas actividades, para darle continuidad, puesto que si nosotros trabajamos una actividad una semana sí y una semana no, o solamente hacemos el trabajo en casa, realmente los contenidos que se han planeado no se llegan a completar o a trabajar de la manera óptima en la que queremos hacerlo.

Docente, primaria alta

En el caso de las actividades a distancia, se realizaron algunas modificaciones, como incluir instrucciones más detalladas o destinar una menor cantidad de actividades, ya que, como sucedió en la mayoría de los casos, el tiempo que los docentes tenían para el acompañamiento fue muy limitado; y la falta de éste podía provocar frustración en los estudiantes y pérdida de motivación, sobre todo en primaria baja, el apoyo de madres, padres o tutores es fundamental. Por tanto, los docentes reflexionaron sobre cómo debían diseñarse las actividades para que los estudiantes pudieran realizarlas con la menor cantidad de dudas y de manera más autónoma.

La decisión de organizar las actividades de esta manera respondió a la necesidad de abordar en un tiempo reducido los contenidos correspondientes al primer trimestre del ciclo 2021-2022, como consecuencia de haber destinado parte de este tiempo a actividades para la recuperación de aprendizajes.

Otra de las intenciones de los docentes fue mantener el interés y la motivación de sus estudiantes en el trabajo a distancia, ya que consideraron que realizar actividades para reforzar los contenidos sería de poco interés para ellos, sobre todo en primaria alta. De acuerdo con García y Doménech (2000) y Shah *et al.* (2021) esta consideración es de suma relevancia para el diseño de actividades, pues las emociones negativas ante éstas pueden provocar en el estudiante falta de compromiso con su propio proceso de aprendizaje, sobre todo, cuando el acompañamiento del docente es limitado debido a la naturaleza de la educación a distancia.

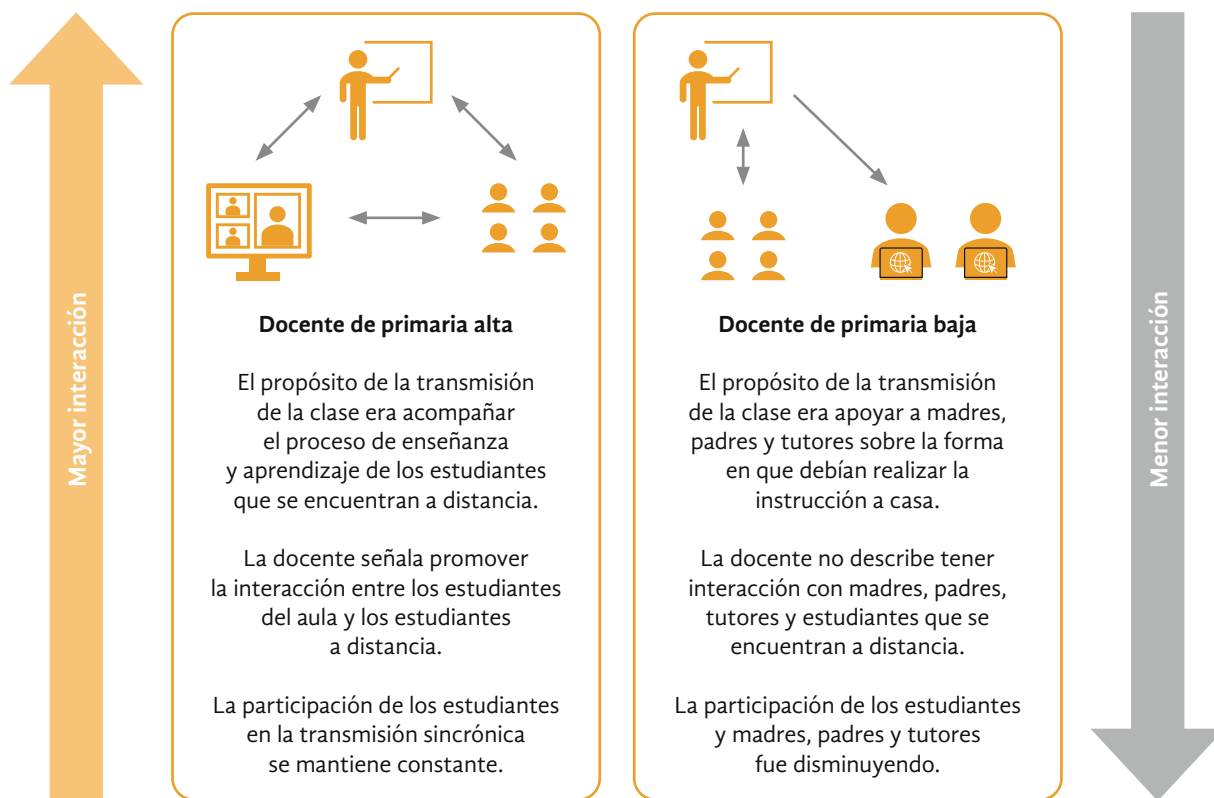
En cuanto a las actividades realizadas en las clases presenciales, algunos docentes señalaron que desarrollaron las mismas que a distancia, pero con un nivel de dificultad mayor, dado que podían otorgar un mayor apoyo:

Pues la verdad buscamos actividades fáciles para que las puedan realizar en casa, no con grados altos de dificultad. A lo mejor en el salón, estando yo con ellos ayudándolos, ya cambiaría el ritmo de la actividad, pero siempre tratamos nosotras de que la actividad que se lleven a casa sea sencilla, vayan al punto y no [sean] tan complicadas, para que no se sientan frustrados. En lo particular, en el salón, a lo mejor a esa misma actividad le aumento un poco más de grado de dificultad; y ya voy yo acompañando a los alumnos en su proceso. Entonces, eso vendría siendo, más que nada, tratar de buscar actividades que sean adecuadas a nuestro propósito.

Docente, primaria baja

Por otro lado, en una minoría de casos –en los que se presentó mayor conectividad a internet–, las y los docentes transmitieron las clases por videollamada. En particular, una docente de primaria baja consideraba las transmisiones como un medio para dar a conocer a madres, padres o tutores qué se esperaba de cada actividad –por ejemplo, cómo se deben pronunciar las letras o sílabas–. En primaria alta, una de las docentes que impartía clases sincrónicas promovía la interacción entre los estudiantes que se encontraban en el aula y a distancia –por ejemplo, mediante el dictado a los compañeros en línea (figura 3.4)–.

Figura 3.4 Ejemplos de transmisión de clases



Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que este tipo de diseño de las actividades se distingue porque las y los docentes reflexionaron sobre cuál sería la mejor forma de apoyar el trabajo autónomo y evitar la frustración de los estudiantes cuando éstos se encontraban a distancia. De acuerdo con Carman (2005), éste es un trabajo complejo, ya que requiere el diseño de actividades significativas y apropiadas al contexto, para que los alumnos trabajen de manera independiente. El docente debe decidir aspectos como la cantidad de actividades, cómo redactar la instrucción, y qué materiales y recursos de apoyo utilizar, de acuerdo con el grado de apoyo y acompañamiento que sus estudiantes pueden tener en casa.

Actividades diferenciadas por el dominio de los estudiantes sobre los aprendizajes esperados

Esta forma de organización de las actividades fue desarrollada por algunos docentes durante el periodo extraordinario de recuperación. Su propósito fue que los estudiantes con mayor pérdida de aprendizajes obtuvieran los conocimientos y habilidades necesarios para tener un buen desempeño en el grado que les correspondía, para lo cual plantearon actividades diversificadas.

La organización de las actividades respondió a una dosificación de los contenidos por grado de dificultad, de acuerdo con el nivel de dominio de los estudiantes sobre los aprendizajes esperados del grado anterior. Es decir, a los alumnos que presentaron un menor dominio de los contenidos en la evaluación diagnóstica les fueron asignadas actividades con menor grado de dificultad, mientras que a los estudiantes con mayor nivel de desempeño les plantearon actividades más avanzadas. El objetivo era mantener el rendimiento y motivación para aprender, tanto en los ambientes presenciales como a distancia. Así, se desarrollaron actividades diferenciadas acorde con la cantidad de subgrupos que conformaron a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica.

En esta forma de organización, se distinguen los casos en los que las actividades respondieron a un mismo aprendizaje esperado, pero con distintas dosificaciones. En el caso de primaria baja, se establecieron actividades diferenciadas según el nivel de desarrollo de la lectoescritura en los niños: presilábicos, silábicos o alfabéticos. En primaria alta, las actividades fueron sobre aprendizajes esperados diversos, aunque también diferenciadas según el nivel de avance en los mismos. Por ejemplo, en primaria alta, las y los docentes querían impactar en la comprensión lectora o el dominio de las operaciones matemáticas básicas, pero con actividades distintas, tal como lo ejemplifica la siguiente cita:

A partir de lo que ya sabíamos por todos los diagnósticos, se trataba de planear [...] actividades que le vayan a pegar al mismo aprendizaje esperado, pero ahora con un nivel un poquito más bajo. Si en los niños con color verde era realizar un texto con su conclusión de diez renglones, obviamente al otro era quizás “hazme oraciones o mándame un audio de tu conclusión”, o en vez de diez, cinco renglones. Se buscaba tanto bajarle a la cantidad de trabajo como a su dificultad y obviamente para los alumnos que están en rojo ya teníamos un antecedente de qué es lo que se les dificultaba. Era de: “realízame un dibujo, realízame palabras clave”; era hacia el mismo lugar, a pegarle al mismo aprendizaje esperado que queríamos reforzar, pero obviamente con un nivel más bajo.

Docente, primaria alta

Este tipo de estrategia requirió pensar sobre los aprendizajes esperados y las acciones que se debían realizar para lograr que todos los estudiantes tuvieran la oportunidad de lograr los mismos aprendizajes, tanto en la enseñanza presencial como a distancia. Aunque gran parte de las y los docentes utilizó esta estrategia en el periodo extraordinario de recuperación, una minoría siguió usándola para trabajar los contenidos correspondientes al ciclo actual, aprovechando la alternancia de los espacios y tiempos para ofrecer una atención diferenciada.

La SEP cree que todos los niños van igual, que ya todos los niños saben leer y escribir, desde primero. Por las actividades que te vienen en el libro es como si el niño ya supiera leer y escribir [...]; compañeras que ya han tenido esos grados me dicen: “Tienes que verlo a la par, la lectoescritura con los aprendizajes y los contenidos que tú tienes que ver por trimestre; o sea, es a la par”. Entonces, yo mandaba las actividades que hacemos por asignatura: Español, Matemáticas, los niños tienen que saber leer y escribir, bueno, no hay problema ¿verdad? Ellos ya identifican qué estamos leyendo, qué van a contestar [...]; pero a los niños que todavía están en ese trance [...] yo los tengo que guiar [...]. Yo abajo de mi planeación, les digo, para los niños que apenas están desarrollando la lectoescritura, qué letra vamos a trabajar y con qué actividades; pero en sí, lo que son los aprendizajes esperados y lo que yo tengo que ver al trimestre lo hago como si los niños supieran leer y escribir, porque así me lo están pidiendo, tengo que ver esos contenidos a fuerza.

Docente, primaria baja

Si bien este tipo de organización de las actividades permite una atención más puntual para los estudiantes (Soletic, 2021), los docentes reconocieron que es más demandante, pues requiere establecer varias planeaciones con actividades diferenciadas por subgrupos de estudiantes con distintos niveles de dominio. Pese a ello, en la propuesta se distingue un enfoque centrado en el estudiante y sus necesidades de aprendizaje, aunque de acuerdo con lo señalado por los docentes, son ellos quienes de manera exclusiva guían las decisiones sobre el diseño de las actividades (Engel y Coll, 2022).

Actividades diferenciadas por asignaturas o temáticas

Un grupo reducido de docentes de primaria alta y un docente de multigrado decidieron organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la selección de contenidos o asignaturas para cubrir de manera presencial y a distancia. Las asignaturas que consideraron fundamentales –Español y Matemáticas, en general, y Ciencias Naturales en multigrado– las abordaron de manera presencial, mientras que el resto las cubrieron a distancia, con el apoyo de la tecnología digital cuando fue posible. En algunas de estas asignaturas seleccionaron los contenidos de mayor dificultad para revisarlos en las clases presenciales.

Se identificó que la elección de las asignaturas adecuadas para cada momento también se relacionó con la percepción acerca de la naturaleza de sus aprendizajes, lo que a su vez, determinó qué tipo de actividades era adecuado para lograrlos. Por ejemplo, según lo expresado en un caso, dado el “carácter memorístico” de estas asignaturas, el personal docente se enfocó en aspectos conceptuales, enseñados mediante actividades como explicaciones escritas, cuestionarios o diagramas. Además, la retroalimentación que otorgaron a los estudiantes en estas asignaturas fue limitada:

Yo lo vi como por grado de atención, lo prioricé, al menos en esta etapa de recuperación mis prioridades eran Español y Matemáticas, reforzar y que realmente les quedara claro, a apoyarlos en esto [...] que ocupaban un apoyo extra. Entonces lo dividimos: los que trabajan de manera presencial [...], solamente trabajamos Español y Matemáticas; y los que están en casa, la semana que les toca estar en casa, nos dividimos las asignaturas: lunes, Ciencias; martes, Geografía; miércoles, Historia; jueves, Formación Cívica y Ética; y viernes, Arte. Entonces, ya la siguiente semana que regresan, lo cambiamos. En ese caso, la mayoría de los niños que están trabajando [...] en Classroom, las actividades se comparten por ese medio y en el caso de los que no pudieron, [...] nos comunicamos por medio de WhatsApp.

Docente, primaria alta

A diferencia de los tipos de organización anteriores, en ésta se distingue un mayor uso de tecnologías digitales, lo cual fue posible debido a que los estudiantes contaban con un mayor acceso a internet. En general se promovió el uso de plataformas, la consulta de información de otras fuentes, la revisión de materiales como videos de YouTube y la comunicación asincrónica para aclarar dudas. Por ejemplo, el docente de multigrado tenía clases presenciales con todos sus alumnos cuatro días a la semana, y destinaba un día para el trabajo a distancia mediante videollamadas para explicar o abordar los contenidos de otras asignaturas. Para él, el acceso a la conectividad fue lo que le permitió desarrollar su trabajo de esta manera:

Normalmente en presencial ocupamos las materias de Español, Matemáticas y Ciencias Naturales. En el caso de virtual, optamos por trabajar [...] Geografía, Historia y Formación Cívica y Ética, pero no del todo. Habrá actividades, en el caso de Geografía, que necesitan quizá un mapa y considero que es mejor llevarla de manera presencial. Es así como se estaría realizando, virtual, pero no del todo. En las que se requiera, tendrían que hacerse presencial.

Docente, escuela multigrado

Respecto a esta forma de organizar las actividades de enseñanza, cabe destacar que, aunque se identifica la intención de beneficiar a las y los estudiantes proporcionándoles un mayor apoyo para lograr los aprendizajes que se consideran más importantes, existe una ausencia de un análisis más profundo sobre el potencial pedagógico de los distintos contenidos. En este sentido, Brito (2020) señala que una reflexión más profunda requiere analizar la posibilidad de que un contenido sea aprendido de manera autónoma, ya sea con el apoyo de alguna mediación o del acompañamiento presencial del docente. Estas reflexiones no se encontraron en las descripciones de los docentes.

Actividades diferenciadas por la alternancia

Hubo tres docentes de las escuelas multigrado que siguieron esta estrategia: durante la interacción presencial con los alumnos profundizaron en los contenidos, mientras que a distancia trabajaban actividades de reforzamiento de estos mismos contenidos; consideraron que sería difícil para los alumnos gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje fuera del aula, como lo señaló esta docente:

En cuanto a los aprendizajes que tomo en cuenta en casa, son actividades de cierre, por así decirlo, de alguna actividad que se haya realizado de manera presencial, ya que pues ésa es la ventaja que tengo de tener dos días consecutivos a un grado, que así puedo darle seguimiento, y ya la parte como de reforzamiento, de conclusión, ya la pueden tomar en casa para que ya no tengan tantas dudas [...]. En cuanto a los aprendizajes, sobre todo en las actividades de Matemáticas y de Español, que son las que a veces, como que tienen un poquito más de dificultad, un poquito más de contenido también, [...] para que ellos lo puedan estar viendo aquí en el aula y luego ya en casa nada más refuercen.

Docente, escuela multigrado

La razón principal por la que el personal docente de escuelas multigrado eligió esta estrategia es la baja conectividad a internet y la falta de equipos en los hogares, lo que limitaba la comunicación con los estudiantes y madres, padres o tutores fuera del aula y dificultaba apoyarlos cuando se presentaban dudas o dificultades en la ejecución de las actividades. Por ello, las sesiones presenciales fueron primordiales,

no sólo para el aprendizaje de los temas, sino también para aclarar dudas respecto a las actividades de refuerzo.

Por esta misma razón, además del limitado apoyo que podían dar madres, padres o tutores, los docentes de escuelas multigrado se distinguieron por enfatizar el trabajo autónomo de los estudiantes. Independientemente de la organización de las actividades, se desarrolló una propuesta de trabajo a distancia en la cual los estudiantes requerían menor acompañamiento por parte de sus familias.

Tratamos de explicar lo más que podamos en el aula para aclarar dudas y llevar a la práctica la actividad que estamos trabajando, el aprendizaje esperado en el que estamos trabajando para que la tarea sea más fácil y la pueda desarrollar de manera independiente. Claro que siempre se les dice a los papás que apoyen a sus hijos en el trabajo de la escuela, pero aquí lo importante es que el niño trate de desarrollar la actividad por sí solo.

Docente, escuela multigrado

Maestras y maestros también debieron considerar el acceso limitado de sus estudiantes a materiales educativos –impresos y digitales– para consultar información y desarrollar las actividades. Sin embargo, se establecieron propósitos claros para cada ambiente de aprendizaje: otorgar las bases para generar conocimiento en la modalidad presencial; y fortalecer o reforzar el aprendizaje en la modalidad a distancia; es como si se tratase de un aula invertida.

Acciones de acompañamiento y retroalimentación

Una percepción generalizada en relación con los procesos de acompañamiento y retroalimentación de las actividades asignadas a distancia es que éstos fueron difíciles y limitados debido a dos factores: 1) la falta de dispositivos y conectividad en algunos de los hogares; y 2) la falta de tiempo para atender a dos subgrupos a la vez, uno de manera presencial y otro a distancia, solo en algunos casos con el apoyo de recursos tecnológicos.

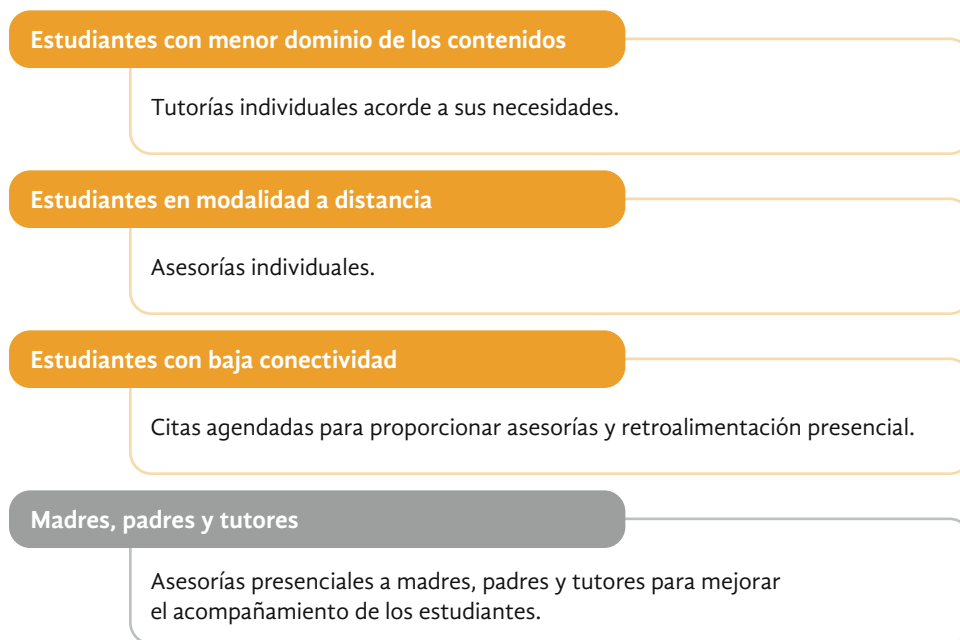
La preocupación por la falta de acompañamiento y retroalimentación a las y los estudiantes fue particularmente expresada en primaria baja, por docentes que debieron alternar la asistencia de sus estudiantes de manera semanal, o quienes contaron con estudiantes totalmente a distancia. Las y los docentes sabían que el trabajo en casa implicaba el riesgo de dominar en menor medida los aprendizajes y presentar una mayor pérdida de éstos, en especial al carecer del acompañamiento docente:

Sí, hemos tenido muchos retos, porque hay alumnos que [...] tienen todo el apoyo en casa, no tienen ningún problema, esos niños sí van trabajando, sí van avanzando. Pero a lo mejor esos casos donde los papás no están ese tiempo, sobre todo, porque aquí hay casos en donde los dos trabajan. Entonces, pasa una semana y hasta que llegue el siguiente lunes lo volvemos a ver. Y los que están totalmente a distancia, al no tener un día [...] Si tuviéramos, por ejemplo, que los viernes fueran para estar con esos niños [...], podríamos llevarles una sistematización. Pero no tenemos eso, porque estamos saturados de lunes a viernes con ese subgrupo.

Docente, primaria baja

Por ello se optó por proporcionar retroalimentación de forma presencial y virtual, cuando fue posible, dependiendo de: 1) la preferencia de los estudiantes y sus madres, padres o tutores; 2) la conectividad y disponibilidad de equipo tecnológico, tanto de los estudiantes como del docente; o 3) la disposición de tiempo de los docentes, siendo más fácil cuando éste tenía un tiempo exclusivo designado para esta actividad. En la figura 3.5 se describen los tipos de retroalimentación llevados a cabo, según la situación.

Figura 3.5 Tipo de retroalimentación o asesoría presencial o virtual



Fuente: elaboración propia.

Se identificaron tres estrategias de atención respecto a las asesorías y la retroalimentación a los estudiantes: 1) espacios cortos de atención presencial o virtual para grupos reducidos de alumnos; 2) establecimiento de un día exclusivo para proporcionar asesorías; 3) tiempo de retroalimentación destinado durante las sesiones presenciales. Una tercera parte del total de los docentes entrevistados acotó tiempos para atender a estudiantes –individualmente o en grupos reducidos– identificados con menor dominio de los aprendizajes esperados o para atender dudas surgidas durante el trabajo a distancia.

Una minoría de docentes estableció un día para asesorías presenciales o virtuales, debido a que sólo contaban con dos subgrupos y la organización de la alternancia lo permitía.¹² En los casos en que las y los docentes tenían un subgrupo en modalidad a distancia, era común dar atención virtual los viernes.

No obstante, para la mayoría no fue posible asignar tiempo específico para la retroalimentación a sus estudiantes. En esos casos, se destinó tiempo de las clases presenciales para revisar el tema, dar un repaso o aclarar dudas sobre las actividades que los estudiantes desarrollaron a distancia.

En los casos en los que hubo mayor conectividad, se intensificó la interacción a través de medios digitales para reforzar aprendizajes, retroalimentar el trabajo de los estudiantes y resolver sus dudas. Por ejemplo, se realizaron reuniones virtuales por WhatsApp y se enviaron recursos de apoyo referentes al tema –audios, videos y ligas de páginas internet, entre otros–.

Para ello, se emplearon espacios y tiempos más allá de los momentos de interacción presencial con los estudiantes, como los recesos, antes o después de las clases o posterior a la jornada laboral. Esto último fue necesario particularmente en los casos de estudiantes con madres, padres o tutores que trabajan, como en el caso de una de las escuelas multigrado. Para estos docentes, aunque la conectividad permitió generar espacios adicionales para dar una atención más personalizada a los estudiantes, también implicó un mayor esfuerzo y dedicar tiempo adicional a su labor educativa:

Para los que están virtual, a veces haces la retroalimentación porque dices no me puedo esperar hasta el viernes y ahí mismo le contestas, le mandas el audio o el video. ¿Cómo te vas a esperar hasta el viernes si lo puede corregir desde antes? Entonces el viernes si iba a corregir una cosa, ahora pueden ser dos o tres cosas. No dejas que se te acumulen.

Docente, primaria alta

¹² Ver apartado: Organización de grupos, espacios y tiempos.

De lo anterior, se infiere que las y los docentes valoraron el acompañamiento y la retroalimentación como aspectos importantes del proceso educativo, pero dadas las condiciones mencionadas también fueron difíciles de llevar a cabo. Cabe destacar que la mayoría de las acciones de retroalimentación se centró en la tarea o en su proceso de resolución: dudas, corrección de errores y orientaciones para realizarla.

Hattie y Timperley (2007) señalan que estas formas de retroalimentación benefician cuando no se limitan a señalar si un desempeño es o no correcto, sino cuando permiten a los estudiantes realizar búsquedas más efectivas de información para resolver la tarea, establecer hipótesis correctas y construir una adecuada estrategia de solución; en ese sentido, pueden mejorar el aprendizaje profundo y contribuir a la confianza, la autoeficacia y el compromiso de los estudiantes. No obstante, en las acciones reportadas no se identifican estos alcances de la retroalimentación.

Mediación y uso de recursos digitales

El uso de las tecnologías digitales como una estrategia de mediación para el aprendizaje facilita la interacción entre docente y alumno durante la instrucción a distancia. Sobre las posibilidades que da su uso, algunos autores señalan que éstas enriquecen los ambientes de aprendizaje, diversifican las formas en las que el estudiante interactúa con los contenidos y facilitan la relación entre docente y estudiante (Hepp, citado en Medellín, 2018). Sin embargo, las tecnologías por sí mismas no favorecen el aprendizaje, ya que es el docente quien debe mediar el aprendizaje mediante los usos que da a estos recursos.

Para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, el uso de las tecnologías implica su integración al conjunto de acciones de orden pedagógico, didáctico, organizativo y comunicacional que las y los docentes llevan a cabo (Mendoza, 2020). Sin embargo, la selección de los recursos tecnológicos, incluidas las formas en que son utilizados, dependen de diversos factores, entre ellos, los propios modelos educativos, el conocimiento y las habilidades docentes respecto a su uso pedagógico, así como los paradigmas de enseñanza y aprendizaje que sostienen, según han señalado los expertos (Ramírez y González, 2012).

En educación primaria la decisión de emplear recursos tecnológicos para dar continuidad a los procesos de enseñanza dependió principalmente del acceso a las tecnologías, sobre todo, entre los estudiantes. Al respecto, si bien se encontraron diversas condiciones –aspecto que refleja las brechas digitales entre comunidades escolares de escuelas primarias, sobre todo, en las escuelas multigrado–, en la mayoría de los casos no todos los estudiantes dispusieron del equipo de cómputo y acceso a internet suficientes, por lo que, en diferente medida, se incorporaron

herramientas y recursos digitales en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Debido a su gran disponibilidad, una gran proporción de docentes recurrió a los dispositivos celulares como un medio alternativo para interactuar, así como a aplicaciones de bajo costo, tanto monetario como de consumo de internet, como WhatsApp, Facebook o Facebook Messenger, que son herramientas digitales de comunicación, no aplicaciones especialmente diseñadas con fines educativos. Éstas se incluyeron como instrumentos de mediación, y algunas de sus funciones se adaptaron para desarrollar estrategias pedagógicas. En los casos en los que hubo un mayor acceso a internet –o banda ancha que permitiera mantener videollamadas–, se utilizaron, además, la plataforma educativa Google Classroom o aquellas diseñadas inicialmente para realizar videoconferencias como Zoom o Microsoft Teams.

En cuanto a WhatsApp, fue principalmente útil para dar la continuidad a las actividades en contextos de baja conectividad, como en escuelas de zonas urbanas marginadas y multigrado. De acuerdo con lo expresado por los entrevistados, esta aplicación fue considerada por su accesibilidad, no sólo por su bajo costo, sino también porque gran parte de madres, padres o tutores y docentes contaban con la aplicación en sus dispositivos y conocían sus funciones.

De manera generalizada, el uso de WhatsApp se identificó principalmente como medio de comunicación y trasmisión de contenido, como también lo señalan otros estudios (Zhindón-Calle y Ávila-Mediavilla, 2021). A través de esta aplicación, se realizaron videollamadas individuales, para comunicarse de manera sincrónica cuando los estudiantes y sus familias solicitaban una asesoría sobre las actividades a desarrollar a distancia. En el caso de las escuelas multigrado, la aplicación fue utilizada para mantener comunicación entre docentes y alumnos mediante videollamadas grupales, las cuales sirvieron para establecer clases simultáneas con los subgrupos establecidos, en días y horarios determinados por los docentes. De acuerdo con ellos, la mayoría de los estudiantes recurrió a fichas de prepago a fin de gestionar los recursos y condiciones para mantener la conectividad durante las sesiones:

El trabajo que se está realizando, aunque estoy dentro de la parte urbana, [...] en donde se encuentra ubicada la escuela sigue siendo un ejido. Por tanto, debido al contexto, a la situación económica de cada familia, las actividades únicamente se pueden realizar mediante WhatsApp, e incluso hay algunos que ni siquiera eso. Tengo que enviarles impresiones con actividades los días que ellos asisten a la escuela para que las puedan realizar en casa, y ya el viernes ellos acuden únicamente para poder revisar las actividades que se realizaron en casa.

Docente, escuela multigrado

Sin embargo, WhatsApp se utilizó principalmente como medio de comunicación asincrónica: para enviar audios o materiales educativos, aclarar dudas mediante explicaciones grabadas, complementar información sobre los temas vistos, facilitar las actividades realizadas a distancia, tales como textos digitales, fotografías, imágenes, videos o audios. Igualmente se empleó para compartir las planeaciones y las actividades con madres, padres o tutores y estudiantes, recibir las evidencias digitales de éstos durante la semana de trabajo a distancia y ofrecer retroalimentación sobre éstas:

Sí, les envió las páginas que pueden consultar, los sitios de internet, o al grupo de WhatsApp [...] los enlaces, los vídeos o los materiales que van a revisar, para hacerlo más fácil y evitar que los estén buscando, y que ya directamente ellos lo puedan consultar.

Docente, primaria alta

En cuanto a Facebook o Facebook Messenger, aplicación también de bajo costo para las familias, se utilizó de manera similar al WhatsApp. Una mayor muestra de aprovechamiento de sus funciones se dio en primaria baja, en la que un grupo reducido de docentes señaló utilizar los grupos privados de Facebook, ya que proporcionan seguridad para los alumnos y sus familias. Esta función sirvió para compartir materiales, actividades y mantener un repositorio de éstas. Asimismo, permitió la entrega y organización de las evidencias solicitadas por los docentes, facilitando su revisión y la retroalimentación a los alumnos. Sin embargo, a diferencia del WhatsApp, estos docentes debieron capacitar a madres, padres o tutores y estudiantes sobre el uso adecuado de la aplicación:

Ahorita mi forma de trabajar es a través del grupo de WhatsApp. Ahí les hago saber todo. De igual manera, también creé un grupo de Facebook; ahí yo les imparto [transmisión de la clase] los días que no van los niños. [...] Entonces, yo les hice esa observación, que íbamos a trabajar de esta manera, yo les transmito, las mamás están presentes; [...] no todos se conectan, ¿verdad? No todos tienen el interés o por diferentes circunstancias, no sé.

Docente, primaria baja

Siete docentes en contextos con mayor conectividad reportaron el uso de Google Classroom, plataforma educativa para la interacción sincrónica y asincrónica, aunque destacó el uso en la segunda. En ella, se colocaron las actividades planeadas y los recursos digitales y materiales que el estudiante debía utilizar en el trabajo a distancia. Asimismo, se aprovechó la posibilidad de la plataforma para dar seguimiento, revisar y retroalimentar los productos de las actividades realizadas durante el trabajo no presencial y compartidos en ésta. Una ventaja de la plataforma es que les permitía una programación semanal de las actividades por día.

Particularmente en primaria alta, los docentes resaltaron el uso de dos herramientas de Google: los formularios para elaborar cuestionarios, y los foros para aclarar las dudas de los alumnos.

En general, Google Classroom facilitó el trabajo autónomo de las y los estudiantes. Además, dos docentes –uno de primaria baja y otro de primaria alta– señalaron desarrollar clases sincrónicas con su grupo, gracias a que sus escuelas y la mayoría de los hogares contaban con acceso a internet:

La plataforma de Classroom es la que nos ha facilitado mucho todo esto. Porque ahí mismo planeamos por semana, pero las actividades las programamos para que se suban por día. [...] Ahí tenemos las carpetas por grado, entonces, los papás ya saben en qué materia van a trabajar cuando les aparece por día. Y ahí mismo agregamos en la planeación videos [...] como una explicación. [...] Les ponemos indicaciones claras a los papás, y agregamos actividades, archivos que ellos puedan imprimir, pero siempre les ponemos también una opción cuando no pueden imprimir. [...] O sea, siempre les damos las opciones, porque sabemos que no todos cuentan con los medios tecnológicos.

Docente, primaria baja

Un número pequeño de docentes combinó el uso de Google Classroom y WhatsApp con herramientas como Zoom y Teams, diseñadas especialmente para videoconferencias, para sostener clases sincrónicas; sin embargo, destacaron sus limitaciones: su uso gratuito es reducido y su interfaz es más compleja de manejar tanto para los propios docentes como para los estudiantes y sus familias.

En cuanto al uso de recursos digitales para asistir las actividades de aprendizaje realizadas a distancia, todos los docentes hicieron uso de videos tutoriales descargados de la plataforma YouTube. Fueron pocos quienes señalaron que generaban este tipo de recursos, sobre todo, en caso de no encontrar videos que comunicaran las ideas o aprendizajes que buscaban transmitir a sus alumnos.

Asimismo, dos docentes de primaria baja y dos de primaria alta dieron cuenta del uso de herramientas para generar recursos interactivos. Por ejemplo, en primaria baja se utilizaron las plataformas como Educaplay, en la cual se pueden generar actividades de multimedia –crucigramas, sopas de letras, dictados, entre otras–; en primaria alta, se usó Google Forms, Kahoot o Fleet quiz, plataformas mayormente usadas para la creación de evaluaciones.

Las actividades siempre están acompañadas de material, pues más allá de que cumplan con una actividad, siempre se comparten videos, ya sea aportados por YouTube o grabados por mí.

Docente, primaria alta

Respecto al uso de materiales digitales, si bien se tenía la experiencia derivada del periodo de cierre temporal de escuelas impuesto por la pandemia por covid-19, las y los docentes señalaron que identificar y seleccionar los recursos y materiales digitales acordes a los propósitos educativos requirió un esfuerzo adicional importante en la preparación de las actividades. Como señalan Zhindón-Calle y Ávila-Mediavilla (2021), muchos docentes tuvieron que recurrir a estrategias de generación de materiales digitales debido a que carecían de materiales en físico o dentro del aula; algunos hicieron uso de las redes de docentes, en las que se compartían materiales, enlaces, recursos o herramientas que otros docentes habían utilizado en sus clases.

Otra herramienta para la mediación de los aprendizajes que utilizó más de la mitad del personal docente fue el cuadernillo de actividades; éste le permitió organizar las actividades y dar continuidad al proceso educativo. En el cuadernillo se plasmaban las actividades a realizar, tanto de manera presencial como a distancia; y en algunos casos eran actividades programadas para una semana y, en menor medida, para dos semanas, pues dependía de cómo se organizara el trabajo en la modalidad híbrida.

Igualmente, los docentes adaptaron el cuadernillo a las condiciones de los estudiantes: en forma digital y compartido por medio de las plataformas usadas; otros lo elaboraron de manera física. Para el trabajo a distancia, al cuadernillo digital se le agregaron enlaces para acceder a recursos y materiales adicionales cuando los estudiantes tenían acceso a internet; cuando no contaron con acceso, se agregó información suficiente para que las actividades se pudieran desarrollar sin problema. Cabe destacar que la mayoría de estos docentes atribuía al cuadernillo una función mediadora para el trabajo a distancia, aunque en algunos casos, esto también fue referido en el trabajo presencial. En cuanto a su estructura, ésta variaba según los propósitos de los docentes, como se muestra en el siguiente testimonio:

Es un cuadernillo, lo mandamos de manera semanal. Y en ese cuadernillo viene el tema, el propósito, las actividades que van a realizar, su material, los criterios de evaluación que voy a utilizar, y un área que dice: "Producto, carpeta de experiencia". Ahí [van] las fotos que ellos, o los padres de familia, me van a enviar. Ese cuadernillo se trabaja por semana, pero los chicos que vienen lo trabajan aquí, y los chicos que se quedan en casa, lo trabajan en casa.

Docente, primaria baja

En cuanto al uso de materiales no digitales, fue común que docentes de primaria baja utilizaran libros adicionales para apoyar el desarrollo de habilidades lectoescritoras, sobre todo, en el caso de estudiantes identificados con menor dominio en los aprendizajes esperados.

Respecto a las intenciones del uso e incorporación de recursos digitales en los procesos pedagógicos, algunos docentes de primaria baja indicaron que, principalmente, generaban en los estudiantes motivación para participar e involucrarse en las actividades de aprendizaje. Desde el punto de vista de O'Byrne y Pytash (2015), es como si la decisión de esta inclusión de la tecnología sólo buscara la motivación de los estudiantes por aprender, más allá de un objetivo educativo claro. Pocos docentes señalaron que esta inclusión debería generar nuevas formas de aprender y gestionar el conocimiento. Sin embargo, cabe señalar que también se consideraron los intereses y hábitos de los estudiantes:

Estábamos tanto nosotros compartiendo como implementándolas con nuestro grupo, cosa que a los niños les motiva mucho. Los niños ahorita no piensan en escribir y escribir en sus libretas, no, a ellos les encanta su tablet, su celular. Entonces, estar aprendiendo de la manera que a ellos les gusta sí funcionaba mucho. [...] Una actividad que a mí me gustó mucho el año pasado, utilicé Google Earth, pues los niños estaban encantados, viajando por el mundo, y ya después me decían que se habían ido a España, que se habían ido a otros lugares. Ellos estaban fascinados con esa aplicación, cosa que no vamos a volver a utilizar, porque no tenemos las herramientas.

Docente, primaria baja

Cuando sus mamás regresan de trabajar les ponen los videos y eso sí ha sido bueno, porque es una forma que a ellos les llama la atención; y también se les ponen actividades en las que ellos tienen que contestar en Google. Para ellos es más dinámico, es más divertido. Ése es el beneficio que yo he visto.

Docente, primaria baja

Por último, es importante señalar que la inclusión de la tecnología tuvo un uso predominantemente comunicativo y de transmisión de contenido. Tal como señala García (2012), pareciera que no es posible encontrar un uso de los recursos y herramientas digitales que pueda potenciar la educación o que haga una diferencia significativa en el aprendizaje. En realidad, siguen conservando su carácter emergente, pues se hace uso de estos medios porque están al alcance para dar continuidad a los procesos educativos.

El papel de madres, padres y tutores en los procesos educativos

Aunque el involucramiento de madres, padres y tutores en la educación de los estudiantes es considerado altamente relevante, Arias *et al.* (2020) señalan que el modelo híbrido demanda establecer una nueva dinámica en la relación de ellos y la

escuela primaria, pues se requiere de estos un “rol más protagónico en el aprendizaje de sus hijos”.

Las y los docentes tomaron conciencia de la importancia de desarrollar un trabajo conjunto con madres, padres y tutores para alcanzar los objetivos educativos. Una de las actividades orientadas fue la organización de charlas presenciales o sesiones virtuales en las que explicaron el tipo de apoyo y participación que requerían de ellos, así como la importancia de su papel como *acompañantes* o *supervisores* del trabajo desarrollado por los alumnos desde casa. Adicionalmente, se les informó sobre la organización del trabajo presencial y a distancia, el tipo de actividades a desarrollar y la forma en que se entregarían las evidencias, entre otros aspectos.

Platicamos, dialogamos con los padres de familia para que se vuelvan nuestros aliados en el aprendizaje y el proceso de enseñanza de sus pequeños. Les vamos dando sugerencias de acuerdo con las necesidades de cada niño

Docente, primaria baja

Si bien estas reuniones y la propia dinámica del modelo híbrido incentivaron un mayor involucramiento, haciendo partícipes activos en los procesos de enseñanza y aprendizaje a madres, padres y tutores en general, sí se señaló la falta de interés y compromiso por parte de algunos, dificultando el trabajo a distancia y el proceso educativo de sus hijos.

Ahora bien, se identificaron diferencias entre el acompañamiento a los estudiantes de primaria baja y los mayores, de primaria alta. Para los docentes de primaria baja el involucramiento de madres, padres y tutores fue considerado indispensable; esperaban que ellos asumieran un rol protagónico en esta tarea, aunque esto les representó una carga adicional, ya que debían orientar y atender las dudas de las familias:

Se concientizó a los papás de la situación, de la importancia [de] que trabajáramos en línea, que necesitamos su acompañamiento al máximo, que prácticamente nosotros damos las indicaciones, podemos dar los materiales, pero al final de cuentas ellos también ponen un granito más de arena, de lo que daban antes, un poquito más ahora. Porque ellos son los maestros en casa prácticamente.

Docente, primaria baja

En cambio, las y los docentes de tercero a sexto grados explicaron que otorgaron a sus estudiantes mayor responsabilidad en las actividades que debían desarrollar en casa. Algunos señalaron que parte de su propio papel era incentivar y promover la autonomía de los alumnos para gestionar su aprendizaje, por lo que el

involucramiento de madres, padres y tutores debía ser menor; éstos debían, según estos docentes, sólo conocer la planeación y supervisar las actividades de sus hijos.

La necesidad de mantenerse en constante comunicación con las familias preservó los medios que fueron establecidos durante los ciclos escolares anteriores. Mediante plataformas como WhatsApp, el correo electrónico y, en pocos casos, los grupos de Facebook, el personal docente orientó sobre las actividades y compartió información sobre los avances de sus hijos.

Por ejemplo, en primaria baja se compartió información de los estudiantes: sus avances en las sesiones presenciales y se indicó en qué habilidades debían hacer énfasis en el trabajo en casa. Cabe destacar que esto representó carga adicional para los docentes, pues en algunos casos, la comunicación se establecía fuera de horarios de clases, debido al tiempo disponible de madres, padres y tutores para el acompañamiento de sus hijos durante los momentos de trabajo a distancia. De manera general, los docentes mostraron disposición a atenderlos en diversos horarios; pocos establecieron horarios de atención.

Una de las dificultades más sobresalientes observada en primaria baja se relacionó con el involucramiento de madres, padres y tutores. El apoyo que éstos brindaron estaba orientado al correcto cumplimiento de tareas y actividades, y no al desarrollo de aprendizajes, por lo que, en ocasiones, eran ellos quienes hacían el trabajo del estudiante, obstaculizando su proceso de aprendizaje. Esta situación representó una dificultad adicional, ya que no se podía realizar una valoración confiable de los avances alcanzados por las y los estudiantes a partir de las actividades desarrolladas a distancia, para así, establecer estrategias y objetivos adecuados para la instrucción presencial:

Sí es muy fácil en casa ayudarles a los niños a realizar las actividades “porque ya me estresé”, “ya no quiero estar batallando”, o solamente por cumplir. Entonces, ésas son las consecuencias que llevan que al momento que el niño llega a la escuela, pues ahora sí: “¿Qué voy a hacer aquí? Si en casa me hacían todo”. [...] Los vuelven un poco dependientes [...], y como son pequeños, pues hay que hacerles todo.

Docente, primaria baja

Como se ha expuesto, el involucramiento de madres, padres y tutores en el proceso educativo fue necesario, y resultó uno de los aspectos más importantes a considerar en el desarrollo de un proceso educativo híbrido en educación primaria. Sin embargo, a pesar de las diversas acciones realizadas para propiciarlo y orientarlo, fue mínimo o poco adecuado. Entre las principales razones identificadas en varios estudios acerca del poco involucramiento en el contexto de pandemia, se esgrimen

su bajo nivel educativo y la poca disponibilidad de tiempo, aspectos que están fuera del ámbito educativo.

Hasler-Waters *et al.* (2018) plantean que para lograr un acompañamiento adecuado de las familias en una modalidad híbrida, los centros educativos y docentes deben ser muy claros sobre sus funciones y responsabilidades: qué sí deben hacer y qué no es deseable. Es tan importante que ellos realicen ciertas acciones de apoyo como que asuman roles que no les corresponden –como el de docente–, para el que no están preparados. De acuerdo con estos autores, el papel de madres, padres y tutores en estos procesos es aconsejar y tutelar a los estudiantes, organizar y gestionar su horario de aprendizaje y el espacio físico, fomentar su comunicación con su maestro y otros alumnos, motivarlos para que se comprometan con las actividades de aprendizaje, supervisar su rendimiento y compromiso, e instruirlos cuando sea posible. Si embargo, las y los docentes no tuvieron esta claridad sobre las funciones y responsabilidades de las familias para orientar un mejor acompañamiento.

3.4 Concepciones y percepciones en torno a los modelos híbridos

Las concepciones y percepciones sobre los modelos híbridos se encontraron a lo largo de las experiencias compartidas de los docentes, así como en sus respuestas a esta pregunta específica. En general, se identificaron ideas que denotan poca claridad sobre la educación híbrida; algunas captan ciertos elementos, pero no parece haber un entendimiento pleno de ésta. Se puede decir que las concepciones, aunque partieron de conocimientos previos y de poca información disponible, se fueron moldeando a partir de la propia experiencia. Sin embargo, también se identifica que estas nociones limitadas se reflejan en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo esta modalidad.

En cuanto a las concepciones sobre los modelos híbridos, se identificaron dos principales categorías, que se distinguen por el énfasis que ponen en algún componente. La primera otorga a la tecnología un papel central: implementar un modelo híbrido es hacer uso de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, de acuerdo con algunos testimonios, el uso de la tecnología se entiende en un sentido más comunicativo, de intercambio de información, y no como un recurso que enriquezca estrategias didácticas para la construcción del conocimiento:

Entiendo por modelo híbrido la manera como ahora estamos trabajando: en línea, dando cuadernillos o recibiendo las actividades en la plataforma. La comunicación que tenemos con los papás, que no es presencial. Es un modelo combinado de diferentes formas de cómo ir recibiendo la información para lograr un solo objetivo, que es el aprendizaje de los niños, lograr los aprendizajes esperados y eso es algo muy importante.

Docente, primaria baja

En lo personal pienso que el modelo híbrido se trata de la enseñanza a través del uso de la tecnología, de manera que se puedan comunicar. Actualmente hay diversos usos, por ejemplo, [...] diversas plataformas en las cuales el alumno puede trabajar en el tiempo que él considere.

Docente, escuela multigrado

En la segunda concepción, la hibridez es entendida como un proceso de enseñanza presencial acompañado de enseñanza a distancia; así, la alternancia de ambientes de aprendizaje se asumía como la característica principal de estos modelos. Cabe señalar que quienes se identificaron con esta concepción fueron, en su mayoría, docentes que carecieron de tecnología digital.

Algunos de estos docentes también hicieron referencia al uso de diferentes metodologías para generar diversas oportunidades de aprendizaje, lo que veían como necesario en el contexto de la pandemia. Un modelo híbrido permitía seguir con los procesos educativos y atender los diferentes retos que enfrentaban, aunque llevarlo a la práctica se reconocía en sí como un reto:

Creo que ya dijo la mayor parte el maestro, esto lo concibo como una combinación o es una combinación de clases presenciales y clases a distancia.

Docente, primaria alta

El modelo híbrido, para mí, es combinar la enseñanza de manera presencial y a distancia, adaptando las condiciones a las necesidades que presentan los estudiantes y combinando diferentes metodologías para poder lograr aprendizajes lo más próximos que se puedan; obviamente, tratando de cumplir lo que nos piden en los programas de estudio y, agregaría, que es una búsqueda autónoma de recursos para poder apoyarnos [...], realizar nuestra planeación y poder atender a los niños en el rezago que presentan.

Docente, escuela multigrado

La concepción acerca de los modelos híbridos se limitó a la forma de los aspectos; no se encontró un entendimiento sobre los procesos didácticos o los enfoques pedagógicos: cómo combinar el trabajo presencial y a distancia; cómo integrar las tecnologías; cuál tendría que ser el papel del estudiante y cuál el del docente. No hubo, por tanto, un entendimiento más profundo sobre los modelos híbridos que apoyara la toma de decisiones; en realidad se dio como respuesta a los retos que enfrentaron y con base en los conocimientos derivados de la experiencia.

También durante este periodo se identificaron importantes percepciones sobre los modelos híbridos, resultado de la experiencia. Primeramente, se recuperaron las percepciones positivas, es decir, los aspectos de un modelo híbrido que se consideraron ventajosos. Uno es la posibilidad de tener grupos reducidos; de acuerdo con los docentes, este esquema les permitió dar un seguimiento más cercano a los alumnos, y, por tanto, ofrecer una atención más adecuada a sus necesidades. Asimismo, señalaron que tener grupos pequeños disminuyó las distracciones durante las clases y redujo los problemas de conducta entre los alumnos:

Una de las ventajas que yo encuentro es que al ser un grupo pequeño que estamos atendiendo, la manera en que los tratas es muchísimo más personalizada. Reconoces aspectos que a primera vista, con un grupo de treinta, no te pudiste dar cuenta. Creo que vas conociendo mejor con la observación y también tienen la oportunidad y la facilidad de acercarse contigo. Como que al ser un grupo más pequeño sienten muchísima más confianza, tienes un poco más de tiempo para dedicarle a los alumnos.

Docente, primaria alta

En el caso de las escuelas multigrado, la alternancia de grupos les facilitó trabajar con un ciclo educativo por día, lo cual fue percibido como una ventaja del modelo, pues les permitía planear y atender a grupos más homogéneos.

La mayoría de estos docentes señaló estos aspectos, además del uso de las tecnologías en el caso de quienes sí tuvieron acceso a ellas, como ventajas que les gustaría conservar en la modalidad presencial.

Otro elemento destacado se relacionó con la importancia de adoptar estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo de la autonomía de las y los alumnos de primaria alta, algo en lo que no se ponía mucha atención antes de la pandemia. Lo anterior implicaba el desarrollo de habilidades para investigar, usar otras fuentes de información, seguir indicaciones y resolver dudas de manera autónoma, habilidades indispensables para desarrollar aprendizajes significativos.

Se destacó también, como un aspecto positivo de la educación híbrida, el mayor involucramiento de madres, padres y tutores en la labor educativa de sus hijos. Aunque reconocieron que éste es un elemento fundamental para el trabajo de las y los estudiantes en casa, la gran mayoría señaló su importancia más allá del periodo de pandemia.

Ahora bien, el modelo híbrido no sólo trajo consigo cambios que son bien valorados por el personal docente; también trajo algunas situaciones identificadas como desventajas: una mayor carga laboral y administrativa, menor tiempo de instrucción para los estudiantes, y con ello, menores oportunidades para profundizar en los contenidos o desarrollar las habilidades esperadas, entre otras. En general, se experimentaron retos diversos, algunos derivados del contexto; otros como la planeación, el seguimiento y la evaluación, derivados de la incertidumbre sobre cómo desarrollar los procesos educativos en el marco de un modelo híbrido.

Finalmente, las concepciones y percepciones de los docentes, a partir de su experiencia en la adopción de un modelo híbrido, resaltan aspectos que orientaron el desarrollo de los procesos educativos en este periodo y que deben ser considerados en la definición de uno o varios modelos híbridos para la educación primaria, como una estrategia para futuras situaciones de emergencia.

Conclusiones y recomendaciones

En el presente estudio se analizaron las diversas formas en que las y los docentes de educación primaria configuraron los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo algún esquema híbrido, en el marco del regreso a clases presenciales durante la pandemia de covid-19, al inicio del ciclo escolar 2021-2022. El análisis se basó en las experiencias de cuarenta y tres docentes de primaria en cuatro entidades del país. Si bien los hallazgos del estudio no se pueden generalizar, el análisis de la experiencia sobre los modelos híbridos es relevante, pues aporta a su conocimiento y comprensión, así como el de sus beneficios, sus alcances y sus limitaciones en este nivel educativo en el contexto mexicano.

La adopción de modelos híbridos en las escuelas de diversos países se planteó como una alternativa para dar continuidad al servicio educativo durante el periodo de contingencia sanitaria. Debido a que permiten alternar entre la enseñanza presencial y aquella a distancia mediada por tecnología –no presencial–, los modelos híbridos permitirían tener un número reducido de estudiantes en las aulas, al organizarlos por grupos y alternar su asistencia a la escuela determinados días.

Aunque en el contexto de pandemia, diversos organismos internacionales flexibilizaron la definición de modelos híbridos reconocida en la literatura, aceptando el uso de tecnologías analógicas y materiales físicos como mediadores de los aprendizajes,¹ en este estudio se consideró el uso de la tecnología digital como componente clave del modelo. Así, se buscó seleccionar experiencias caracterizadas por la combinación o alternancia entre la interacción presencial y las actividades mediadas por tecnologías digitales.

No en todos los casos se encontró el uso de las tecnologías digitales más allá de un uso básico –por ejemplo, el uso del WhatsApp para fines de comunicación–. En estos casos, aunque se dio la alternancia entre aprendizaje presencial y aprendizaje remoto, se observó el uso, principalmente, de recursos materiales y tecnologías no digitales para la enseñanza no presencial, ante la poca disponibilidad de conectividad y recursos tecnológicos, tanto de estudiantes como en las escuelas. Sin embargo,

¹ Como se señaló en el capítulo 1, la Comisión Europea (European Commission, 2020), la OCDE (2021b), UNICEF (2020b) y la UNESCO (2020) reconocen, en su respuesta educativa ante la covid-19, una definición más amplia y flexible del modelo híbrido.

sí se identificaron experiencias de mayor integración de diversos recursos digitales en las actividades de enseñanza y aprendizaje, aunque en la mayoría de estos casos tuvieron un uso limitado.

Principales hallazgos del estudio

Ahora bien, ¿cómo organizaron y desarrollaron el modelo híbrido las y los docentes en escuelas primarias de organización completa y multigrado en este contexto? ¿Qué factores incidieron en estas decisiones? ¿Cómo concibieron y valoraron el modelo híbrido?

En primer lugar, se destacan las formas diversas de desarrollar el modelo híbrido, que se configuraron a partir de establecer la alternancia de días presenciales de diferentes maneras, formas de dividir a los grupos, desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje y tipos de mediación y tecnología utilizadas. Aunque en la mayoría de los casos, la interacción con dos subgrupos como mínimo, se organizó alrededor de distintos momentos y espacios, estas decisiones atendieron criterios propios y, por ende, variados. Y si bien se perciben diferencias entre escuelas de organización completa y multigrado, y entre docentes de primaria baja y primaria alta, no se identifica una forma asociada a cada nivel o tipo de servicio. No es posible, pues, afirmar la adopción del *modelo híbrido* para el contexto de emergencia, sino de posibilidades de hibridación que las y los docentes concretaron en contextos escolares específicos.

En términos generales, la adopción de los modelos híbridos en las experiencias analizadas fue desarticulada, hasta cierto punto improvisada y limitada. No obstante, estos hallazgos se entienden en el marco de un contexto de emergencia caracterizado por dos condiciones básicas. En primer lugar, el conocimiento sobre los modelos híbridos, sus componentes y su desarrollo están aún en construcción, particularmente en educación primaria. En segundo lugar, y derivado en parte de lo anterior, las autoridades educativas no definieron claramente cómo se debían desarrollar uno o distintos modelos híbridos en las escuelas primarias del país; la tarea de decidir cómo organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo esta modalidad se situó en manos de docentes y escuelas. Por tanto, fueron ellos quienes tomaron decisiones sobre la marcha, basadas en la poca información disponible, su intuición y su experiencia.

No es de extrañar, entonces, que en las experiencias estudiadas no se encontrara el desarrollo de procesos de aprendizaje integrado entre actividades presenciales y a distancia; tampoco se percibió una reflexión didáctica pedagógica sobre lo que la mediación digital, analógica o textual podrían aportar al desarrollo de ciertos objetivos de aprendizaje. El personal docente se enfocó en decidir qué actividades realizar

de manera presencial y cuáles de forma remota a partir de aspectos prácticos, que condicionaban el desarrollo de los procesos, como el tipo de recursos disponibles, la dificultad de los aprendizajes a desarrollar e, incluso, las limitaciones para interactuar de manera simultánea con dos grupos, uno presencial y otro a distancia, entre otros ejemplos. De esta manera, la tendencia fue pensar las actividades en la escuela y a distancia como si fueran tareas desarticuladas y no de manera integrada.

En cuanto al tipo de mediaciones utilizadas para el aprendizaje a distancia, la mayoría del personal docente recurrió a cuadernillos –digitales o físicos–, que entregaban a sus estudiantes para trabajar durante los días que no asistían a la escuela y que revisaban una vez que regresaban al aula. Los materiales físicos sirvieron para apoyar a sus estudiantes en la realización de actividades de aprendizaje en casa; sin embargo, generaron poca interacción entre docentes y estudiantes, y entre los mismos alumnos. Cabe resaltar que las restricciones en los tiempos y los espacios marcados por la presencialidad dominaron la interacción entre docentes y estudiantes, mientras que la atención a éstos cuando debían permanecer en casa fue considerablemente menor.

Como se señaló previamente, el uso de las tecnologías digitales tuvo un papel limitado en el caso de algunos docentes, especialmente en escuelas multigrado. Pocos docentes –y sus estudiantes– contaron con estos recursos, y cuando estuvieron disponibles, los fines que caracterizaron su uso fueron, principalmente, de entrega y recepción de información, actividades o productos, ya sea a estudiantes o madres, padres y tutores; las actividades didácticas se mantuvieron, aunque cambió el medio de entrega o realización. En otras palabras, el personal docente hizo uso instrumental de las tecnologías digitales. Cabe destacar que la adopción del modelo híbrido en estos casos no implicó necesariamente la transformación profunda de los procesos didácticos, lo cual es comprensible dado que careció de la preparación necesaria para ello.

A pesar de las limitaciones descritas, se plantearon diversas vías para hacer frente a los retos que implicó el modelo híbrido, el contexto de emergencia y la situación derivada del cierre temporal de escuelas. Estas respuestas reflejan, en buena medida, los factores que el personal docente consideró en sus decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje durante este periodo. Entre ellos destacan las variadas formas de trabajo colaborativo, las propuestas para atender la pérdida de los aprendizajes y las decisiones relacionadas con las características de sus estudiantes.

Estas últimas, relacionadas específicamente con el grado de autonomía de los estudiantes, marcaron la diferencia en las experiencias de docentes de primaria baja y de primaria alta. En la primera, el menor grado de autonomía de estudiantes de menores edades y la consecuente necesidad de mayor acompañamiento condicionó el tipo de actividades que se asignaron para el trabajo a distancia y el presencial;

en este caso, por ejemplo, se llevaron a cabo procesos clave para la enseñanza de la lectoescritura. También fue indispensable el apoyo de madres, padres y tutores a los estudiantes en la realización en casa de sus actividades de aprendizaje, aunque no en todos los casos estuvo presente. Los docentes de estos grados buscaron sostener una comunicación más estrecha con estas figuras, incluso, en varios casos, elaboraron las planeaciones para que las familias las llevaran a cabo. Lo anterior da cuenta de las dificultades de adoptar un modelo híbrido con estudiantes de edades más tempranas.

La pérdida de los aprendizajes derivados del cierre temporal de escuelas por la pandemia fue uno de los grandes retos que se enfrentó en este periodo. En un número importante de docentes, esta condición orientó decisiones respecto a la división de los grupos, los aprendizajes que debían trabajarse y el tipo de actividades a realizar. Dadas las diferencias en los aprendizajes, identificadas a partir de la evaluación diagnóstica, algunos docentes elaboraron planeaciones diversificadas, para atender grupos con distintos grados de avance. Otros docentes incorporaron momentos de trabajo, individual o grupal, únicamente con estudiantes en modalidad presencial. Cabe destacar el caso de las escuelas multigrado, en las que además de estudiantes con diferentes avances de ciertos aprendizajes, había de distintos grados y, por tanto, con diferencias importantes en cuanto a aprendizajes esperados. Esto implicó un mayor reto para las y los docentes, así como para estudiantes con menores oportunidades de atención presencial.

Entre las experiencias se destaca el trabajo colaborativo mediante el cual, en sus distintas formas, se buscó solventar la falta de información y claridad sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en este periodo. Para algunos docentes, el intercambio se dio en el Consejo Técnico Escolar (CTE), para otros mediante el acompañamiento de directores u otras figuras de autoridad, de la colaboración entre pares o las redes docentes; en diferentes medidas, éstos fueron puntos de encuentro en los que se reflexionó y se tomaron decisiones consensuadas. Lo anterior refleja el potencial de las comunidades escolares para la reflexión, el análisis de las propias necesidades y la toma de decisiones.

En las acciones reportadas por algunos docentes también resalta su voluntad y creatividad para organizar y desarrollar su práctica en condiciones de poca claridad y en un contexto irregular, en un momento que puede considerarse como de transición hacia el periodo postpandemia. La reflexión sobre las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, el mejor uso de los momentos de enseñanza cara a cara, así como la búsqueda de alternativas para hacer frente a los retos derivados de las circunstancias fue una constante en un número considerable de las y los docentes entrevistados.

Respecto a las concepciones y percepciones del personal docente sobre el modelo híbrido, destaca, en primer lugar, su falta de claridad –los elementos que lo conforman,

procesos e implicaciones—. Las concepciones se fueron definiendo y modificando a partir de las escasas nociones previas, así como la escasa información y orientación recibidas sobre el modelo híbrido o el concepto de hibridez y la experiencia ya en sí durante este periodo. Estas concepciones, a su vez, se reflejan en la experiencia reportada.

Para algunos, el modelo híbrido se constituía por la mezcla de elementos —metodologías, procesos, formas de organización, recursos didácticos, materiales educativos—, lo que era necesario para responder a la situación de pandemia y a las limitaciones del sistema educativo, de docentes y estudiantes para continuar con el proceso educativo. Para el personal docente implicó nuevas formas de llevar los contenidos a los estudiantes, el uso de recursos tecnológicos, y encontrar nuevos espacios de interacción y momentos para el trabajo fuera del horario definido como escolar.

De esta forma, el modelo híbrido representó una ruptura con el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje en primaria, caracterizado por el encuentro presencial en un horario y espacios fijos, como señala Soletic (2021) en su propuesta sobre alternativas de hibridación en el contexto de pandemia.

Sin embargo, a pesar de entender que el modelo híbrido conlleva otras metodologías, el cambio se percibió sólo de manera superficial. Muy pocos docentes identificaron los modelos híbridos con una modificación en los procesos didácticos —aunque esto no se reflejó en la práctica—. La mediación tecnológica, por ejemplo, concebida sólo por algunos docentes como parte inherente del modelo híbrido, se entendió de una manera limitada, específicamente como un recurso útil únicamente para el intercambio de información o la entrega de contenidos. Para otros docentes, aquello que define el aprendizaje híbrido es simplemente la combinación de interacción presencial y a distancia.

Estas distinciones sugieren que, en la configuración de las concepciones y percepciones sobre el modelo híbrido, la propia experiencia tuvo un peso importante, incluso más al no haberse establecido definiciones u orientaciones claras para adaptar un modelo híbrido en escuelas primarias en un contexto de emergencia. Así pues, en muchos de los casos los entendimientos fueron heterogéneos y poco coherentes.

Aprendizajes de la experiencia de adopción de modelos híbridos en primaria

A pesar de una implementación deficiente, el uso de modelos híbridos permitió la continuidad de los procesos educativos en las escuelas del país en un contexto de pandemia. Ante la posibilidad de futuras contingencias, éstos se prevén como una

estrategia necesaria para la educación básica, para la cual el sistema educativo tendría que estar preparado. Por tanto, el análisis de las experiencias de las y los docentes de primaria en la adopción de un modelo híbrido de enseñanza y aprendizaje durante el regreso a clases presenciales aporta reflexiones relevantes, no sólo para entender sus limitaciones, ventajas y alcances, sino también para identificar aprendizajes para el sistema educativo.

En primer lugar, es evidente que el desarrollo de un modelo híbrido estuvo limitado por tres factores: la falta de tecnologías digitales en escuelas, docentes y familias; la necesidad de que cada docente diera atención diferenciada a más de un grupo; y la falta de habilidades de los docentes para el manejo de las tecnologías con fines pedagógicos.

El primer factor resalta la necesidad de aumentar los esfuerzos de los gobiernos, federal y estatales, para ampliar el acceso a las tecnologías y reducir las brechas que lo caracterizan. Su importancia estriba en dar oportunidades de aprendizaje equitativas, en situaciones de emergencia y en la implementación de modelos híbridos en primaria, pero, también, en un contexto de normalidad.

Por otra parte, para el segundo factor –la necesidad de atender más de un grupo a la vez–, el uso de modelos híbridos evidencia las desigualdades del sistema educativo, producto de condiciones sociales desiguales; su atención requiere del establecimiento de estrategias colaborativas –entre docentes y escuelas–, focalizadas y extraordinarias para apoyar a estudiantes con menores avances en los aprendizajes y su desarrollo. El tercer factor hace patente y reitera una vez más la importancia de acompañar y formar a las y los docentes en el uso de las herramientas tecnológicas con fines educativos, de manera que les sea posible construir ambientes de aprendizaje enriquecidos y favorecer la integración de las tecnologías digitales en sus procesos pedagógicos. Si bien estas tres condiciones existían y se reconocían antes de la pandemia, sus efectos resultaron más evidentes durante este periodo.

Asimismo, las experiencias exploradas resaltaron aspectos positivos, los cuales también han sido identificados en experiencias previas. El más relevante se refiere a las acciones, aunque limitadas, que algunos docentes pudieron llevar a cabo para otorgar mayor atención a quienes, de acuerdo con la evaluación diagnóstica, mostraron mayores pérdidas en los aprendizajes. La elaboración de planeaciones diferenciadas y la oportunidad de dar atención presencial en días específicos a estudiantes en esta situación fueron algunas de estas acciones. Sin embargo, las posibilidades de este acompañamiento más cercano y pertinente estuvieron condicionadas por el acceso a la tecnología y la falta de tiempo; en todo caso, fueron estrategias de tutoría, más que actividades realizadas en el marco de un modelo híbrido.

En relación con la pertinencia de los modelos híbridos en educación primaria, los hallazgos realzan la necesidad de adaptarlo o acotar las formas que éste puede asumir, dadas las características de las y los estudiantes y la importancia de la escuela presencial para el desarrollo de habilidades y aprendizajes en estas edades. En educación primaria es necesario considerar los elementos de control y supervisión para el trabajo a distancia o mediado por la tecnología. En su definición también entran en juego los recursos con los que cuenta la comunidad escolar, la materia a enseñar, el grado escolar y la formación del docente en torno al uso de tecnologías para la enseñanza.

¿Qué conviene retomar de esta experiencia para el periodo de normalidad? Se propone rescatar la diversidad de actividades de aprendizaje, los recursos y los materiales educativos que este periodo parece haber impulsado, aunque fuera de manera limitada. Se considera que ampliar los repertorios para desarrollar los procesos didácticos puede enriquecer las oportunidades para aprender y fortalecer el conocimiento didáctico de los docentes. Asimismo, se rescata la definición de tiempos específicos para dar atención a estudiantes con menor avance en sus aprendizajes. También se considera fundamental retomar la comunicación y el involucramiento entre docentes/escuela y madres, padres y tutores, detonados por el cierre temporal de escuelas y que continuó durante la modalidad híbrida.

Por último, un elemento clave en los procesos educativos promovido por la experiencia durante este periodo y que vale la pena rescatar es el trabajo colaborativo entre los diversos actores de la comunidad escolar: entre estudiantes; entre docentes y estudiantes; entre estudiantes y familias; y entre docentes y madres, padres y tutores. Este elemento abre la posibilidad de fortalecer el trabajo de cada uno de los actores y del proceso en su conjunto, al reconocer que los factores que inciden en los aprendizajes son diversos y requieren de atención integral.

En suma, pensar en la posibilidad de integrar los modelos híbridos en la educación primaria implica reconocer su potencial de mejora al proceso educativo, profundizar en el conocimiento sobre las prácticas docentes y retomar las lecciones que ha dejado este tiempo de emergencia.

Finalmente, de cara a la adopción de un nuevo marco curricular para la educación básica, se señalan algunos aspectos que la experiencia de adaptación del modelo híbrido en este contexto ha destacado. En primer lugar, al incluir espacios para aprender que van más allá del aula o la escuela, se rescata la oportunidad de establecer un vínculo entre la escuela y las actividades para el aprendizaje, por un lado, y las situaciones de la vida familiar y de la comunidad, por el otro. Esto abre grandes oportunidades de vincular el conocimiento y su aplicación práctica, así como favorecer su contextualización y abordar aprendizajes fundamentales de manera

transversal. Por otra parte, el reducido tiempo de interacción presencial con estudiantes, en algunos casos, dio lugar a actividades que incorporaron aprendizajes de diversas asignaturas, es decir, procuraron desarrollar aprendizajes de manera más integrada, transversal y de naturaleza transdisciplinaria.

Las experiencias aportaron otras formas de pensar los procesos educativos; por tanto, éstas se proponen como una fuente de aprendizaje importante, así como uno de los puntos de partida para avanzar hacia la construcción de capacidades para la adopción de un modelo que busque integrar saberes y la transversalidad en la enseñanza de temas fundamentales.

También se destaca la apertura a la participación de madres, padres y tutores en los procesos educativos que la experiencia generó. Si bien ésta surgió como una necesidad ante el contexto de emergencia, su importancia y beneficios, ya reconocidos en la investigación educativa, fueron percibidos por el personal docente. En un currículo que plantea construir aprendizajes a partir de los problemas de la vida cotidiana y el vínculo entre escuela y comunidad, la participación formal de las familias es imprescindible. Entonces, resulta necesario aprovechar los espacios de diálogo establecidos con estas figuras, pero también definir sus funciones, responsabilidades, interacciones e involucramiento en la educación de sus hijos, así como generar estrategias que informen y promuevan su cumplimiento, y que sean responsabilidad tanto de la escuela como de la autoridad educativa.

Por último, se subraya uno de los retos identificados relacionados con la participación docente en el diseño del currículo y el ejercicio de la autonomía curricular, aspectos deseables para lograr una educación más pertinente. Dar continuidad a los procesos educativos durante este periodo exigió tomar decisiones para responder a las especificidades del contexto y de los estudiantes.

Una de las decisiones más relevantes fue la selección de contenidos y las diversas formas de enseñarlos, considerando las restricciones existentes. La experiencia resaltó la importancia de la autonomía curricular en este contexto, pero también la falta de capacidades para ponerla en práctica. La autonomía curricular requiere de capacidades –técnicas, críticas y reflexivas– que, ante la escasa experiencia, no se han desarrollado del todo, ya que requieren de una construcción por medio de la experiencia, la reflexión y el diálogo entre pares.

Este último, observado al interior de las escuelas de manera importante durante este periodo para tomar decisiones respecto al currículo, es una de las acciones que debe consolidarse con miras a construir conocimientos y habilidades para ejercer la autonomía curricular.

Recomendaciones para el Sistema Educativo Nacional

Derivado de las conclusiones y reflexiones previas, se presentan algunas recomendaciones de política orientadas a fortalecer al sistema educativo y estar en mejores condiciones de hacer frente a una situación de emergencia. También se incluyen recomendaciones dirigidas a robustecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación primaria, tanto durante periodos de emergencia como en aquellos de normalidad.

Estas recomendaciones se plantean con la finalidad de avanzar en diferentes líneas de trabajo dirigidas hacia la construcción de opciones pertinentes de modelos híbridos en educación primaria, a partir de la recuperación de experiencias y prácticas relevantes desarrolladas por las comunidades escolares, así como de atender las limitaciones que enfrentaron.

Para avanzar en este camino es necesario señalar que no basta con atender una o sólo algunas de las recomendaciones. Éstas deben atenderse en conjunto, aunque paulatinamente. También se reconoce que han existido políticas relacionadas con varias de estas temáticas, incluso algunas se señalan aquí; sin embargo, los avances han sido insuficientes, mientras que sus énfasis y orientaciones no han atendido retos que se evidenciaron a partir de la experiencia actual.

Recomendaciones para el fortalecimiento del sistema educativo

1. **Avanzar progresivamente en el acceso a las tecnologías para escuelas, docentes y estudiantes/familias.**² Los datos revelan grandes brechas en cuanto a conectividad y la disponibilidad de recursos tecnológicos entre las

² El Estado mexicano ha implementado distintos programas enfocados en la dotación de equipamiento tecnológico y conectividad de las escuelas. En 1985 inició el programa Computación Electrónica en la Educación Básica (Coeeba), cuyo objetivo fue que los estudiantes de educación básica utilizaran las computadoras en el aula y los maestros se familiarizaran con su uso como instrumento didáctico. Posteriormente, se estableció el Programa Red Escolar (1997-2004), y en 2003, se instauró Enciclomedia, programa con el que se dotó de un pizarrón electrónico y otros implementos a las aulas de quinto y sexto grados de primaria para conjugar su uso con los libros de texto gratuito. En 2009 comienza el proyecto educativo Habilidades Digitales para Todos (HDT), que benefició a las escuelas primarias con aulas telemáticas. En 2013 se pone en marcha el programa Mi Compu.Mx en conjunto con el Programa @prende.mx y el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital. Actualmente, sólo se cuenta con el programa La Escuela es Nuestra, que entre sus propósitos se encuentra la mejora de las condiciones de la infraestructura física educativa, incluido el equipamiento tecnológico.

poblaciones. En tanto las brechas no sean atendidas, las desigualdades en cuanto a los aprendizajes y otros resultados educativos seguirán incrementándose, en mayor medida en periodos de emergencia e hibridez, como el que vivimos y que se mantiene aún en algunos contextos. Dada la magnitud de dicha tarea, se señala la conveniencia de establecer, de manera explícita e intencionada, un plan de mediano y largo plazos, que plantee un avance progresivo y priorice a aquellas poblaciones en situaciones de desventaja.

2. **Fortalecer el uso de las tecnologías digitales para mejorar los procesos educativos.**³ El acceso a las tecnologías debe ir acompañado de acciones que promuevan y mejoren sus usos en los procesos educativos. Para ello, se sugiere definir el tipo de habilidades que se espera promover en educación primaria en determinados periodos, así como los programas o acciones que se impulsarán para lograrlo. Entre estas acciones se considera el aprovechamiento de plataformas, *software* educativo y otros recursos digitales. Además, se plantea la necesidad de acompañar este cambio con medidas para la adecuación de los espacios y tiempos escolares, así como establecer las condiciones institucionales que permitan su desarrollo. Para este punto y el anterior, la experiencia del Plan Ceibal en el Uruguay, descrita en el capítulo 1, puede ser una fuente importante de lecciones aprendidas para nuestro país.
3. **Ampliar los espacios para el aprendizaje más allá de la escuela.** Es necesario dejar de pensar en el aula o la escuela como espacio único para el aprendizaje. Esto supone considerar las experiencias en ambientes cotidianos, naturales o culturales como oportunidades para aprender e impulsarlos mediante su inclusión en el currículo.
4. **Fortalecer la formación docente para el desarrollo de habilidades, tanto de uso de las tecnologías con fines pedagógicos, como para aplicar e integrar nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje.** Lo primero implica no sólo el conocimiento y manejo de los recursos tecnológicos, sino la aceptación y entendimiento por parte de las y los docentes de los usos que apuntan a generar más y mejores oportunidades de aprendizaje. Para ello, se requiere de una formación vinculada a la práctica, que parta del reconocimiento del desarrollo de estas habilidades en una perspectiva de avance progresivo. Lo segundo supone desarrollar nuevas habilidades y conocimientos didácticos. En estas acciones es necesario considerar las particularidades de los diferentes tipos de escuelas y los modelos educativos con los que trabajan.

³ Entre los programas que han impulsado la formación de docentes sobre habilidades digitales para el uso de la tecnología se distinguen Red Escolar, Enciclomedia, Habilidades Digitales para Todos, Mi compu.Mx, Programa @prende.mx del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, Programa @prende 2.0 Programa de Inclusión Digital (PID).

5. **Impulsar la atención diferenciada a estudiantes, según su nivel de avance en los aprendizajes.** Retomando la experiencia analizada, se sugiere considerar la reorganización de la jornada escolar y las actividades semanales, tomando en cuenta los espacios en la escuela y los tiempos de docentes y estudiantes, de manera que sea posible dar atención adicional a estudiantes con pérdidas en su aprendizaje, ya sea individual o grupal.
6. **Ampliar la participación y el involucramiento de madres, padres y tutores en la educación de sus hijos.**⁴ Si bien no en todos los casos se logró la participación esperada por parte de estos actores, es conveniente construir sobre la experiencia para fortalecer los vínculos escuela-familia en beneficio de los estudiantes. En este sentido, es fundamental establecer y robustecer las políticas y estrategias para promover la participación de madres, padres y tutores de manera diferenciada, considerando, especialmente, los rangos de edad y las necesidades de sus hijos, así como sus condiciones y posibilidades que tienen de involucrarse en los procesos educativos de sus hijos.

Recomendaciones para desarrollar un modelo híbrido en tiempos de emergencia o durante periodos de normalidad

1. Establecer las definiciones, los componentes, los procesos y los tipos de modelo híbrido, así como las adaptaciones esperadas en la educación primaria, considerando los diferentes contextos. Se sugiere incluir definiciones precisas respecto a planeación, evaluación y retroalimentación en un modelo híbrido. Si bien es conveniente que las decisiones en cuanto a su adaptación y desarrollo sean tomadas por la comunidad escolar, es fundamental que exista un entendimiento común al respecto. Para estas definiciones es necesario considerar las limitaciones y los alcances del modelo dadas las características, las condiciones y los fines de la educación primaria expuestas en éste y otros estudios, el tipo de organización escolar, así como las circunstancias en las que se implementa. En educación primaria es necesario definir estrategias de control, supervisión y acompañamiento para el

⁴ La participación de madres, padres y tutores ha sido fomentada a través de diversos espacios dentro de la escuela, principalmente los siguientes: 1) las Asociaciones de Padres de Familia, enfocadas en llevar a cabo mejoras de la comunidad escolar y participar en la administración de cooperaciones monetarias, bienes y servicios. 2) Los Consejos de Participación Social en la Educación (CEPSE) cuya función consistió en fortalecer la participación de los diferentes actores educativos y la autoridad educativa en la toma de decisiones para la mejora de la calidad de la educación básica. 3) En los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se busca promover el involucramiento de madres, padres o tutores en las acciones de ruta de mejora. 4) A partir del 2019 con el programa La Escuela es Nuestra se establecen los Comités Escolares de Administración Participativa (CEAP) enfocados en recibir y administrar los recursos asignados a la escuela en materia de mejora escolar.

trabajo a distancia o mediado por la tecnología, así como las acciones para garantizar que éstas se desarrollen adecuadamente.

2. Sistematizar las experiencias de docentes en la adopción del modelo híbrido. Durante este periodo fue necesario definir las asignaturas, los contenidos, los aprendizajes esperados y los aspectos prioritarios para la atención educativa. Asimismo, se puso a disposición de las y los docentes materiales físicos y digitales. Es necesario sistematizar y analizar los resultados de las decisiones tomadas, con el objetivo de generar aprendizajes más contundentes respecto al uso de modelos híbridos en la educación primaria y las acciones más adecuadas para generar el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de estudiantes;
3. Preparar a las figuras educativas –docentes, directivos, supervisores y apoyos técnico pedagógicos de escuelas de organización completa y multigrado– para la implementación del modelo híbrido. Para ello, la formación de todas las figuras educativas, de acuerdo con sus funciones, debe darse de manera pertinente y oportuna. Una parte fundamental de esta preparación implica el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones que permitan atender los retos específicos del contexto y dar continuidad a los aprendizajes y las habilidades cognitivas esperadas en los estudiantes. Estas figuras deben conocer cuáles son los roles que deben asumir los diferentes actores –por ejemplo, madres, padres y tutores, estudiantes, según su edad–, así como las formas de promover su cumplimiento e involucramiento.
4. También es fundamental desarrollar los entendimientos necesarios para identificar el potencial pedagógico de distintos contenidos y decidir sobre los ambientes –presencial o a distancia– y las formas idóneas de generar aprendizajes. Al respecto, se hace hincapié en la necesidad de promover la reflexión continua sobre los objetivos de aprendizaje y las formas de lograrlos. Es clave que las y los docentes identifiquen y construyan los mejores procesos didácticos y ambientes de aprendizaje para generar aprendizajes, tanto en una modalidad presencial como en una híbrida.
5. A partir de los resultados de la sistematización de experiencias durante este periodo y siguiendo un proceso participativo, se sugiere desarrollar materiales físicos y recursos digitales que orienten y apoyen el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo este modelo en un contexto de emergencia.

Referencias

- ANSL. Agencia de Noticias de San Luis (2021, 13 abril). *La Escuela Digital “Albert Einstein” celebra su primera década*. <<http://agenciasanluis.com/notas/2021/04/13/la-escuela-digital-albert-einstein-celebra-su-primera-decada/>>.
- Arias, E., Brechner, M., Pérez, M. y Vázquez, M. (2020). De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. *Banco Interamericano de Desarrollo. Enfoque Educación* [blog]. <<https://blogs.iadb.org/educacion/es/eduhibrida/>>.
- Baldivieso, S. y Carrasco, S. (2014). Escuela pública digital en pueblos originarios. La propuesta de la Universidad de la Punta para las comunidades Ranquel y Huarpe de la provincia de San Luis. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (41). <<https://www.um.es/ead/red/41/carrasco.pdf>>
- Banco de México (2019, enero-marzo). *Reporte sobre las economías regionales*. <<https://www.banxico.org.mx/publicaciones-y-prensa/reportes-sobre-las-economias-regionales/%7BA7153240-D141-6F52-28D8-E77185E91CEF%7D.pdf>>.
- Bardone, E., Tonni, T. y Chounta, I. A. (2020). The Educational Technologist as a Variety-Handler. *Education and Information Technologies*, (25): 4015-4040. <<https://doi.org/10.1007/s10639-019-10091-5>>.
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (23): 7-20. <<https://www.redalyc.org/pdf/368/36802301.pdf>>.
- Berlanga, C., Morduchowicz, A., Scasso, M. y Vera, A. (2020). *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales*. Banco Interamericano de Desarrollo. <<https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/3587/reabrir-escuelas-america-latina-caribe-claves-desafios-dilemas-planificar>>.
- Bettinger, E. y Loeb, S. (2017, 9 de junio). Promises and Pitfalls of Online Education. *Economic Studies at Brookings, Evidence Speaks Reports*, 2(15): 2-4. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/06/ccf_20170609_loeb_evidence_speaks1.pdf>.
- Brito, J. M. (2020). A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. *EaD Em Foco*, 10(1). <<https://labs.cecierj.edu.br/antesinvasao/eademfoco/index.php/Revista/articulo/view/948>>.
- Carman, J. M. (2005). Blended Learning Design: Five Key Ingredients. *Agilant Learning*, 1(11). <<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c8926edd8f4cd5f3d09b22f745410d6fb1bd97ca>>.
- Carrasco, S. y Baldivieso, S. (2014). Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias. La experiencia de las EPD de la ULP en San Luis, la Provincia Digital de Argentina. En F. Ramírez, y C. Rama, *Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia: Nuevos escenario, experiencias y tendencias* (19-34). Universidad Alas Peruanas; Virtual Educa. <<https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2014/los-recursos-de-aprendizaje.pdf>>.

- Caulfield, J. (2011). *How to Design and Teach a Hybrid Course*. Van Haren Publishing.
- Ceibal (s/f). Página web oficial de Plan Ceibal. <<https://www.ceibal.edu.uy/es/>>.
- Christensen, C. M., Horn, M. B. y Staker, H. (2013). *Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction to the Theory of Hybrids*. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente: Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal-Debate. <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf>.
- College Board (2001). *Trends in College Pricing 2001*.
- Correa Moreira, G. (2012). El concepto de mediación técnica en Bruno Latour. Una aproximación a la teoría del actor-red. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2(1): 56-81. <https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847407004.pdf>
- Dussel, I. (2018, 1 de agosto). *El enfoque de Dussel para pensar la articulación entre educación y entornos digitales*. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. <<http://isep-cba.edu.ar/web/2018/04/18/el-enfoque-de-dussel-para-pensar-la-articulacion-entre-educacion-y-entornos-digitales/>>.
- ____ (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis Educativa*, 15: 1-16. <<https://www.redalyc.org/journal/894/89462860086/html/>>.
- Elacqua, G., Navarro-Palau, P., Prada, M. F. y Soares, S. (2020). *Educación a distancia, semipresencial o presencial. ¿Qué dice la evidencia?* (Hablemos de política educativa. América Latina y el Caribe 5). Banco Interamericano de Desarrollo. <<https://publications.iadb.org/es/hablemos-de-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe-5-educacion-distancia-semipresencial-o>>.
- Engel, A. y Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1): 225-242. <<https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/31489>>.
- Engzell, P., Frey, A. y Verhagen, M. D. (2021). Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. *PNAS*, 118(17). <<https://www.pnas.org/content/pnas/118/17/e2022376118.full.pdf>>.
- European Commission (2020). *Blended Learning in School Education: Guidelines for the Start of the Academic Year 2020/21*. <<https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/blended-learning-guidelines.htm>>.
- Facer, K. y Selwyn, N. (2021). *Digital Technology and the Futures of Education - Towards "Non-Stupid" Optimism*. Paper Commissioned for the UNESCO Futures of Education Report. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071.locale=en>>.
- Finquelievich, S., Feldman, P y Fischnaller, C. (2013, septiembre). *Observatorio de escuelas públicas digitales en la provincia de San Luis: resultados finales de investigación* [ponencia]. XI Simposio sobre la Sociedad de la Información (SSI)-JA110 42 (2013). <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/94639>>.

- Friesen, N. (2012, agosto). *Report: Defining Blended Learning*. <https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf>.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M. y Gardner, M. (2020). *Education Reimagined; The Future of Learning*. NewPedagogies for Deep Learning y Microsoft Education. <<http://aka.ms/HybridLearningPaper>>.
- Fullan, M., Quinn, J., McEachen, J., Gardner, M. y Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo: Herramientas atractivas*. Morata. <https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/04/FULLAN.-Sumergirse-en-el-Aprendizaje-Profundo_prw.pdf>.
- Fullan, M., Watson, N. y Anderson, S. (2013). *Ceibal: los próximos pasos. Informe final*.
- García Aretio, L. (2018). Blended Learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1): 9-22. <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/19683>>.
- ____ (2020, 21 de julio). “Blended”-COVID (1 de VI) Tipologías. *Contextos universitarios mediados* [blog]. <<https://aretio.hypotheses.org/4908>>.
- ____ (2021). Covid-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1): 9-32. <<https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28080>>.
- García, J. M. (2012). Educación a distancia en Uruguay: un acelerado camino. En L. García Aretio (comp.), *Educación a distancia y tecnología, lecturas desde América Latina* (307-319). Universidad del Salvador <http://www.argos.uy/documentos/Garcia_Educacion_a_Distancia.pdf>.
- García, B. y Doménech, B. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 1(11): 55-65.
- Garrison, R. y Vaughan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines*. Jossey-Bass.
- Gill, B., Walsh, L., Wulsin, C. S., Matulewicz, H., Severn, V., Grau, E., Lee, A. y Kerwin, T. (2015). *Inside Online Charter Schools. A Report of the National Study of Online Charter Schools*. <http://www.mathematica-mpr.com/~media/publications/pdfs/education/inside_online_charter_schools.pdf>.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa* (Investigación y Desarrollo Educativo Regional). Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana; Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Hasler-Waters, L., Menchaca, M. P. y Borup, J. (2018). Parental Involvement in K-12 Online and Blended Learning. En R. E. Ferdig y K. Kennedy (eds.), *Handbook of Research on K-12 Online and Blended Learning* (2a ed.). Carnegie Mellon University. ETC Press.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 8-112. <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430298487>>.
- Horn, M. y Staker, H. (2011). *The Rise of K-12 Blended Learning*. Innosight Institute.
- Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends*, 63(5): 564-569. <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-019-00375-5>>.

- IES-NCES. Institute of Education Sciences-National Center for Education Statistics. (2020). *Digest of Education Statistics. Table 216.20. Number and Enrollment of Public Elementary and Secondary Schools, by School Level, Type, and Charter, Magnet, and Virtual Status: Selected Years, 1990-91 Through 2018-19*. <https://nces.ed.gov/programs/digest/d20/tables/dt20_216.20.asp>.
- IICANA. Instituto de Intercambio Cultural Argentino Norteamericano (2022, 11 de mayo). *US Education System*. <<https://iicana.org/asesoria-educativa/us-education-system/>>
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2018*.
 — (2021, 22 de junio). *En México hay 84.1 millones de usuarios de internet y 88.2 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 20201* [comunicado de prensa]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf>.
- Jones, K. A. y Sharma, R. S. (2019). An Experiment in Blended Learning: Higher Education Without Lectures? *International Journal of Digital Enterprise Technology*, 1(3): 241-275. <<https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJDET.2019.097846>>.
- Juárez, B. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica 49, Revista Electrónica de Educación*. <<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n49/2007-7033-sine-49-00002.pdf>>.
- Kennedy, K. y Ferdig, R. (2018). *Handbook of Research on K-12 Online and Blending Learning* (2a ed.). Carnegie Mellon University/ETC Press.
- Kintu, M. J. y Zhu, C. (2016). Student Characteristics and Learning Outcomes in a Blended Learning Environment Intervention in a Ugandan University. *Electronic Journal of E-Learning*, 14(3): 181-195.
- Kintu, M. J., Zhu, C. y Kagambe, E. (2017). Blended Learning Effectiveness: the Relationship Between Student Characteristics, Design Features and Outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(7): 1-20. <<http://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0043-4>>.
- Kuhfeld M., Soland, J., Tarsawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. y Liu, J. (2021) Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher*, 49(8): 549-565. <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X20965918>>.
- Littlejohn, A. y Pegler, C. (2007). *Preparing for Blended e-Learning*. Routledge.
- Llorente, C. y Cabero, J. (2008). Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas. *Quaderns Digitals*, (51). <<https://idus.us.es/handle/11441/24648>>.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (115-121). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf>.

- Lucarelli, E. (1993). La adecuación curricular: una herramienta entre el programa y el aula. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2(2): 22-30.
- Maggio, M. (2021) Educación en el marco de una crisis global. Docentes en pandemia. *Por Escrito*, (14): 8-15. <https://www.fundacionarcor.cl/wp-content/uploads//2021/11/PorEscrito_N14_Espanol.pdf>.
- Marsh, G. E., McFadden, A. C. y Price, B. J. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, (6) <<https://www.semanticscholar.org/paper/Blended-Instruction%3A-Adapting-Conventional-for-Marsh-McFadden/bdfb36b60ea16d2b-40621bfc40a706327b8fc04f>>.
- Martín-García, A. V. (2020). *Blended Learning: Convergence between Technology and pedagogy*. Springer Nature Swintzerland AG. <<https://doi.org//10.1007/978-3-030-45781-5>>.
- Martínez, A. (2009, 7 mayo). El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los Modelos. *Apertura*, 9(10): 104-119. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68812679010>>.
- Martínez, S., Gutiérrez, J. J. y Fernández, B. (2018). *Percepción y uso de las TIC en las aulas inclusivas: un estudio de caso*. *EDMETIC*, 7(1): 87-106. <<https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/10132>>.
- Masson, R. y Rennie, F. (2006). *ELearning. The Key Concepts*. Routledge.
- Medellín, M. (2018). Uso de las TIC como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en educación primaria. *Gestión Competitividad E Innovación*, 6(1), 12-21. <<https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/35>>.
- Mejias, U., y Couldry, N. (2022). Datificación. *Revista Latinoamericana de Economía Y Sociedad Digital*. <<https://doi.org/10.53857/hced6196>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica*. <<https://editorial.mejoredu.gob.mx/Cuaderno-Educacion-a-distancia.pdf>>
- (2021a). *Comunidades escolares al inicio del confinamiento por Sars-Cov-2. Voces y perspectivas de los actores*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/comunidades-escolares-informe.pdf>>.
- (2021b). *La gestión local de la educación en el marco de la pandemia por covid-19. Estrategias y acciones de apoyo a la educación realizadas por autoridades educativas y comunidades escolares en las entidades federativas*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/gestion-local-informe.pdf>>.
- (2021c). *Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por covid-19. Balance y aportaciones para México*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/eiadescovid19-informe.pdf>>.
- (2022). *Un paso adelante de la educación remota de emergencia. Repensar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente*. <<https://www.mejoredu>>.

- gob.mx/publicaciones/memoria/un-paso-adelante-de-la-educacion-remota-de-emergencia>.
- Mendoza, F. (2020). Mediación tecnológica orientada al desarrollo de las habilidades cognitivas: aportes para la sociedad del conocimiento. *Revista Educare*, 24(2): 6-23.
- Mieles, M. D., Tonon, G. y Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74): 195-225.
- Morozov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz Editores.
- Mourali, Y., Agrebi, M., Ezzedine, H., Farhat, R., Jemni, M. y Abed, M. (2020). *A Review on E-learning: Perspectives and Challenges*. <https://www.researchgate.net/profile/Mohamed-Jemni/publication/338336962_A_review_on_e-learning_Perspectives_and_challenges/links/5f76fbd592851c14bca7ba94/A-review-on-e-learning-Perspectives-and-challenges.pdf>.
- Negash, S., Whitman, M. E., Woszczyński, A. B., Hoganson, K. y Mattord, H. (editores) (2008). *Handbook of Distance Learning for Real-Time and Asynchronous Information Technology Education*. IGI Global. <<https://doi.org/10.4018/978-1-59904-964-9>>
- O'Byrne, W. y Pytash, K. (2015). Hybrid and Blended Learning: Modifying Pedagogy Across Path, Pace, Time, and Place. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(2): 137-140.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2021a, 16 de septiembre). *The State Of Global Education. 18 Months Into The Pandemic*. <<https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>>.
- ____ (2021b). *The State of School Education. One Year into the covid Pandemic*. <<https://www.oecd.org/education/state-of-school-education-one-year-into-covid.htm>>.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Osorio, L. A. (2011a). *Ambientes híbridos de aprendizaje: elementos para su diseño e implementación*.
- ____ (2011b). *Interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. Metáfora del continuum*. Editorial uoc.
- Pérez, S., Gutiérrez, J. J. y Robles, B. (2018). Percepción y uso de las TIC en las aulas inclusivas: un estudio de caso. *EDMETIC*: 7(1), 87-106. <<https://www.uco.es/uco-press/ojs/index.php/edmetic/article/view/10132>>.
- Pincas, A. (2003) *Gradual and Simple Changes to Incorporate ICT Into the Classroom*. Elearningeuropea.info.
- Plan Ceibal (2020). *Plan Ceibal 2007-2019*. <<https://www.ceibal.edu.uy/storage/app/media/documentos/Libro%20Plan%20Ceibal%20-%202007-2019.pdf>>.
- Plaza, G. y Carreras, F. (2017). Educación rural para el siglo XXI. El caso de Puentes Educativos en Chile. *Pensamiento Pedagógico*, (95): 61-68. <https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/02/Tarea95_61_GonzaloPlaza_FranciscoCarreras.pdf>.

- Powell, A., Watson, J., Staley, P., Patrick, S., Horn, M., Fetzer, L., Hibbard, L., Oglesby, J. y Verma, S. (2015). *Blending Learning: The Evolution of Online and Face-to-Face Education From 2008-2015*. International Association for K-12 Online Learning. <<http://www.inacol.org/resource/blending-learning-the-evolution-of-online-and-face-to-face-education-from-2008-2015/>>.
- Ramírez D. y González A. (2012). Modelo de acción docente con medios informáticos y telemáticos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (40): 151-170. <<https://www.redalyc.org/pdf/368/36823229012.pdf>>.
- Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la Covid-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1): 9-23. <<https://doi.org/10.35362/rie8614557>>.
- Rieble-Aubourg, S. y Viteri, A. (2020, mayo). Nota CIMA # 20. Covid-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? Banco Interamericano de Desarrollo. <<https://publications.iadb.org/es/nota-cima-20-covid-19-estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea>>.
- Ritzhaupt, A., Martin, F., Pastore, R. y Kang, Y. (2018). Development and Validation of the Educational Technologist Competencies Survey (ETCS): Knowledge, Skills, and Abilities. *Journal of Computing in Higher Education*, (30): 3-33. <<https://link.springer.com/article/10.1007/s12528-017-9163-z>>.
- Rivera-Vargas, P. y Guajardo, P. (2018). Superar el determinismo tecnológico en educación: un desafío vigente. En P. Rivera-Vargas y C. Lindín (eds.), *Tecnologías Digitales Para Transformar La Sociedad* (5-12). LiberLibro.
- Rivoir, A. y Lamschtein, S. (2012). Plan Ceibal, un caso de usos de las tecnologías de información y de las comunicaciones en la educación para la inclusión social. En G. Sunkel y D. Trucco (eds.), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América latina* (125-144). Comisión Económica para América Latina. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21658/S2012809_es.pdf>.
- Rivoir, A., Pittaluga, L., Di Landri, F., Baldizán, S. y Escuder, S. (2011). *Informe de investigación. "El Plan Ceibal: impacto comunitario e inclusión social" 2009-2010*. Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la Universidad de la República; ObservaTic. <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4603/1/INF%20S%2047.pdf>>.
- Saladino, M., Marín, D. y San Martín, Á. (2020, 27 de noviembre). Percepción docente del aprendizaje mediado tecnológicamente en aulas italianas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3): 175-194. <<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/80593>>.
- Salinas, J., De Benito, B., Pérez, A. y Gisbert, M. (2018). *Blended Learning*, más allá de la clase presencial. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1): 195-213. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331455825011>>.
- Sancho, J. M. (2017). ¿Qué conocimiento se fomenta y valora? ¿Dónde queda la equidad? En P. Rivera-Vargas, E. Sánchez, R. Morales-Olivares, I. Sáez-Rosenkranz, C.

Yévenes y S. Butendieck (coords.), *Conocimiento para la equidad social. Pensando Chile globalmente* (125-130). Universidad de Santiago de Chile; Universidad de Barcelona; RedEncuentros.

Secretaría General (2022, 18 de julio). *Los modelos híbridos, claves contra la falta de calidad, equidad e inclusión educativa en Iberoamérica, según la OEI y el BID*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura. <<https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/los-modelos-hibridos-claves-contra-la-falta-de-calidad-equidad-e-inclusion-educativa-en-iberoamerica-segun-la-oei-y-el-bid>>.

SEEP. Secretaría de Educación del Estado de Puebla (2021). *Modelo educativo híbrido en el estado de Puebla. Educación básica y media superior. Ciclo escolar 2021-2022*. <<https://sep.puebla.gob.mx/index.php/component/k2/prueba-2-2-2>>.

SEP. Secretaría de Educación Pública. (2018). *Libro Blanco. Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD), ahora denominado Programa de Inclusión Digital (PID)*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/419328/Libro_Blanco_de_la_Coordinacion_General_prende.mx.pdf>.

— (2020a, 22 de julio). Boletín núm. 196. *Convivirán, en el futuro, modelo de educación presencial y a distancia: Esteban Moctezuma Barragán*. <<https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-196-conviviran-en-el-futuro-modelo-de-educacion-presencial-y-a-distancia-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>>.

— (2020b). Acuerdo número 26/12/20 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus Sars-Cov2 (covid-19) para el ciclo escolar 2020-2021. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5608934&fecha=28%2F12%2F2020#gsc.tab=0>.

— (2020c). *Orientaciones pedagógicas para el inicio y organización del ciclo escolar 2020-2021. Guía para el trabajo docente*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202007/202007-RSC-2gq1ydljeH-ANEXO2_Guia_pedagogica_Resumen_CTE.pdf>.

— (2021a). *Aprende en Casa: recursos para el aprendizaje en la modalidad mixta*. <<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202108/202108-RSC-Aprende%20en%20casa.pdf>>.

— (2021b). *Consejo Técnico Escolar. Fase Intensiva. Ciclo escolar 2021-2022. Educación preescolar, primaria y secundaria*.

— (2021c). *Consejo Técnico Escolar. Séptima Sesión Ordinaria. Ciclo escolar 2020-2021. Educación preescolar, primaria y secundaria*.

— (2021d). *Herramientas educativas para el inicio, permanencia y egreso del ciclo escolar de las niñas, niños y adolescentes de Educación Básica*. <<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202108/202108-RSC-Herramientas%20educativas%20para%20el%20inicio,%20permanencia%20y%20egreso%20del%20ciclo%20escolar%20de%20las%20ni%C3%B1as%20ni%C3%-%20>>

[B1os%20y%20adolescentes%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica.pdf>.](#)

- (2021e). *Taller intensivo de capacitación docente. Reflexiones, estrategias y compromisos para el regreso a clases. Ciclo escolar 2021-2022. Guía para la facilitación.* <<https://sepm.tijuana.gob.mx/RCS/TallerIntensivoCapacitacionDocente.pdf>>.
- (2021f, 7 de junio). *Boletín núm. 113. Regresan a clases presenciales este lunes más de 1.6 millones de alumnos de todos los niveles educativos: Educación* [boletín núm. 113]. <<https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-113-regresan-a-clases-presenciales-este-lunes-mas-de-1-6-millones-de-alumnos-de-todos-los-niveles-educativos-educacion?idiom=es>>.
- (2021g). *Estrategia nacional para el regreso seguro a las escuelas de educación básica. Versión 2.0. Ciclo escolar 2021-2022.* <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-RSC-Lz0fiisOtD-Est-gia_Nac.pdf>.
- (2021h, 20 de agosto). ACUERDO número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos. Diario Oficial de la Federación.
- (2021i). *Herramientas de acompañamiento socioemocional.* <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202108/202108-RSC-Herramientas%20para%20el%20acompanamiento%20socioemocional_19Ago21.pdf>.
- SEP-AEFCM. Secretaría de Educación Pública-Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (s/f). *Marco Común de Aprendizajes Fundamentales.* <<https://laescuelaencasa.mx/caja-herramientas/recursos-pedagogicos/>>.
- (2021). *Orientaciones para el trabajo pedagógico.* <<https://laescuelaencasa.mx/caja-herramientas/recursos-pedagogicos/>>.
- SEP-ISSSTE. Secretaría de Educación Pública-Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (2021). *Guía de actividades de desarrollo socioemocional para el contexto escolar.* <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202108/202108-RSC-Guia%20de%20actividades%20de%20desarrollo%20socioemocional%20para%20el%20contexto%20escolar_PRIMARIA_19Ago21.pdf>.
- SEP-OEI. Secretaría de Educación Pública-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Herramientas didácticas para el aprendizaje a distancia.* <<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/>>

[BASICA/Documento/202108/202108-RSC-Herramientas%20did%C3%A1cticas%20para%20el%20aprendizaje%20a%20distancia.pdf](#)>.

- Selwyn, N. (2017). Digital Inclusion: Can we Transform Education Through Technology? En P. Rivera-Vargas, E. Sánchez., R. Morales. e I. Sáez-Rosenkranz (coords.), *Conocimiento para la equidad social. Pensando en Chile globalmente* (103-118). Universidad de Santiago de Chile.
- Serrate, R., Gil, I., San Juan, V. (2011). *Técnicas de estudio integradas*. Educaweb. <<https://www.educaweb.com/noticia/2007/05/28/tecnicas-estudio-integradas-2399/>>.
- Shah, S., Shah, A., Memon, F., Kemal, A. y Soomro, A. (2021). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: aplicación de la teoría de la autodeterminación en la 'nueva normalidad'. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2): 169-178. <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103421000046?via%3Dihub>>.
- Sierra, R. A. (2007). La estrategia pedagógica. Sus predictores de adecuación. *VARONA*, (45): 16-25. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635565004>>.
- Sloep, P. y Berlanga, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Revista Comunicar*, 37(19): 55-64.
- Soletic, Á. (2021) *Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad. Informe*. CIPPEC y el Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa.
- Staker, H. y Horn, M. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. INNOSIGHT Institute. <<https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>>.
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H. y Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 Education and Education Technology 'Solutionism': A Seller's Market. *Postdigital Science and Education*, 2(3): 863-878.
- Tham, K. y Tham, C. (2011). Blended Learning. A focus Study on Asia. *International Journal of Computer Science Issues* 8(2): 136-142. <https://www.researchgate.net/publication/268414917_Blended_Learning_-_A_Focus_Study_on_Asia>.
- Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning*. Kogan Page. <<https://kenanaonline.com/files/0011/11429/Blended-Learning.pdf>>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en un mundo tras la covid: nueve ideas para la acción pública*. Comisión internacional sobre Los futuros de la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa>.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020a). *Covid-19: Are Children able to Continue Learning During School Closures? A Global Analysis of the Potential Reach of Remote Learning Policies*. <<https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>>.

- (2020b). *Guidance on Distance Learning Modalities to Reach all Children and Youth During School Closures*. Regional Office for South Asia. <https://www.unicef.org/rosa/media/7996/file/Guidance%20Continuity%20of%20Learning%20during%20COVID-19%20-%20Reaching%20All%20Children_UNICEF%20ROSA.pdf>.
- University of Oxford (2020). *Centre for Teaching and Learning. Planning and Presenting a Hybrid Teaching Session*. <<https://www.ctl.ox.ac.uk/hybrid-teaching#/%20https://www.ctl.ox.ac.uk/teaching-fundamental-lab-skills-in-a-blended-mode>>.
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Lombaerts, K., Philipsen, B. y Tondeur, J. (2018). Students' Motivation and Subjective Task Value of Participating in Online and Blended Learning Environments. *The Internet and Higher Education*, 36: 33-40. <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751616301907?via%3Dihub>>.
- Watson, J. (2008). *Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education*. North American Council for Online Learning. <<https://eric.ed.gov/?id=ED509636>>.
- Weller, M. (2003). *Delivering Learning on The Net: The Why, What and How of Online Education*. Routledge.
- Williamson, B. y Hogan, A. (2020). *La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19*. Internacional de la Educación.
- Zhindón-Calle, M. y Ávila-Mediavilla., C. (2021). Tecnologías emergentes aplicadas a la práctica educativa en pandemia covid-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3): 32-59.

Siglas y acrónimos


BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CEAP	Comités Escolares de Administración Participativa
CEPSE	Consejos de Participación Social en la Educación
COEEBA	Programa Computación Electrónica en la Educación Básica
CTE	Consejo Técnico Escolar
EPD	Escuela Pública Digital
EUA	Estados Unidos de América
HDT	Habilidades Digitales para Todos
IICANA	Instituto de Intercambio Cultural Argentino Norteamericano
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
MIT	Instituto de Tecnología de Massachusetts
NNAJ	niñas, niños, adolescentes y jóvenes
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
PID	Programa de Inclusión Digital
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SisAT	Sistema de Alerta Temprana
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia


Anexos

1. Experiencias educativas que integran el trabajo presencial y a distancia



Escuela Pública Digital (EPD)

Ubicación	Argentina	
Financiamiento	El Gobierno de San Luis continúa apostando a la política de inclusión digital en el ámbito educativo provincial. En 2014, junto con la Universidad de La Punta (ULP) y el Ministerio de Educación, diseñó un proyecto para inaugurar nuevas Escuelas Públicas Digitales (EPD) de terminalidad rural: un ciclo orientado a aquellas localidades que no cuentan con la finalización del nivel secundario.	
Sedes	<p>Actualmente la ULP tiene a su cargo diferentes EPD en distintos puntos de San Luis:</p> <p>EPD “Albert Einstein” - Nivel inicial, primario y secundario en la ciudad de San Luis (2011).</p> <p>EPD “Isaac Newton” - Ciclo superior en la ciudad de San Luis (2011).</p> <p>EPD “Santa Bárbara” - En el paraje Puertas del Sol, departamento de San Martín (2011).</p> <p>EPD “Xumucpe - Hijos del Sol” - Nivel inicial, primario y secundario; Pueblo Comunidad Huarpe (2011).</p> <p>EPD “Feliciano Saá” - Nivel inicial, primario y secundario; Pueblo Comunidad Ranquel (2011).</p> <p>EPD N° 2 - Nivel inicial, primario y secundario; Estancia Grande, El Durazno, allí se comparte la tarea con la Municipalidad (2012).</p> <p>EPD “María Parnisari de Grillo” - En la localidad de La Maroma, departamento Dupuy (2012).</p> <p>EPD de terminalidad rural (10 escuelas), con sus dos circuitos: Circuito I: Balde, Alto Pencoso, La Carolina, Zanjitas y La Florida. Circuito II: Potrerillos, La Vertiente, Villa de Praga (2013).</p>	
Matrícula	<p>Las EPD reciben alumnos provenientes de diferentes ámbitos y con diferentes situaciones: alumnos con óptimo rendimiento escolar; con historial de repitencia de un año o más, alumnos que retornan a la escuela luego de experiencias de deserción escolar, alumnos con sobre edad, alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Todos ellos provenientes de diversos estatus sociales y culturales: integrantes de comunidades originarias, zonas rurales, y habitantes de la ciudad de San Luis, con situaciones económicas disímiles, hijos de trabajadores de estado, comerciantes, cuentapropistas, subsidiarios, desocupados y otros.</p> <p>La primer EPD “Albert Einstein” tiene como objetivo brindar una educación personalizada que genere un alto nivel de competencia para los cambios del mundo actual. En 2020, había 28 alumnos de nivel inicial, 254 de nivel primario y 227 de nivel secundario.</p>	
Contacto	<p>Avenida Universitaria s / n, Ciudad de la Punta San Luis, Argentina</p> <p>Teléfono: 0266-4452000 (Interno 6099)</p> <p>Twitter: @EPDSanLuis</p> <p>Página web: <http://www.epd.ulp.edu.ar/index.html#principal>.</p>	
Modalidad	La modalidad de cursada de las EPD es presencial y las EPDA (EPD para Adultos) es semipresencial.	
Niveles	Nivel inicial, primario y secundario. Para niños, jóvenes y adultos.	
Horario de clases	Las Escuelas Públicas Digitales (EPD) funcionan todo el año.	
Referencias	<p>Baldivieso, S., y Carrasco (2014). Escuela pública digital en pueblos originarios. La propuesta de la Universidad de la Punta para las comunidades Ranquel y Huarpe de la provincia de San Luis, Argentina. <i>Revista de Educación a Distancia (RED)</i>, (41). <https://www.um.es/ead/red/41/carrasco.pdf>.</p> <p>Ramírez F., y Rama, C. (2014). Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias. <i>UAP. Virtual Educa</i>. <https://issuu.com/jesustellez18r/docs/recursos-del-aprendizaje>.</p> <p>Universidad de la Punta. (2021). Escuela Pública Digital [sitio web] <http://www.epd.ulp.edu.ar/index.html#principal>.</p>	

Ubicación	Uruguay	
Financiamiento	Público y privado.	
Sedes	A la fecha, 119 liceos y 17 centros UTU participan en el programa. A la fecha más de 750 escuelas participan del programa.	
Matrícula	Con 700 lecciones por día, este programa, Ceibal en Inglés, atiende aproximadamente a 70 000 alumnos, más de 70% de la población de alumnos de 4° a 6° grados.	
Contacto	Plan Ceibal. Av. Italia 6201 Edificio Los Ceibos 0800 2342 / *2342 Montevideo, Uruguay Correo electrónico: < ceibal@ceibal.edu.uy >. Página web: < https://www.ceibal.edu.uy/es/ >. Twitter: @Plan_Ceibal Instagram: @plan_ceibal YouTube: /canalceibal Facebook: < https://www.facebook.com/PlanCeibal/ >.	
Modalidad	Remoto y Presencial: Un sistema de videoconferencia referente y más de 150 <i>teaching points</i> hacen posible una experiencia cercana en tiempo real.	
Niveles	El programa fue diseñado para enseñar inglés a niños y sus maestros en los grados 4°, 5° y 6° (de nueve a doce años). Actualmente, todas las escuelas, centros UTU y liceos urbanos de Uruguay pueden acceder a Ceibal en Inglés. Desde su creación, CEI universalizó la enseñanza de inglés en educación primaria.	
Horario de clases	El profesor de inglés se presenta durante 45 minutos en una videoconferencia una vez a la semana en el aula, siempre a la misma hora durante todo el ciclo escolar. Los alumnos asisten a clases de forma presencial durante todo el ciclo escolar.	
Información adicional	Transformación a distancia frente a covid-19: https://ingles.ceibal.edu.uy/storage/app/uploads/public/5f8/753/100/5f87531002d4d948088567.pdf	
Referencias	Plan Ceibal (2021). Sitio Web Oficial. Recuperado el 07 de julio de 2021 de < https://www.ceibal.edu.uy/es/ >.	

2. Características de docentes y escuelas participantes del estudio

Con el propósito de dar un contexto general a las decisiones que las y los docentes tomaron respecto a los procesos pedagógicos durante el regreso a clases presenciales, en este apartado se presentan las condiciones de las escuelas en las que laboran, sus condiciones y características, así como las de sus estudiantes.

Para recabar esta información, se aplicaron dos cuestionarios: el primero dirigido al personal directivo y el segundo al personal docente frente a grupo de escuelas de organización completa de primaria baja (primero y segundo) y primaria alta (tercero, cuarto, quinto y sexto), así como de primarias generales multigrado, consideradas en el estudio y pertenecientes a cuatro entidades federativas: Coahuila, Chiapas, Jalisco y Puebla. La muestra se conformó con cuarenta y tres docentes (treinta y nueve de organización completa y cuatro de escuelas multigrado).

Perfil de las y los docentes que participaron en el estudio

Entre los treinta y nueve docentes de escuelas generales de organización completa que adoptaron un modelo híbrido al inicio del ciclo escolar 2021-2022 veinte están frente a grupos de primaria baja y diecinueve de primaria alta. De estos, tres cuartas partes son mujeres, mientras que el promedio de edad es de 37 años; veintisiete docentes tienen entre 20 y 39 años y el resto se ubica entre los 41 y 55 años.

El personal docente encuestado se caracteriza por disponer de experiencia en el ejercicio de la docencia. De los treinta y nueve docentes de las escuelas generales, poco más de la mitad (veintidós docentes) posee más de once años en el trabajo frente a grupo. Además, veintiún docentes reportaron tener entre uno y cinco años de experiencia en su escuela actual; ocho, entre seis y diez años; y el resto reportó contar con una experiencia de entre once y veintidós años.

En cuanto a la experiencia de los cuatro docentes multigrado, una de las docentes, de 23 años, cuenta con dos años de experiencia docente y menos de un año en su escuela actual; trabaja en una escuela bidocente en los últimos grados de la educación primaria (cuarto, quinto y sexto) con un grupo de dieciséis alumnos. La segunda docente, con 53 años, cuenta con veintinueve años de experiencia como docente; los últimos cuatro se ha desempeñado en su escuela actual impartiendo todos los grados. Actualmente, atiende a un grupo de veintiséis alumnos. Los docentes, uno de 26 años y otro de 37 años, tienen una trayectoria de cinco y dieciséis años, respectivamente. El primero de ellos se ha desempeñado en su escuela actual durante un año, impartiendo todos los grados a diecisiete alumnos.

Por su parte, el docente de 37 años ha impartido clases de tercer y cuarto grados a 25 alumnos durante los últimos seis años, periodo en el que se ha desempeñado en su actual escuela.

Características de las escuelas en las que imparten clases las y los docentes entrevistados

Treinta y nueve docentes pertenecen a dieciséis escuelas de organización completa. De acuerdo con la información proporcionada por sus directores, una cuarta parte de las escuelas en las que laboran cuentan principalmente con un grupo por grado, con un promedio de treinta y tres estudiantes por grupo, y el resto señaló tener entre dos y cuatro grupos por grado, con un promedio de treinta y cinco estudiantes por grupo.

Por otra parte, para un regreso a clases seguro, la SEP recomendó utilizar espacios abiertos o con una mayor ventilación como: salones de usos múltiples, bibliotecas, canchas y otras zonas al aire libre, para cumplir así los protocolos de distanciamiento físico. En este sentido, diez de los dieciséis directores de escuelas generales reportaron haber realizado adaptaciones a los espacios físicos de enseñanza en sus escuelas. Los directores de las cuatro escuelas multigrado¹ señalaron que no existen salones de clases para cada grado debido a que el personal docente atiende a dos o más grados simultáneamente en el mismo salón; además, en promedio atienden a siete estudiantes por grupo. Tres docentes manifestaron haber realizado adecuaciones a los espacios físicos de la escuela para cumplir los protocolos y las medidas sanitarias.

En catorce de las dieciséis escuelas generales, las y los docentes disponen de canchas y en trece de éstas de una biblioteca para sus actividades. En las escuelas multigrado, aunque se señaló que disponen de canchas, ninguna cuenta con biblioteca. Destaca el caso de un director que reportó carecer de luz eléctrica en todos los salones de clases, lo que representa un problema importante para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

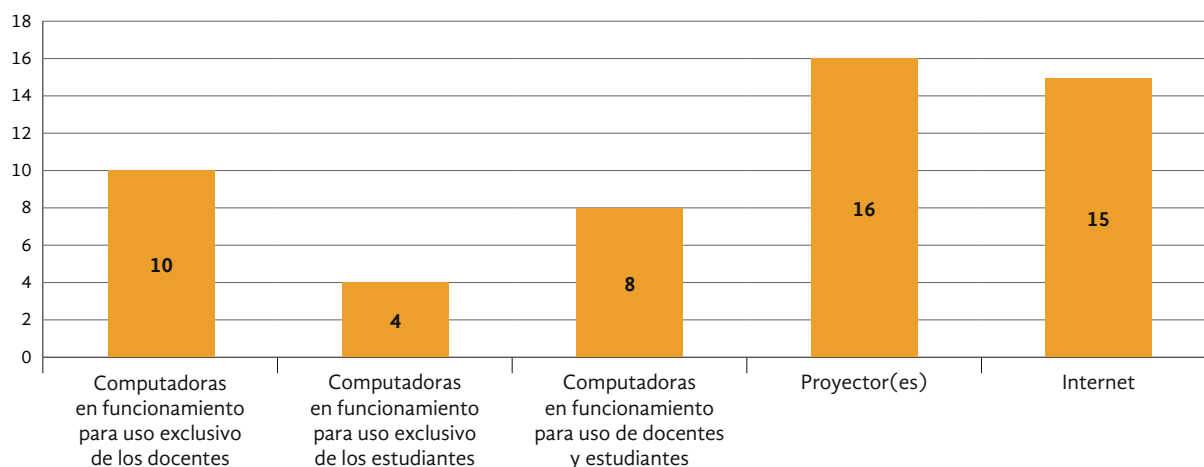
También se indagó sobre el acceso a internet y la disponibilidad de recursos tecnológicos con los que cuentan las y los docentes y alumnos en las escuelas. Al respecto, se encontró que en quince de las escuelas generales se tiene acceso a internet para uso de la comunidad escolar (gráfica A4.1). Sin embargo, un poco menos de la mitad (siete) considera que el acceso a internet es de mala calidad, es decir, que presenta

¹ Tres de los cuatro docentes de las escuelas multigrado también cumplen la función directiva de la escuela.

fallas e interrupciones constantes. La gráfica A4.1 muestra que todas las escuelas generales que participaron en este estudio cuentan con proyectores.

Por otro lado, solamente poco más de la mitad de las escuelas generales (diez) dispone de computadoras en funcionamiento para el uso exclusivo de los docentes, y solamente cuatro cuentan con equipo de cómputo en funcionamiento para uso exclusivo de los estudiantes.

Gráfica A4.1 Escuelas generales, según el tipo de equipamiento con el que cuentan



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario dirigido a directores.

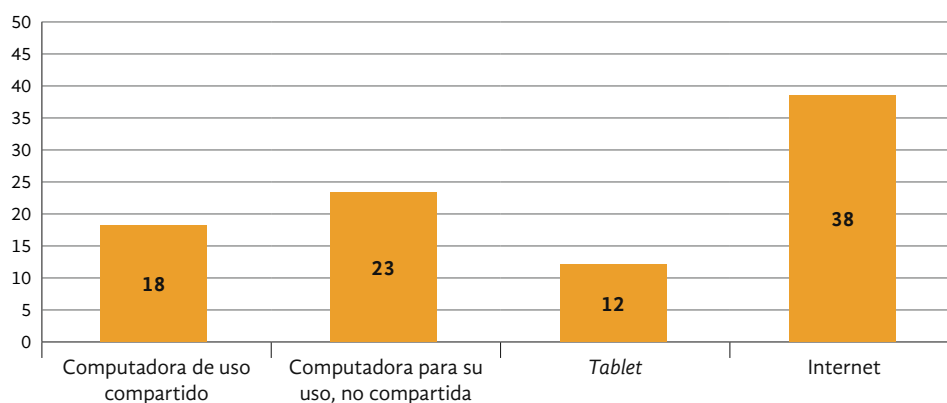
En el caso de las escuelas multigrado, dos directores reportaron que en sus escuelas hay acceso a internet para la comunidad escolar –uno señaló que el internet es de buena calidad–, y tres mencionaron que sus escuelas se encuentran equipadas con proyectores. Por otra parte, sólo una escuela multigrado cuenta con computadoras en funcionamiento para uso exclusivo del personal docente, y en otra existen computadoras en funcionamiento para uso compartido de docentes y estudiantes; ninguna escuela cuenta con computadoras en funcionamiento para uso exclusivo de los estudiantes. Lo anterior refleja condiciones poco propicias para que las escuelas multigrado lleven a cabo la implementación de un modelo híbrido.

Condiciones de las y los docentes y los estudiantes en el hogar

El modelo híbrido de educación propone la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que una condición necesaria para su implementación es que tanto el personal docente como los alumnos dispongan de este tipo de recursos en su hogar. Al respecto, se identifica que la mayoría de las y los docentes,

independientemente del tipo de escuela en que laboran, cuenta con los recursos necesarios en el hogar para desempeñar su labor: todos reportaron tener acceso a internet, con excepción de dos (uno de escuela general y otro de multigrado). Asimismo, veintitrés docentes de escuelas generales y dos de escuelas multigrado indicaron que cuentan con una computadora para su uso exclusivo, en tanto, menos de la mitad (dieciocho de escuelas generales y dos de multigrado) cuentan con una computadora de uso compartido con otros integrantes del hogar (gráfica A4.2).

Gráfica A4.2 Docentes en escuelas generales que disponen de recursos tecnológicos en su hogar



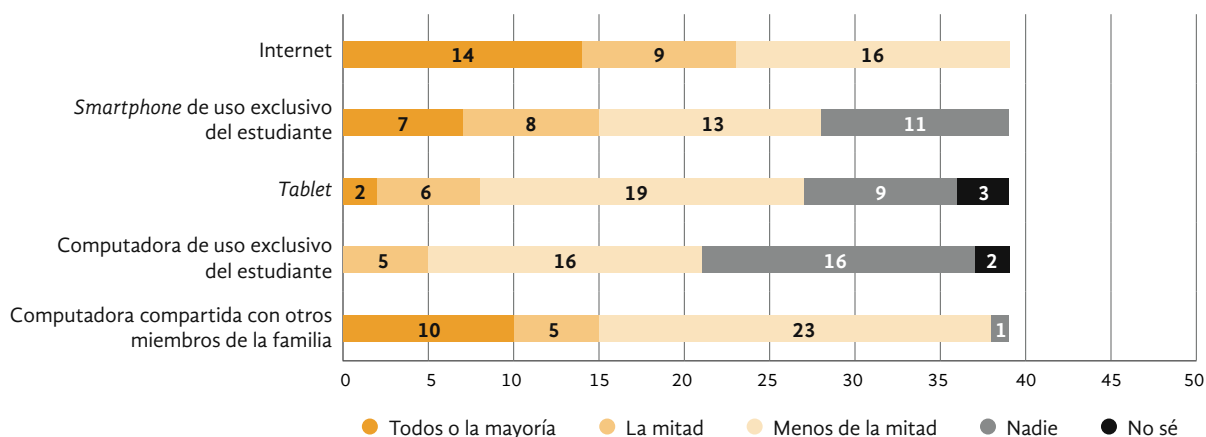
Nota: el hogar de las y los docentes encuestados puede contar con más de un dispositivo, los cuales pueden ser compartidos. Por este motivo, la suma de porcentajes es mayor a 100.

Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario dirigido a docentes.

Adicionalmente, se indagó en escuelas generales sobre el número de alumnos de cada docente que poseen dispositivos para el uso de las TIC en su hogar. En la gráfica A4.3 se puede observar que solamente veintitrés docentes reportaron que la mitad o más de sus estudiantes tiene acceso a internet en su hogar. Asimismo, quince docentes reportaron que la mitad o más de la mitad de sus alumnos cuenta con computadora compartida con otros miembros de su familia y dieciséis docentes señalaron que ninguno de sus estudiantes tiene computadora de uso exclusivo.

Según la información proporcionada por dieciséis docentes de escuelas generales, menos de la mitad de sus estudiantes tiene acceso a internet y un dispositivo con el cual conectarse –computadora, tableta o celular–, lo que permite determinar una brecha importante en el acceso a las TIC entre los estudiantes, situación que genera desigualdades en las oportunidades que tienen para aprender, sobre todo cuando parte de este aprendizaje debe realizarse a distancia.

Gráfica A4.3 Docentes de escuelas generales, según el número de alumnos que disponen de recursos tecnológicos en su hogar



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario dirigido a docentes.

Todas las y los docentes de escuelas multigrado señalaron que sus estudiantes no tienen acceso a una computadora de uso exclusivo. Dos señalaron que la mayoría de sus estudiantes cuentan con un teléfono inteligente de uso exclusivo; un docente reportó que la mitad de ellos, y el docente restante indicó que ninguno de sus estudiantes cuenta con este recurso. Con respecto a la disponibilidad de internet de los estudiantes en su hogar, dos docentes indicaron que la mitad de sus estudiantes cuentan con este recurso mientras el resto señaló que menos de la mitad. Con base en lo reportado, se puede concluir que docentes y estudiantes cuentan con recursos tecnológicos limitados para trabajar con un modelo de aprendizaje híbrido.

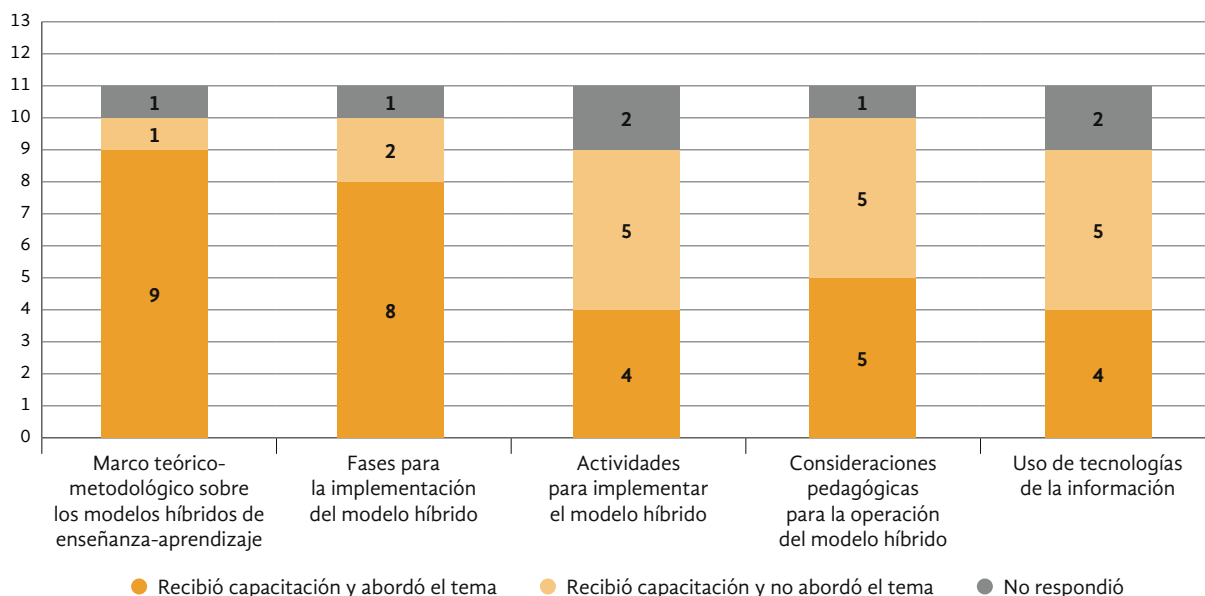
Participación de las y los docentes en actividades de formación continua y acompañamiento

Acerca de la formación continua, veintiocho de los treinta y nueve docentes de escuelas generales reportaron no haber participado en acciones de formación continua para implementar el modelo híbrido, lo que pudo haber facilitado su desarrollo, el uso de las TIC y otras metodologías a sus procesos pedagógicos.

Nueve de los once docentes que manifestaron haber participado en alguna actividad de formación continua señalaron que ésta trató sobre el marco teórico metodológico sobre los modelos híbridos de enseñanza y aprendizaje. El tema de las fases para la implementación del modelo híbrido fue visto por ocho docentes; en cinco casos se abordaron las consideraciones pedagógicas para la operación del modelo, mientras que los temas menos revisados en los programas de formación continua

fueron las actividades para implementar el modelo híbrido y el uso de tecnologías de la información, mencionado solamente por cuatro docentes (gráfica A4.4). Este último resultado puede deberse a que la formación continua se llevó a cabo al inicio de la pandemia, aunque algunos docentes señalaron no haber participado en algún programa sobre este aspecto, por lo que recurrieron a formarse por su cuenta.

Gráfica A4.4 Docentes de escuelas generales que participaron en actividades de formación continua

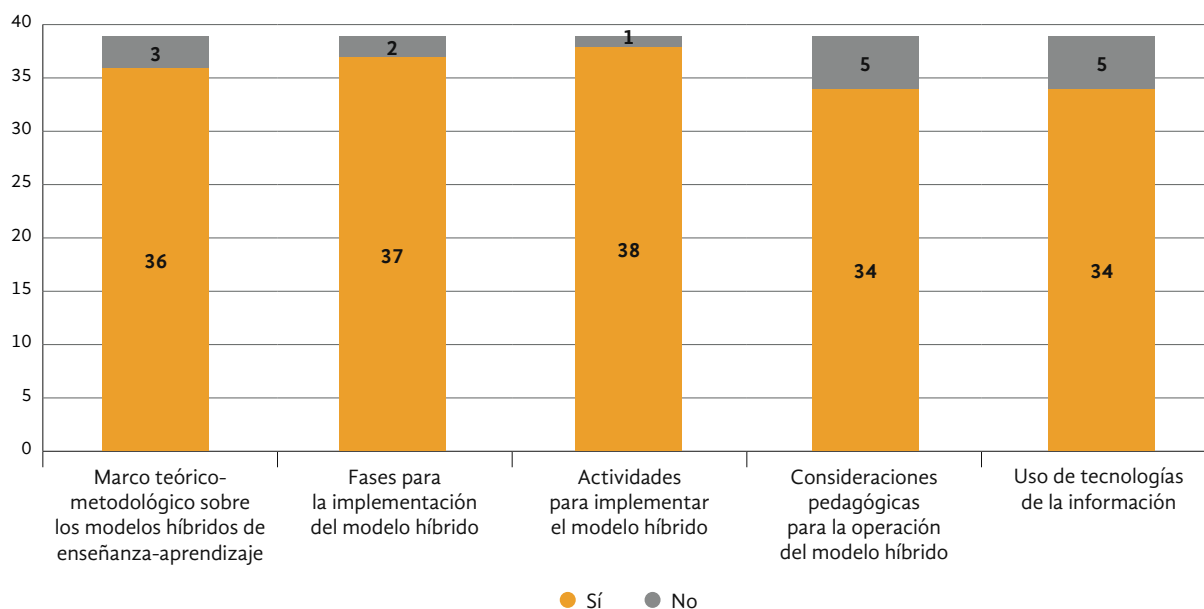


Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario dirigido a docentes.

En cuanto al acompañamiento de alguna figura directiva o de supervisión, cinco docentes reportaron no haber recibido orientaciones de su parte. Entre quienes sí tuvieron esta oportunidad, cuatro docentes la consideraron poco útil, veinte, útil y diez muy útil, lo que visibiliza la relevancia que este tipo de apoyo puede tener para los docentes y la conveniencia de que directores y supervisores desarrollen estrategias que les permitan otorgarles mayor apoyo.

La gráfica A4.5 da cuenta de los temas de formación o apoyo que las y los docentes consideran necesarios recibir para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje bajo esta modalidad. En ella se refleja el interés de contar con mayores conocimientos y habilidades para una mejor implementación de un modelo híbrido. En este caso, los resultados de la encuesta indican la necesidad de conocer estos aspectos para apoyar y orientar su labor pedagógica dentro y fuera de las aulas.

Gráfica A4.5 Temas de formación continua requeridos por el personal docente de escuelas generales



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario dirigido a docentes.

Respecto a las escuelas multigrado, sólo un docente reportó haber participado en acciones de formación continua, específicamente sobre el uso de TIC. Además, de los tres docentes que afirmaron recibir orientaciones de su director o supervisor para desarrollar actividades de enseñanza bajo una modalidad híbrida, uno manifestó que éstas fueron poco útiles.

Respecto a qué temas les gustaría ver en la formación continua, dos docentes señalaron el marco teórico metodológico sobre los modelos híbridos de enseñanza y aprendizaje, y tres las fases para su implementación. Los cuatro docentes coincidieron en la necesidad de recibir orientaciones sobre las actividades para desarrollar el modelo híbrido y las consideraciones pedagógicas para su operación; solamente dos docentes refirieron el uso de TIC como un aspecto relevante para ser abordado. En suma, a pesar de que en la selección de la muestra se buscó incluir escuelas con mejores condiciones de conectividad y equipamiento, se observaron situaciones poco propicias para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje bajo una modalidad híbrida, particularmente entre los estudiantes. Las escuelas dispusieron de poca conectividad y la mayoría de las y los docentes careció de un equipo de cómputo para su uso exclusivo en la escuela. La mayoría de sus estudiantes no tuvieron internet o equipos en casa. Por último, en muchos casos, no recibieron orientaciones para el desarrollo de estos procesos.

*Modelos híbridos en educación primaria. Experiencias de adaptación,
desafíos educativos y aprendizajes planteados por la pandemia en el regreso a las escuelas*

es una publicación digital de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación.

Marzo de 2023



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN