

# 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. Informe ejecutivo**  
2023, primera edición

Coordinación general  
Francisco Miranda López y Julianna Mary Mendieta Melgar

El presente documento se realizó bajo la coordinación de la Dirección General de Estudios e Investigaciones Especializadas, de la Unidad de Evaluación Diagnóstica de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). Su elaboración estuvo a cargo de Treisy Romero Celis, Lourdes Nancy Martínez Márquez, Jorge Carlos Tuyub Moreno, Itandehui Salmorán Bautista y Angélica Chávez Miranda. Además, contó con la colaboración de Miguel Ángel Iglesias Reyes, Adán Uribe Bravo y Roberto Arturo Arriaga Martínez. El apartado Modelos híbridos en educación 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.

---

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 editorial.** Blanca Estela 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

**Formación.** Jonathan Muñoz Mendez  
Jefe 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, la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. 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. Informe ejecutivo*

## DIRECTORIO

JUNTA DIRECTIVA

**Silvia Valle Tépatl**  
Presidenta

**María del Coral González Rendón**  
Comisionada

**Etelvina Sandoval Flores**  
Comisionada

**Florentino Castro López**  
Comisionado

**Oscar Daniel del Río Serrano**  
Comisionado

---

**Armando de Luna Ávila**  
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

# Introducción



Ante la emergencia sanitaria derivada de la pandemia por el virus SARS-CoV-2, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), en el marco de sus atribuciones constitucionales, emprendió diversas acciones con el propósito de documentar las experiencias educativas y las estrategias que implementaron las comunidades escolares para dar continuidad a los procesos educativos y, con ello, generar información y conocimiento que permita encarar el reto que representa esta y posibles emergencias futuras.

En esta publicación se presentan los resultados del análisis exploratorio de los procesos de enseñanza y aprendizaje que las y los docentes desarrollaron en el regreso a clases presenciales, en el marco de la propuesta de adopción del modelo mixto –o híbrido– promovida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a inicios del ciclo escolar 2021-2022.<sup>1</sup> La información se recopiló mediante entrevistas colectivas realizadas a docentes de escuelas primarias de organización completa y multigrado en cuatro entidades federativas.

El estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias de maestras y maestros de primaria; específicamente, sus decisiones y acciones, así como las estrategias que llevaron a cabo para dar continuidad a

---

<sup>1</sup> En la XLIX Reunión Ordinaria virtual del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conadeu), 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).

los procesos educativos bajo una modalidad híbrida en el contexto de pandemia, poniendo especial atención en los factores que los facilitaron, condicionaron u obstaculizaron.

Los hallazgos dan cuenta de las diversas formas de organizar y desarrollar la modalidad híbrida en educación primaria en el marco de una contingencia sanitaria, las cuales respondieron a la disponibilidad de recursos y a las condiciones contextuales de estudiantes, docentes y escuelas. En general, se identificó una desarticulación en el desarrollo de los procesos, en gran medida debida a lo inédito y la magnitud del reto, así como a la falta de información que orientara la definición de una modalidad híbrida en primaria.

Aun cuando el estudio tiene un carácter exploratorio, aporta evidencia relevante sobre las formas en que los procesos educativos se han desarrollado en 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 en el desarrollo de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, y por sus escasos recursos tecnológicos.

## **¿Por qué analizar la experiencia docente en la adopción de modelos híbridos de enseñanza y aprendizaje?**

Al inicio del ciclo escolar 2021-2022, 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 la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica, adoptando como punto central la implementación de modelos de educación híbrida o mixta.<sup>2</sup>

Este desafío recayó principalmente en las y los docentes. La adaptación del modelo exigió una transformación de sus prácticas: actuar y tomar decisiones de manera autónoma y crear otras formas de generar oportunidades de enseñar y aprender. La falta de acceso de la

---

<sup>2</sup> Como queda dicho, el regreso a la presencialidad fue anunciado por el entonces secretario de Educación, Esteban Moctezuma, bajo un modelo híbrido (SEP, 2020a); sin embargo, en los documentos emitidos en el marco de la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica (SEP, s/f) se hace referencia al "modelo mixto".

mayoría de las y los estudiantes, docentes y escuelas a la tecnología digital y a las habilidades necesarias para su uso con fines pedagógicos, la pérdida de aprendizajes y las demandas de una situación de pandemia se sumaron a este reto (UNICEF, 2020).

En tal contexto, 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 su desarrollo como estrategia con la cual hacer frente a futuras situaciones de emergencia. Además, el estudio de las prácticas docentes abona a un mayor entendimiento sobre cómo continuar avanzando en la formación docente y en el fortalecimiento de sus habilidades y saberes, así como en la generación de procesos reflexivos para la mejora.

## Objetivos y diseño del estudio

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

El estudio siguió un diseño cualitativo, basado en la realización de entrevistas semiestructuradas. La muestra está conformada por docentes de Chiapas, Coahuila, Jalisco y Puebla, pertenecientes a escuelas de organización completa y multigrado, que implementaron un plan híbrido para el regreso a clases.

# Modelos híbridos en educación



Estos modelos consisten en la combinación de formas de enseñanza presencial –cara a cara– con las mediadas por la tecnología (Friesen, 2012; Marsh *et al.*, 2003).<sup>3</sup> La enseñanza presencial implica el encuentro entre docentes y estudiantes en el mismo espacio y tiempo, destinado a desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje (Martínez, 2009). Ahora bien, a través de la mediación tecnológica la enseñanza considera una enorme cantidad de recursos multimedia, con o sin soporte de internet, al igual que medios analógicos como la radio y la televisión, propios de la educación a distancia.

Más que una combinación de modalidades, el aprendizaje híbrido se reconoce como una fusión reflexiva del aprendizaje cara a cara con las experiencias del aprendizaje en línea (Garrison y Vaughan, 2008). El docente reflexiona sobre el espacio, el tiempo, las necesidades de los estudiantes, los recursos disponibles y el contexto donde se desarrolla la actividad educativa (García, 2021). Por lo tanto, lo presencial y lo virtual forman parte de un proceso lógico, continuo y sin interrupción de actividades (Osorio, 2011). Desde esta postura, se pone en el centro la intención pedagógica de las y los maestros en las actividades de aprendizaje que deciden llevar a cabo.

Los modelos híbridos se definen como una mixtura de componentes presenciales y a distancia en proporciones distintas, dependiendo de las necesidades que se pretendan satisfacer y los recursos con los que se cuente (García, 2021; Watson, 2008; Caulfield, 2011). La manera en que se articulan las necesidades, el contexto y los recursos disponibles dan lugar a un diverso abanico de modelos educativos híbridos.

<sup>3</sup> En la literatura se puede encontrar “aprendizaje híbrido” como sinónimo de “enseñanza híbrida”. Al respecto, Hrastinski (2019) sostiene que, en realidad, para la investigación educativa, ambas posibilidades –la instrucción o enseñanza y el aprendizaje– son caras de una misma moneda, por lo que pueden usarse de modo intercambiable.

En el contexto de emergencia derivado de la pandemia, la educación híbrida se planteó como una alternativa para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con las propuestas establecidas en la *Guía del regreso a clases 2020-2021 de la Comisión Europea* (European Commission, 2020) y con las recomendaciones para dar una respuesta educativa ante la covid-19 emitidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021), el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), el modelo híbrido adopta una forma más amplia y flexible. Esto es, además de combinar o fusionar la modalidad cara a cara con tecnologías digitales, también admite el uso de tecnologías analógicas (televisión y radio) y de materiales físicos, como libros o documentos impresos (UNICEF, 2020).

El consenso entre organismos internacionales para extender la definición de los modelos híbridos más allá de los medios digitales tiene sentido en sistemas educativos con mayores desventajas respecto al acceso a las tecnologías digitales y la conectividad, como los de América Latina y el Caribe (Berlangua *et al.*, 2020).

## ¿Qué ventajas o limitaciones tiene el modelo híbrido?

Algunos especialistas señalan que brinda la posibilidad de personalizar las trayectorias de aprendizaje que siguen las y los estudiantes, y de flexibilizar el uso del tiempo y los ritmos de aprendizaje (Horn y Staker, 2011). Otros autores aseguran que el aprendizaje híbrido es una oportunidad para recuperar las ventajas que ofrecen las modalidades presencial y virtual (Thorne, 2003; Tapscott, 2009, citados en Kennedy y Ferdig, 2018).

La literatura da cuenta de dos posturas sobre el modelo híbrido. Por una parte, se señala su naturaleza experimental y, por tanto, provisoria (Bettinger y Loeb, 2017). Desde esta postura, aunque se reconoce la importancia de las tecnologías en la escuela, se cuestiona la incorporación y el uso de éstas como solución a los problemas educativos (Selwyn, 2017). En contextos inequitativos, por ejemplo, la tecnología poco hace por reducir las brechas de aprendizaje.

### Ventajas del aprendizaje presencial

- Interacción más cercana entre docentes y estudiantes.
- Mayores oportunidades de reflexión colaborativa
- Encuentros en condiciones más igualitarias.
- Acercamiento de las y los alumnos a una idea de sociedad y comunidad.
- Mayor vinculación con el mundo.

### Ventajas del aprendizaje mediado por tecnologías

- Implementa nuevas formas de enseñanza.
- Procesos de aprendizaje más estimulantes.
- Son flexibles a cada estudiante y asignatura.
- Acceso a mayores fuentes de información.
- Acercamiento a las tecnologías.

**Fuentes:** Calvani, citado en Saladino *et al.*, 2020; Dussel, 2020; Garrison y Vaughan, 2008; Martínez *et al.*, 2018; Serrate *et al.*, 2011.

Una segunda postura promueve la adopción de este modelo como una oportunidad para transformar los sistemas educativos, sobre todo considerando el aumento en el uso de la tecnología impulsado por la pandemia. Para quienes la apoyan, el modelo híbrido debe permanecer, aun cuando las escuelas recobren su normalidad (Elacqua *et al.*, 2020; Arias *et al.*, 2020).



# Las experiencias de docentes de primaria en la reapertura de las escuelas bajo una modalidad híbrida



## ¿Cómo se organizaron los grupos, espacios y tiempos bajo un modelo híbrido?

Las formas de establecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en primarias de organización completa y multigrado bajo una modalidad híbrida variaron en función de la disponibilidad de tecnología y materiales de apoyo, y del número de grupos que atendía cada docente. Se identificaron cinco tipos de organización a partir de los tres siguientes criterios: a) las formas de alternancia presencial y a distancia que establecieron las y los docentes; b) los grupos conformados según la asistencia o no a la escuela; y c) las diversas formas de organización de espacios y tiempos de atención para cada grupo, y los propósitos de éstos. Los tipos de organización se describen enseguida.

1. *Enseñanza virtual con asesorías presenciales.* Se caracterizó por desarrollar las actividades de manera virtual y dedicar algunos días a brindar retroalimentación presencial a los alumnos que presentaron mayores pérdidas de aprendizaje. Este tipo de organización fue posible gracias a que estudiantes y docentes contaban con el equipo y la conectividad necesarios para tomar clases en línea.
2. *Alternancia diaria de dos grupos de estudiantes con asesorías o clases adicionales.* Las y los docentes alternaron el trabajo presencial y a distancia –en algunos casos de manera virtual– con dos grupos de estudiantes por día. Es decir, mientras un grupo acudía a la escuela, el otro se encontraba trabajando en

casa. Cada semana destinaron un día de trabajo a enseñar contenidos de otras materias y a impartir clases de otras asignaturas a niñas y niños que presentaron las mayores pérdidas de aprendizaje. Los docentes que contaron con el equipamiento y conectividad suficientes realizaron clases simultáneas.

3. *Alternancia diaria de dos grupos de estudiantes más un tercero a distancia.* Algunos docentes, además de tener dos grupos que alternaban la asistencia presencial a la escuela, también atendieron a un tercer grupo de estudiantes que se mantenía a distancia. Entre ellos, algunos proporcionaron a su vez seguimiento personalizado –virtual o telefónico– a estos alumnos.
4. *Alternancia semanal con dos grupos.* Este tipo de organización, establecido en una entidad federativa, se distinguió por periodos de alternancia semanal entre clases presenciales y a distancia; algunos docentes tenían un tercer grupo que se mantenía a distancia de manera permanente, al que dieron menor seguimiento debido a la sobrecarga de trabajo y la falta de recursos tecnológicos.
5. *Alternancia por ciclos educativos.* Los docentes de escuelas multigrado organizaron a sus alumnos por ciclos educativos según el número de grados que atendían; entre más grados, el número de días presenciales disminuía. Algunos docentes tuvieron encuentros virtuales con sus alumnos, sobre todo, con aquellos que presentaron mayores pérdidas de aprendizaje; también trabajaron con cuadernillos digitales o impresos.

## ¿Cómo se evaluó bajo un modelo híbrido?

La SEP definió acciones para ayudar a compensar las probables pérdidas de aprendizaje del estudiantado, derivadas del periodo de educación a distancia. En primera instancia, requirió que las y los docentes realizaran un diagnóstico de los aprendizajes en Español y Matemáticas al inicio del ciclo escolar, apoyados en instrumentos sugeridos

por la autoridad educativa federal y Mejoredu.<sup>4</sup> Aunque maestras y maestros llevaron a cabo dicho diagnóstico, las acciones, los instrumentos utilizados y la selección de los contenidos a evaluar fueron diversos. La mayoría de los docentes definió acciones adicionales orientadas a conocer las necesidades de los estudiantes, mientras que algunos realizaron ajustes a los instrumentos proporcionados o elaboraron nuevos con el fin de adecuarlos a las características de sus estudiantes.

El trabajo en una modalidad híbrida implicó tomar decisiones respecto de los tiempos y espacios en los que debía realizarse la evaluación diagnóstica. La mayoría eligió llevarla a cabo de manera presencial, pues con la certeza de que los estudiantes eran quienes respondían el instrumento y con la posibilidad de observar la facilidad o dificultad con que contestaban las preguntas, pudieron hacer una mejor valoración de sus aprendizajes.

Los resultados del diagnóstico arrojaron que la mayoría de niños y niñas no había consolidado los aprendizajes indispensables para comenzar los contenidos de su grado actual, sobre todo en el desarrollo de sus habilidades de lectoescritura y pensamiento lógico matemático. A partir de estos hallazgos, los docentes definieron un plan de atención para el periodo extraordinario de recuperación, que integró acciones compensatorias orientadas a mitigar las pérdidas educativas. Algunas de las actividades de regularización consistieron en repasos apoyados de materiales adicionales, clases compensatorias y tareas extraescolares.

---

<sup>4</sup> La SEP, junto con Mejoredu, puso a disposición de las y los docentes diez instrumentos diagnósticos enfocados en lectura y matemáticas para alumnos de 2° a 6° 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; y 4. prueba en línea si las escuelas o estudiantes contaban con computadoras o dispositivos con conexión a internet (SEP, 2021a y 2021c).

## ¿Cómo se adaptaron los procesos pedagógicos bajo un modelo híbrido?

Los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el regreso a clases tuvieron modificaciones importantes. Actividades como la planeación de clases, la enseñanza, el uso de herramientas tecnológicas y la retroalimentación tuvieron que ser adaptadas por maestras y maestros para implementar esta modalidad.

### El proceso de planeación didáctica bajo un modelo híbrido

Este proceso requirió organizar actividades para las modalidades presencial y a distancia, lo que, dado que contaron con pocas orientaciones, representó un desafío para las y los docentes.<sup>5, 6</sup> Con objeto de hacerle frente, la mayoría de las y los maestros de primarias generales elaboraron la planeación de manera colaborativa, en el marco del Consejo Técnico Escolar (CTE), con el acompañamiento de la figura directiva o entre pares, o apoyados en espacios de intercambios conformados por redes de docentes.

Las y los maestros consideraron cuatro aspectos para planear las actividades de enseñanza y aprendizaje: 1. la ampliación de los ambientes de aprendizaje más allá del aula, principalmente a los hogares; 2. el aprendizaje autónomo de los estudiantes; 3. la selección y dosificación de los aprendizajes; y 4. la transversalidad de los contenidos. Además, la planeación se adecuó con objeto de guiar el trabajo de los estudiantes con el acompañamiento de madres, padres y tutores —especialmente en primaria baja, en donde niñas y niños requieren de mayor apoyo, ya que están en proceso de desarrollo de habilidades para el trabajo autónomo—.

---

<sup>5</sup> Para el ciclo escolar 2020-2021, se presentó al magisterio *Orientaciones pedagógicas para el inicio y organización del ciclo escolar 2020-2021. Guía para el trabajo docente*, que se revisó en los cte fase intensiva (SEP, 2020b).

<sup>6</sup> Para el ciclo escolar 2021- 2022 se destinaron las mismas orientaciones a trabajar en la fase intensiva, además de la caja de herramientas que presenta el documento *Orientaciones para el trabajo pedagógico* (SEP-AEFCM, 2021b).

Por otro lado, la selección y dosificación de contenidos adquirió mayor relevancia debido a las pérdidas de aprendizajes que presentaban los grupos y la reducción de los tiempos de clases derivada de la necesidad de atender a dos o más subgrupos a la vez. En primaria alta, los contenidos del primer trimestre del periodo se dosificaron considerando las habilidades o dominios de las y los estudiantes, y procurando mantener su motivación e interés. En primaria baja se hizo hincapié en el aprendizaje de habilidades de lectoescritura y conteo.

En suma, una minoría de docentes siguió elaborando la planeación como lo hacía antes de la pandemia, mientras que la mayoría desarrolló estrategias para adaptar procesos que combinaran la enseñanza presencial y a distancia, e integrar el uso de tecnologías digitales –cuando se tuvo acceso a ellas–.

Las experiencias en torno a la planeación didáctica son reflejo de los procesos de auto-reflexión y co-reflexión de maestras y maestros. Si bien la mayoría llevó a cabo una planeación didáctica tomando en consideración las orientaciones y propuestas sugeridas por las autoridades educativas, también contemplaron las necesidades y características de sus estudiantes, los contextos escolar y socioeconómico, y las dinámicas de hibridez establecidas por la propia comunidad escolar. Sin embargo, la reflexión por sí sola no es suficiente: requiere de conocimientos y experiencias que la enriquezcan y orienten.

## **Gestión y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje bajo un modelo híbrido**

Las decisiones sobre las actividades que alumnas y alumnos debían desarrollar de manera presencial y a distancia dependió del grado de conectividad, de la disposición de herramientas tecnológicas, del nivel de aprendizaje y de la necesidad de los estudiantes de ser acompañados en el desarrollo de sus tareas. En este contexto se gestionaron las actividades, articulándolas con el tipo de organización que las figuras docentes decidieron implementar con sus grupos.

Entre las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollaron al regresar a clases presenciales se identificaron cuatro formas de organización y gestión, cada una con propósitos específicos.

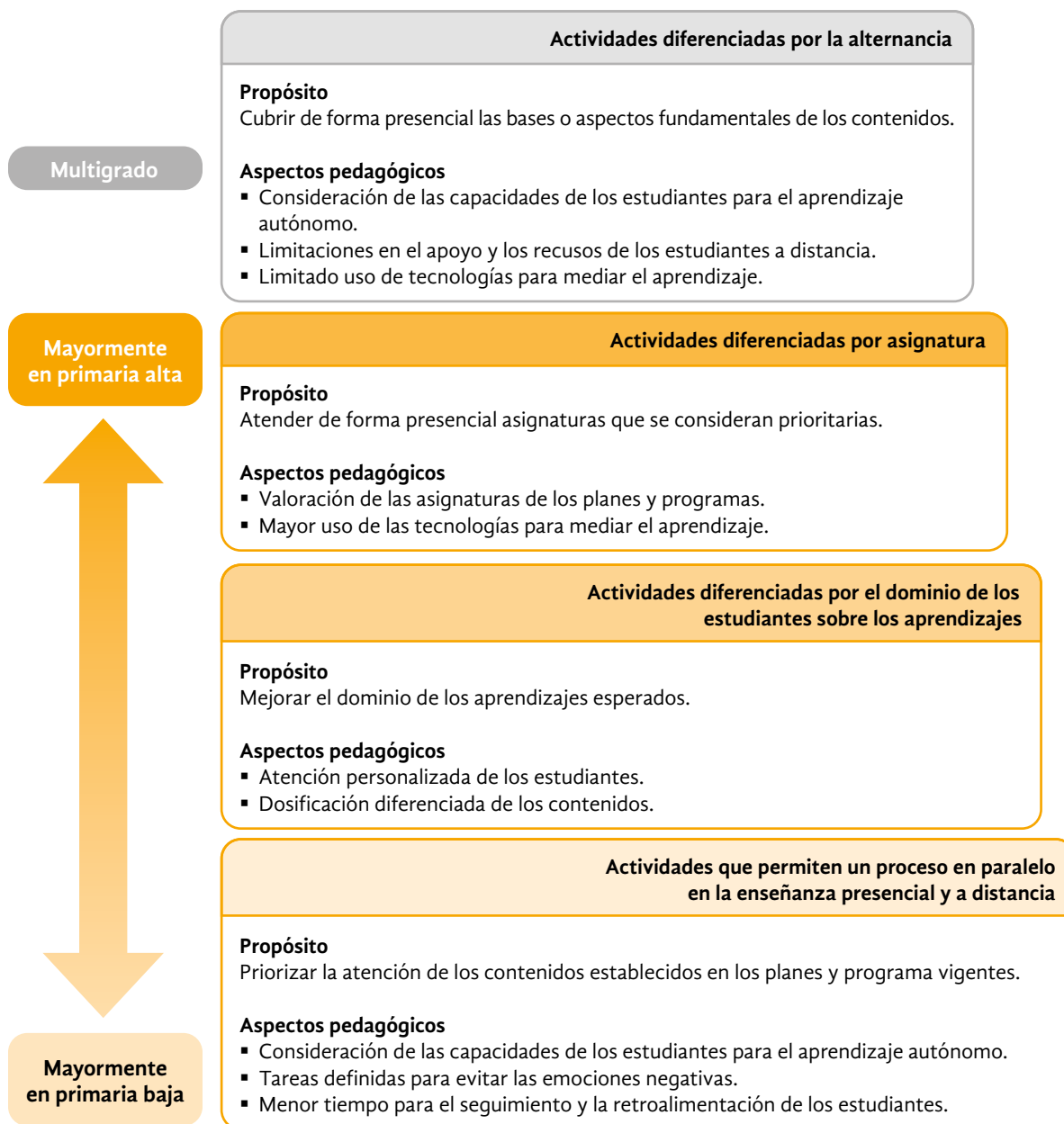
1. *Actividades equivalentes*, conducidas de manera paralela en la enseñanza presencial y a distancia. Su propósito fue priorizar la enseñanza de los contenidos establecidos en los planes y programas del ciclo escolar actual.
2. *Actividades diferenciadas por el nivel de dominio* de las y los estudiantes sobre los aprendizajes. Su objetivo fue mejorar los aprendizajes esperados, con base en las brechas de aprendizaje identificadas.
3. *Actividades diferenciadas por asignaturas*, cuya meta fue atender los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio, y brindar mayor atención a la enseñanza de ciertas asignaturas o temas considerados importantes.
4. *Actividades diferenciadas de acuerdo con la alternancia* del alumnado, que obedeció a la intención de brindar las bases o abordar los aspectos fundamentales de los contenidos en la instrucción presencial.

Mientras que las primeras tres fueron adoptadas por docentes de escuelas generales, la tercera fue desarrollada también en una escuela multigrado y la cuarta por el resto de este mismo tipo de escuelas. La figura 1 presenta los tipos de la gestión y organización de las actividades, así como sus propósitos, según la cantidad de maestras y maestros que los adoptaron.

### Acciones de acompañamiento y retroalimentación

De acuerdo con las y los docentes, los procesos de acompañamiento y retroalimentación de las actividades a distancia fueron difíciles y limitados, sobre todo por la ausencia de dispositivos y conectividad en algunos de los hogares, así como por falta de tiempo al tener que atender a dos subgrupos de estudiantes a la vez. La preocupación se acentuó con los alumnos de primaria baja que asistían a la escuela de manera semanal, o cuando los estudiantes optaron por la modalidad a distancia, debido a que las oportunidades de atención eran más limitadas y consistieron, en la mayoría de los casos, en aclarar dudas sobre tareas concretas o en enviar audios o ligas a videos donde se explicaba el tema, pero sin mayor retroalimentación.

**Figura 1** Formas de organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

Se identificaron tres estrategias de atención para brindar asesorías y retroalimentación a los estudiantes:

1. *Espacios cortos de atención presencial o virtual para grupos reducidos.* Se emplearon espacios y tiempos adicionales a los momentos de interacción presencial con las y los estudiantes. Cuando se contó con mayor conectividad, también se llevaron a cabo reuniones virtuales y envíos de recursos de apoyo.
2. *Establecimiento de un día exclusivo para ofrecer asesorías presenciales o virtuales.* Esto fue posible cuando los docentes contaban sólo con dos subgrupos y la organización de la alternancia permitió destinar un día para la tarea. Algunos docentes proporcionaron atención de manera virtual.
3. *Dedicar tiempo de retroalimentación durante las sesiones presenciales.* Se asignó tiempo de las clases presenciales para revisar, dar un repaso al tema o aclarar dudas acerca de las actividades a distancia desarrolladas por las y los estudiantes.

Aunque estas estrategias apoyaron la continuidad de las actividades de aprendizaje de niñas y niños su alcance fue limitado, pues se centraron, en gran medida, en dudas específicas sobre las tareas. No se identificaron acciones que propiciaran un mejor aprendizaje y contribuyeran a fortalecer la confianza, la autoeficacia y el compromiso del alumnado.

### Mediación y uso de recursos digitales

La decisión de maestras y maestros de emplear recursos tecnológicos durante la educación a distancia e híbrida dependió principalmente de su acceso, y el de sus estudiantes, a las tecnologías. Ante la diversidad de condiciones y las brechas digitales entre comunidades escolares, su grado de incorporación fue diferenciado.

Dada su mayor disponibilidad, una alta proporción de docentes recurrió a los dispositivos celulares como un medio alternativo para interactuar, y a aplicaciones de bajo costo y consumo de internet, como WhatsApp, Facebook y Facebook Messenger. Si bien éstas no fueron diseñadas con fines educativos, fueron adaptadas al desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje. Cuando se contó con mayor acceso a la red, se utilizaron además plataformas como Google Classroom, Zoom y Microsoft Teams.



Tales recursos permitieron realizar videollamadas individuales y grupales, enviar audios, materiales y explicaciones grabadas sobre un tema, textos digitales, imágenes, fotografías o videos, y mantener repositorios de materiales y actividades. También se utilizaron para compartir las planeaciones e información sobre actividades, recibir evidencias y ofrecer retroalimentación.

El cuadernillo de actividades fue una herramienta utilizada por más de la mitad de las y los docentes. De acuerdo con las condiciones de sus estudiantes, fue elaborado de manera física o digital y, en este último caso, compartido a través de las plataformas. Cuando las y los alumnos contaran con acceso a internet, el cuadernillo incluyó enlaces para acceder a recursos y materiales digitales.

Cabe destacar que la inclusión de la tecnología, por su carácter emergente, tuvo un uso predominantemente comunicativo y de transmisión de contenido, en tanto que fueron los medios que estuvieron al alcance de los docentes y que posibilitaron dar continuidad a los procesos educativos, pero también ante la falta de habilidades para generar con ellos procesos de enseñanza y aprendizaje enriquecidos.

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

Las y los docentes reconocieron que la participación de madres, padres y tutores en la educación de sus hijos cobra mayor relevancia en una modalidad híbrida, especialmente en primaria baja, en la cual requieren mayor acompañamiento.

A pesar de que realizaron diversas acciones para lograr su involucramiento y hacerlos partícipes del proceso educativo de sus hijas e hijos, en general se reportó falta de interés y compromiso por parte de algunas madres, padres y tutores, lo que dificultó el trabajo a distancia y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En primaria baja, el apoyo que brindaron se orientó al cumplimiento de tareas y actividades; en ocasiones realizaban el trabajo del estudiante, lo que impedía valorar los avances alcanzados por éste durante las actividades a distancia. En primaria alta, se dio a niñas y niños mayor responsabilidad sobre las actividades que debían desarrollar en casa, por lo que la participación que el personal docente requería de

madres, padres y tutores se limitó a conocer la planeación y supervisar las actividades de sus hijas e hijos.

En general, las acciones reportadas denotan falta de claridad por parte de las y los docentes acerca de las funciones y responsabilidades de las familias, lo que les hubiera permitido orientarlas para que brindaran un mejor acompañamiento.

## **Concepciones y percepciones en torno a los modelos híbridos**

En las descripciones del personal docente se reflejó poca claridad con respecto a qué son los modelos híbridos. Algunos mostraron conocer ciertos aspectos, pero no un entendimiento pleno de ellos. En general, las concepciones se centraron en cuestiones de forma, no en aspectos didácticos o pedagógicos. Por lo tanto, no hubo un entendimiento de los modelos híbridos que apoyara la toma de decisiones; más bien fue una respuesta a los retos que maestras y maestros enfrentaron, de la mano con los conocimientos derivados de su experiencia.

Las concepciones se agruparon en dos categorías, a partir del énfasis puesto en algún componente: la primera asoció la hibridez con el uso de la tecnología; la segunda la acotó a la combinación de las modalidades presencial y a distancia.

Se recuperaron las percepciones positivas del modelo y los aspectos que les gustaría conservar en la modalidad presencial. Entre éstas, destacan la posibilidad de tener grupos reducidos, las oportunidades para fomentar el desarrollo de la autonomía, sobre todo de estudiantes de primaria alta, y el mayor involucramiento de madres, padres y tutores en la labor educativa de sus hijos. En las escuelas multigrado, la principal ventaja identificada fue la posibilidad que les dio la alternancia de trabajar con un ciclo educativo por día, permitiéndoles así planear y brindar atención a grupos más homogéneos.

Entre las desventajas del modelo híbrido, las figuras docentes señalaron el aumento en la carga laboral y administrativa, contar con menor tiempo de enseñanza para cada estudiante y la disminución de oportunidades para profundizar en los contenidos. Estas desventajas se sumaron a los retos de implementar un modelo híbrido en condiciones de incertidumbre sobre la forma de desarrollar los procesos educativos.

# Conclusiones y recomendaciones



Aunque en el contexto de pandemia diversos organismos internacionales flexibilizaron la definición de los modelos híbridos reconocida en la literatura, aceptando el uso de tecnologías analógicas y materiales físicos como mediadores de los aprendizajes, el presente estudio consideró el uso de la tecnología digital como componente clave del modelo.

No en todos los casos se encontró el uso de las tecnologías digitales más allá de un nivel básico. Aunque tuvo lugar la alternancia entre aprendizajes presencial y remoto, se observó principalmente el empleo de recursos materiales y tecnologías no digitales para la enseñanza no presencial, ante la poca disponibilidad de conectividad y recursos tecnológicos. Sin embargo, se identificaron experiencias de mayor integración de recursos digitales en las actividades de enseñanza y aprendizaje, aunque en la mayoría de los casos tuvieron una utilización limitada.

Las formas de desarrollar el modelo híbrido se expresaron en las diferentes maneras de organizar la alternancia de días presenciales, dividir a los grupos de estudiantes, desarrollar las actividades educativas y seleccionar las mediaciones y tecnologías utilizadas. Ante las distintas combinaciones existentes, no es posible afirmar la adopción del modelo híbrido para el contexto de emergencia en México, sino de posibilidades de hibridación que las y los docentes concretaron en los contextos escolares específicos.

En general, la adopción de los modelos híbridos fue desarticulada, hasta cierto punto improvisada y limitada. Ello se entiende dado el incipiente desarrollo del modelo híbrido en educación primaria y la falta de definiciones por parte de las autoridades educativas. En este contexto, las y los docentes tomaron decisiones sobre la marcha, basadas en la poca información disponible, en su intuición y experiencia.

En las experiencias estudiadas no se encontró el desarrollo de procesos de aprendizaje integrados entre actividades presenciales y a distancia; tampoco se identificaron reflexiones sobre aspectos didáctico pedagógicos o lo que la mediación digital, analógica o textual podría aportar al cumplimiento de ciertos objetivos de aprendizaje.

Aun con estas limitaciones, se encontraron acciones para hacer frente a los retos que implicó el modelo híbrido y el contexto de emergencia; por ejemplo, el trabajo colaborativo, la generación de espacios para atender la pérdida de aprendizajes, y la creación de materiales educativos.

### **¿Qué factores incidieron en las decisiones de los docentes?**

En las decisiones respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo una modalidad híbrida tuvieron un papel fundamental las condiciones y demandas del contexto, las condiciones y situación de sus estudiantes y los conocimientos y entendimientos de docentes.

Entre estos tipos de factores destacan el limitado acceso a la conectividad y la falta de recursos digitales entre estudiantes y docentes; las pérdidas y brechas de aprendizaje de niñas y niños; el poco conocimiento y manejo de los recursos tecnológicos para la enseñanza por parte de docentes; y la necesidad de atender más de un grupo a la vez con el fin de mantener las medidas de distanciamiento social.

Otros factores específicos influyeron en las decisiones sobre el trabajo presencial y a distancia, como el grado de dificultad de los contenidos a cubrir, el tipo de actividades necesario para generar determinados aprendizajes y los avances de las y los estudiantes en el dominio de los contenidos.

### **¿Cómo concibieron y valoraron el modelo híbrido las y los docentes?**

Las concepciones y percepciones sobre el modelo híbrido reflejaron falta de claridad. A pesar de entender que el modelo híbrido conlleva el uso de otras metodologías, muy pocos docentes los asociaron con una modificación de los procesos didácticos. Por ejemplo, la mediación tecnológica fue concebida como parte del modelo híbrido, aunque entendida sólo como un recurso para el intercambio o entrega de información.

En la construcción de las concepciones acerca del modelo híbrido la experiencia tuvo un peso significativo, sobre todo por la ausencia de orientaciones claras para adaptarlo en escuelas primarias en un contexto de emergencia. Por ello, en muchos de los casos los entendimientos fueron heterogéneos y poco coherentes.

En general, el modelo híbrido se percibió como respuesta a las condiciones de pandemia y, por lo tanto, necesario, pero con una serie de retos extraordinarios. Ahora bien, aunque no se percibe como un modelo adecuado a la educación primaria, maestras y maestros destacaron aspectos que propusieron mantener en un periodo de normalidad, como la mayor participación de madres, padres y tutores, y el uso de tecnologías u otras metodologías para la enseñanza.

### **¿Qué recuperar de esta experiencia?**

A pesar de una implementación deficitaria, los modelos híbridos permitieron la continuidad de los procesos educativos en las escuelas del país en un contexto de pandemia. No obstante, para su mejor implementación, los hallazgos apuntan a la necesidad de adaptarlos o acotar las formas que pueden asumir, dadas las características de las y los estudiantes, y la importancia de la escuela presencial en el desarrollo de habilidades y aprendizajes durante la educación primaria.

Respecto de este nivel, 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 aspectos conviene retomar de esta experiencia para el periodo de normalidad?

La diversificación de actividades de aprendizaje, de los recursos y de los materiales educativos:

- repertorios para desarrollar los procesos didácticos con el fin de fortalecer el conocimiento didáctico de maestras y maestros;
- definición de periodos específicos dedicados a brindar atención a estudiantes con menor grado de avance en sus aprendizajes;
- comunicación e involucramiento entre docentes/escuela/madres, padres y tutores;
- trabajo colaborativo de los diversos actores de la comunidad escolar: entre estudiantes; estudiantes y docentes; estudiantes y familias; y entre docentes y madres, padres y tutores;
- impulso al ejercicio de la autonomía curricular.

## Recomendaciones para el fortalecimiento del sistema educativo

1. *Avanzar progresivamente en el acceso a las tecnologías para escuelas, docentes y estudiantes/familias.*<sup>7</sup> Se sugiere establecer, de manera explícita e intencionada, un plan a mediano y largo plazos que permita cerrar las brechas de conectividad y disponibilidad de recursos tecnológicos, plantee un avance progresivo y priorice a aquellas poblaciones en situaciones de desventaja.

---

<sup>7</sup> El Estado mexicano ha implementado distintos programas enfocados en la dotación de equipamiento tecnológico y conectividad de las escuelas. En 1985 dio inicio el programa Computación Electrónica en la Educación Básica (Coeeba), cuyo objetivo fue que el estudiantado de educación básica utilizara las computadoras en el aula y personal docente se familiarizara con su uso como instrumento didáctico. Posteriormente se estableció el Programa Red Escolar (1997-2004), y en 2003 se instauró Enciclomedia, 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 comenzó el proyecto educativo Habilidades Digitales para Todos (HDT), que benefició a las escuelas primarias con aulas telemáticas. En 2013 se puso en marcha el programa Mi Compu.Mx, junto con @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 comprende la mejora de las condiciones de la infraestructura física educativa, incluido el equipamiento tecnológico.

2. *Fortalecer el uso de las tecnologías digitales para mejorar los procesos educativos.*<sup>8</sup> La tecnología debe acompañarse de acciones que promuevan y mejoren su empleo en los procesos educativos. Se sugiere definir las habilidades a impulsar en educación primaria, así como los programas o acciones para lograrlo. Este cambio debe estar acompañado de una adecuación de los espacios y tiempos escolares, así como de condiciones institucionales que permitan su desarrollo.
3. *Ampliar los espacios para el aprendizaje más allá de la escuela.* Es necesario promover y considerar en el currículo las experiencias de aprendizaje en ambientes cotidianos, naturales o culturales.
4. *Fortalecer la formación docente.* Con el fin de desarrollar habilidades tanto de uso de las tecnologías con fines pedagógicos como para aplicar e integrar nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje.
5. *Impulsar la atención diferenciada a estudiantes según su nivel de avance en los aprendizajes.* Se sugiere considerar la reorganización de la jornada escolar y las actividades semanales, con el fin de brindar atención adicional a estudiantes, con menores avances en su aprendizaje.
6. *Ampliar la participación y el involucramiento de madres, padres y tutores en la educación de sus hijos.*<sup>9</sup> Es fundamental establecer y fortalecer las políticas y estrategias para promover su participación de manera diferenciada, considerando la edad y necesidades de sus hijas e hijos, así como sus

---

<sup>8</sup> Entre los programas que han impulsado la formación de docentes en habilidades digitales para el uso de la tecnología se distinguen Red Escolar, Enciclomedia, Habilidades Digitales para Todos, Mi compu.Mx, @aprende.mx del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, Programa @aprende 2.0 del Programa de Inclusión Digital (PID).

<sup>9</sup> 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 Escolares 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 el Consejo Técnico Escolar (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.

condiciones y posibilidades de involucrarse en los procesos educativos de éstos.

## Recomendaciones para el desarrollo de un modelo híbrido

1. *Establecer las definiciones, componentes, procesos y tipos de modelo híbrido*, así como las adaptaciones esperadas en la educación primaria, tomando en consideración los diferentes contextos. Se sugiere incluir orientaciones claras sobre la planeación, evaluación y retroalimentación en un modelo híbrido. Es necesario que las decisiones sobre su adaptación y desarrollo sean tomadas por la comunidad escolar; también es indispensable que exista un entendimiento común al respecto.
2. *Sistematizar las experiencias de docentes en la adopción del modelo híbrido*. Es preciso sistematizar y analizar los resultados de las decisiones tomadas por las y los docentes, con el fin de generar aprendizajes respecto al uso de modelos híbridos en la educación primaria y conocer las acciones más adecuadas que permitan generar el aprendizaje, desarrollo y bienestar de los estudiantes.
3. *Preparar a las figuras educativas* –personal docentes, de dirección, supervisión y apoyo técnico pedagógico– *para implementar el modelo híbrido*. La formación debe preparar a todas las figuras educativas con objeto de atender los retos del contexto y desarrollar los aprendizajes y las habilidades cognitivas esperadas en las y los estudiantes.
4. *Desarrollar los entendimientos para identificar el potencial pedagógico de distintos contenidos* y decidir sobre los ambientes –presencial o a distancia– y las formas idóneas de generar aprendizajes. Es importante promover la reflexión sobre los objetivos de aprendizaje y las formas de lograrlos. También es clave que las y los docentes identifiquen y construyan los mejores procesos didácticos y ambientes con la intención de generar aprendizajes tanto en modalidad presencial como en la híbrida.
5. *Desarrollar materiales físicos y recursos digitales* que orienten y apoyen bajo este modelo el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en un contexto de emergencia.



# Referencias

- Arias, E., Brechner, M., Pérez, M. y Vázquez, M. (2020, julio 16). De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. *Enfoque Educación* [blog]. <<https://blogs.iadb.org/educacion/es/eduhibrida/>>.
- 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://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Reabrir-las-escuelas-en-America-Latina-y-el-Caribe--Claves-desafios-y-dilemas-para-planificar-el-retorno-seguro-a-las-clases-presenciales.pdf>>.
- 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](https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/06/ccf_20170609_loeb_evidence_speaks1.pdf)>.
- Caulfield, J. (2011). *How to Design and Teach a Hybrid Course*. Van Haren Publishing.
- Dussel, I. (2020, 1 de agosto). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis Educativa*, 15: 1-16. <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482/209209213513>>.
- Elacqua, G., Navarro-Palau, P., Prada, M. y Soares, S. (2020, diciembre). *Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe # 5. Educación a distancia, semipresencial o presencial: ¿qué dice la evidencia?* Banco Interamericano de Desarrollo. <<https://publications.iadb.org/es/hablemos-de-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe-5-educacion-distancia-semipresencial-o>>.
- 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>>.
- Friesen, N. (2012, agosto). *Report: Defining Blended Learning*. <[https://www.normfriesen.info/papers/Defining\\_Blended\\_Learning\\_NF.pdf](https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf)>
- García, L. (2021). Covid-19 y educación a distancia digital: preconfi-namiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1): 9–32. <<https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>>.

- Garrison, R. y Vaughan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles and Guidelines*. Jossey-Bass.
- Horn, M. y Staker, H. (2011). *The Rise of K-12 Blended Learning*. Insight Institute.
- Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends*, 63(5): 564–569. <<https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>>.
- Kennedy, K. y Ferdig, R. (2018). *Handbook of Research on K-12 Online and Blending Learning*. Carnegie Mellon University / ETC Press.
- Marsh II, G., McFadden, A. y Jo Price, B. (2003, diciembre 15). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, (6):1–11. <<https://www.semanticscholar.org/paper/Blended-Instruction%3A-Adapting-Conventional-for-Marsh-McFadden/bdfb36b60ea16d2b40621bfc40a706327b8fc04f>>.
- 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. y Fernández, B. (2018). Percepción y uso de las TIC en las aulas inclusivas: un estudio de caso. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1): 87-106. <<https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/10132>>.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2021, 16 de septiembre). The State of School Education. One Year into the covid Pandemic. *OECD. Better policies for better lives*. <<https://www.oecd.org/education/state-of-school-education-one-year-into-covid.htm>>.
- Osorio, L. (2011). *Interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. Metáfora del continuum*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Saladino, M., Marin, D. y San Martín A. (2020, 27 noviembre). Percepción docente del aprendizaje mediado tecnológicamente en aulas italianas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3): 175-194. <<https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.80593>>.
- 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.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (s/f). *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-LzOfiisOtD-Estgia\_Nac.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). *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](https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202007/202007-RSC-2gq1ydljeH-ANEXO2_Guia_pedagogica_Resumen_CTE.pdf)>.
- SEP-AEFCM (2021a). *Consejo Técnico Escolar. Fase Intensiva. Ciclo Escolar 2021-2022. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*.
- (2021b). *Orientaciones para el trabajo pedagógico*. <<https://laescuelaencasa.mx/caja-herramientas/recursos-pedagogicos/>>.
- (2021c). *Taller intensivo de capacitación docente. Reflexiones, estrategias y compromisos para el regreso a clases. Ciclo escolar 2021-2022. Guía para la facilitación*.
- Serrate, R., Gil, I. y San Juan, V. (2011). *Técnicas de estudio integradas*. Educaweb. <<http://www.sabetodo.com/contenidos/EEIkllApylD-GzXKzkR.php>>.
- 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](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa)>.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). *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](https://www.unicef.org/rosa/media/7996/file/Guidance%20Continuity%20of%20Learning%20during%20COVID-19%20-%20Reaching%20All%20Children_UNICEF%20ROSA.pdf)>.
- Watson, J. (2008). *Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education*. North American Council for Online Learning. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509636.pdf>>.

*Modelos híbridos en educación primaria. Experiencias de adaptación,  
desafíos educativos y aprendizajes planteados por la pandemia  
en el regreso a las escuelas. Informe ejecutivo*  
es una publicación digital de la Comisión Nacional  
para la Mejora Continua de la Educación.

Marzo de 2023



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**MEJORED**

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA  
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN