



DESDE EL TERRENO
LA DIVERSIDAD DE LOS
MODELOS DE EDUCACIÓN
HÍBRIDA EN LA REGIÓN

RICARDO CUENCA

OEI



Investigador principal del Instituto de Estudios Peruanos, profesor principal de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y miembro del Consejo Asesor de la OEI.

Quiero agradecer a Luciana Reategui por la colaboración en la sistematización de la información y a Elena Arias, Elisa Cantueso y Andrés Delich por los comentarios al documento.

Copyright © [2023] Banco Interamericano de Desarrollo (“BID”) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (“OEI”). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID y de la OEI que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID y de la OEI para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, la OEI, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista de la OEI, el BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



ÍNDICE

PRÓLOGO	5
INTRODUCCIÓN	9
1. La educación híbrida: experiencias en la región.....	13
1.1. Una respuesta a la emergencia.....	14
1.2. Una estrategia para la recuperación de aprendizajes.....	16
1.3. Un modelo de transformación de los sistemas educativos ...	18
2. Los talleres nacionales: «Educación para el siglo 21 en América Latina y el Caribe: prosperar, competir e innovar en la era digital» ...	19
2.1. Argentina.....	21
2.2. Brasil	25
2.3. Bolivia.....	27
2.4. Colombia	31
2.5. Ecuador	33
2.6. El Salvador	36
2.7. México	40
3. La pandemia como oportunidad: reflexiones finales.....	45
BIBLIOGRAFÍA	48



PRÓLOGO

Nos encontramos en un momento único en la historia. Un momento en el que, después de atravesar la mayor crisis sanitaria, económica y social de nuestra época, tenemos en nuestras manos la oportunidad de construir un nuevo futuro. El panorama es, sin duda, desafiante: la pandemia golpeó con dureza no solo a nuestras economías, sino también a nuestros sistemas educativos, que estaban poco preparados para afrontar una crisis de tal magnitud.

A pesar de la imposibilidad para la interacción física y la extendida falta de conectividad, los ministerios de educación, los profesores y las familias hicieron grandes esfuerzos para garantizar que los alumnos mantuvieran algún nivel de acceso al servicio educativo durante la crisis sanitaria. Pero las escuelas se mantuvieron cerradas demasiado tiempo, especialmente en América Latina y el Caribe: un promedio de 237 días sin clases presenciales, el periodo más largo del mundo.

Las consecuencias fueron múltiples. Primero, en los aprendizajes de nuestros estudiantes, que ya eran de baja calidad antes de la pandemia¹. Segundo, en la salud mental de los niños, niñas y jóvenes de la región y

¹ Almeida *et al.* (2022). Lo que hemos perdido durante la pandemia. En *¿Cómo reconstruir la educación pospandemia?: soluciones para cumplir la promesa de mejor futuro para la juventud*. Nota técnica IDB-MG-1012, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D. C.

en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, que se vieron afectadas por las condiciones de aislamiento. Tercero, la pandemia aceleró la exclusión educativa, aumentando la desvinculación de los estudiantes con la escuela, fragilizando las trayectorias educativas y reflejándose en las cifras de abandono escolar².

Estas consecuencias, que son evidentes a corto plazo, también tendrán un fuerte impacto sobre las condiciones y la calidad de vida futuras. Si los jóvenes no desarrollan las habilidades que necesitan para tener éxito en la escuela y en la vida, su futuro empleo, ingresos y bienestar se verán perjudicados, afectando el crecimiento inclusivo y sostenible en nuestros países.

Si bien la crisis evidenció las deficiencias de nuestros sistemas educativos, también nos permitió identificar oportunidades, y, en particular, oportunidades relacionadas con el uso pedagógico de las nuevas tecnologías. Aunque a un altísimo costo, es innegable que la migración forzada hacia una educación remota de emergencia propició la incorporación de la tecnología al ámbito educativo, no solo en materia de inversión en infraestructura digital por parte de los Gobiernos, sino por la apropiación de nuevas herramientas y modelos de enseñanza y aprendizaje por parte de docentes y estudiantes. El cierre de escuelas impulsó el uso de las ya existentes metodologías virtuales e híbridas que hasta entonces habían permeado de forma limitada el aula, acelerando, en el ámbito educativo, el proceso generalizado de transformación digital.

En este contexto de digitalización, los modelos educativos híbridos se presentan hoy como una herramienta con un enorme potencial para transformar positivamente la educación de nuestra región. Su flexibilidad permite que la enseñanza se adapte a los horarios y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, expandiendo así los tiempos y espacios de formación. Además, la facilidad para el monitoreo continuo de los aprendizajes a través de plataformas digitales y el acceso a múltiples conteni-

² Acevedo et al. (2022). *¿Qué ha sucedido con la educación en América Latina durante la pandemia?* Nota técnica IDB-TN02447, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D. C.

dos y materiales de calidad facilita a los docentes la construcción de un proceso pedagógico personalizado para la enseñanza al nivel de cada estudiante.

Gracias a las múltiples aplicaciones que podemos dar a las herramientas tecnológicas, los modelos de educación híbrida nos permiten diseñar programas a la medida de cada comunidad educativa y expandir, de la mano de los proveedores de conectividad, el acceso a una educación de calidad incluso en las zonas más remotas. Así mismo, el uso de la tecnología por parte de los estudiantes impulsa el desarrollo de habilidades digitales que son fundamentales para enfrentar las nuevas demandas del mundo laboral.



Por ello, tanto el BID como la OEI han venido apoyando a los sistemas educativos con una nueva generación de programas, a través de una visión compartida de la educación híbrida como opción de futuro. La OEI está impulsando iniciativas regionales, como la plataforma de contenidos digitales Iberoamérica Aprende o los programas de becas para la forma-

ción docente en competencias digitales. El BID, a través de asistencia técnica y financiera, está apoyando a más de 17 países en la implementación de herramientas para diagnosticar y fortalecer el nivel de madurez de dos pilares esenciales para la transformación educativa: los sistemas de gestión y la preparación de docentes y escuelas para incorporar la tecnología en sus procesos de enseñanza.

Es en este contexto en el que la OEI y el BID, decididos a sumar esfuerzos, desarrollamos desde 2021 la cooperación técnica regional «Educación para el siglo XXI: prosperar, competir e innovar en la era digital», con el principal objetivo de apoyar a los países en la implementación de modelos de educación híbrida. Para ello, impulsamos el diálogo regional a través de talleres nacionales de cocreación para adecuar los modelos de enseñanza híbrida a los distintos contextos y desafíos en 9 países de la región.

El presente documento recoge las conclusiones de los talleres desarrollados en 7 de los 9 países, y presenta las respuestas de sus sistemas educativos a las condiciones de emergencia. Recoge también las reflexiones y lecciones aprendidas, que pueden allanar el camino y ofrecer claves para otros países que se embarcan en la implementación de modelos de educación híbrida efectivos. La riqueza de este ejercicio de sistematización radica en la diversidad de enfoques, temáticas y abordajes, tanto por el amplio abanico de posibilidades que ofrecen los modelos híbridos de educación gracias a su flexibilidad y capacidad de adaptación, como por la propia multiplicidad de perspectivas y experiencias de los sistemas educativos iberoamericanos. Esperamos que este documento contribuya a facilitar la transferencia de aprendizaje entre países y al diseño de mejores políticas educativas para que esta oportunidad histórica nos permita dar un cambio de rumbo que ofrezca el mejor futuro posible a nuestros niños, niñas y jóvenes.

MARIANO JABONERO BLANCO
Secretario General de la Organización de
Estados Iberoamericanos para la Educación,
la Ciencia y la Cultura (OEI).

MERCEDES MATEO
Jefe de la División de Educación
Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

INTRODUCCIÓN

De manera general, la educación en ALC ha venido mostrando avances en temas asociados a cobertura educativa e indicadores de eficiencia del sistema. No obstante, las oportunidades de educación están distribuidas de manera desigual, así como los resultados educativos (OREALC-UNESCO, 2021).

Concentrándonos en los aprendizajes curriculares fundamentales, reciente información comparada del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), del 2019, muestra que persisten en la región bajos niveles de logro. En promedio, el 40 % de los estudiantes de 3.er grado y el 60 % de 6.º grado de primaria no alcanzan el nivel mínimo de competencias fundamentales en Lectura y Matemática (OREALC-UNESCO, 2021). Por otro lado, los datos del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) del 2018 indicaron que la mayoría de los sistemas educativos que participaron en su aplicación no estaban preparados para ofrecer a un porcentaje significativo de los estudiantes oportunidades para aprender virtualmente (OECD, 2020).

La emergencia sanitaria suscitada por la pandemia de la COVID-19 tuvo un impacto significativo en los sistemas educativos de todo el mundo. América Latina y el Caribe (ALC) no fueron una excepción. La pandemia no solo afectó los procesos administrativos del sistema educativo y



sus instituciones, sino también la vida de los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa. Las escuelas de los 33 países de ALC suspendieron las clases presenciales en todos los niveles educativos (CEPAL y UNESCO, 2020) y fue la región que durante la pandemia tuvo una mayor cantidad de días sin clases presenciales (BID, 2022).

Estos efectos, sin embargo, no han sido iguales para todos. ALC, al ser la región más desigual del mundo, muestra diferencias importantes en aprendizajes entre los hogares más privilegiados y los que tenían menos recursos (Reimers y Schleicher, 2020), así como en las poblaciones tradicionalmente más excluidas del sistema escolar como los estudiantes indígenas, afrodescendientes o las mujeres (Saíenz, Sanz y Capilla, 2021).

Con una aproximación más extendida acerca de la calidad de la educación, podemos afirmar que el papel de los sistemas educativos en el desarrollo de habilidades socioemocionales, de capacidades de ejercicio ciudadano y de competencias para la inserción al mercado laboral también fue sometido a examen durante la pandemia. Una expresión de ello han sido las dificultades en el comportamiento ciudadano, la precarización de los mercados laborales, la disminución de la formalización de la economía y la fragmentación social (CEPAL, 2022). Y es que, además de la responsabilidad que tienen los sistemas educativos por lograr mejores y mayores aprendizajes en los estudiantes, es ineludible su compromiso directo con el desarrollo sostenible y el fortalecimiento de la democracia de nuestros países.



No obstante, en la educación, es difícil determinar la magnitud de su impacto en el ámbito educativo (OEI, 2021; OECD, 2022). Ello, principalmente, porque el retorno gradual hacia la modalidad de educación presencial no ha sido homogénea, debido a los distintos modelos de administración educativa identificados en los países, así como a los respectivos niveles de centralización o descentralización de las normativas (Reimers y Schleicher, 2020). A esta dificultad se suma la manera como los países de la región experimentaron la educación durante la pandemia; es decir, de manera heterogénea debido a múltiples razones, tales como factores estructurales socioeconómicos, contextos políticos, formas de evolución de la pandemia, niveles de capacidad estatal para responder a la crisis social, etc. Las experiencias de educación virtual, remota, a distancia y, en algunos casos, híbrida han sido también diferentes. Esto, tanto en su diseño e implementación, como en los objetivos que persiguieron.

Este documento tiene el doble propósito de presentar las respuestas de algunos países de la región a la crisis de la pandemia en clave de experiencias de educación híbrida y de proponer una ruta de transformación educativa mediante el desarrollo de modelos híbridos de educación. Ha sido elaborado sobre la base de los resultados de un conjunto de estudios en los que se analizan algunas características de la educación latinoamericana en tiempos de pandemia. Junto con estos estudios nacionales, el informe recoge las conclusiones de un conjunto de diálogos regionales en siete países, que fueron realizadas en el marco de la cooperación técnica regional adelantada de manera conjunta entre el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). En estas reuniones se abordaron temas específicos atendidos por el sector educación durante la pandemia así como las propuestas para construir el futuro sobre la base de las lecciones aprendidas. Los países participantes fueron Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador y México. Adicionalmente, el documento recoge parte de la discusión llevada a cabo en Madrid en el marco de la cooperación técnica regional y el seminario internacional «Educación para el siglo 21 en América Latina y el Caribe: prosperar, competir e innovar en la era digital» desarrollado el 18 y 19 de julio del 2022.



Hay una tarea importante en las decisiones políticas y en el diseño de políticas públicas que requieren atender las desigualdades educativas y atender el corto plazo sin perder de vista la ampliación en las tareas de los sistemas educativos.

La pandemia mostró realidades educativas adversas que no empezaron ni con ella ni como consecuencia de ella. No obstante, la educación latinoamericana, que muestra estancamientos, cuando no retrasos, corre el riesgo de ser más des-

favorable si no se atiende con la importancia y la urgencia requeridas. Por ello, consideramos que este «llamado de atención» debería ser una oportunidad de mejora, un aliciente para transformar los sistemas educativos. Es aquí donde la educación híbrida aparece como instrumento para este cambio.

El informe está organizado en tres secciones. La primera muestra de manera general un panorama de las experiencias de educación híbrida realizadas en la región. La segunda sección entra con mayor detalle en las experiencias de los países incluidos en esta iniciativa. Finalmente, se presentan unas reflexiones finales.



1. La educación híbrida: experiencias en la región

La definición de *educación híbrida* parece estar en plena discusión en la región. En general, se mueve entre la idea de educación con un énfasis en la educación virtual y la intención de combinar presencialidad y no presencialidad, en ambos casos con una particular inclinación hacia la virtualidad sincrónica³. El análisis efectuado en distintos países muestra

³ Un desarrollo más profundo sobre la educación híbrida en la región puede ser consultado en el documento previo realizado por el BID y la OEI en 2021, *Hacia una Educación 4.0: 10 Módulos para la Implementación de Modelos Híbridos*.

que la educación híbrida no supone reemplazar la presencialidad por la virtualidad. Por el contrario, busca construir una relación de complementariedad sobre la base de la presencialidad. Particularmente, recoge y resignifica los debates actuales y define la educación híbrida como un modelo educativo; es decir, una nueva manera de entender la educación, sus fines y las formas en las que opera a través de los sistemas educativos. Otorga, principalmente, un nuevo papel a los docentes y los estudiantes, pero también revisa las funciones de equipos directivos, funcionarios y familias. En este sentido, recrea las nociones de aprendizaje autónomo y autonomía para la enseñanza, lo cual supone modificaciones en los enfoques curriculares y los planes de estudio, en la formación docente y en las prácticas pedagógicas, en la gobernanza y gestión del sistema, las instituciones y las aulas, en el tipo de equipamiento y recursos educativos y, en la incorporación de tecnología de una manera más regular y mejor planificada en la vida escolar y no como una alternativa de emergencia o de segunda opción. La educación híbrida no se centra en la alternancia de presencialidad y actividades a distancia, sino que se trata de un mejor aprovechamiento de la tecnología para crear mejores experiencias de aprendizaje (Arias *et al.*, 2021).

En la región, aunque la presencialidad ha regresado, algunos países se encontraban durante el año 2022 en pleno proceso de reflexión acerca del período de suspensión de presencialidad y evaluando la manera en que desarrollaron la educación virtual. En este sentido, es posible identificar tres perspectivas generales respecto a la educación híbrida surgidas en el contexto de la pandemia y que corresponden a un orden cronológico asociado a este contexto.

1.1. Una respuesta a la emergencia

La educación híbrida, en su versión más cercana a la educación virtual, fue implementada por la mayoría de los países de la región. Esta atención remota basada fundamentalmente en el uso de espacios y productos *on line* se implementó sobre la base de las condiciones existentes y la virtualización de contenidos diseñados originalmente para la presen-

cialidad. Esto se realizó en un contexto caracterizado por dificultades en la disponibilidad y tipo de conectividad, por capacidades limitadas de los docentes e insuficiencia de equipos (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020).

No obstante, a pesar de esta complicada situación, los países realizaron esfuerzos importantes por apaciguar los efectos de la pandemia en la educación de niños, niñas y adolescentes. Una de las primeras acciones fue la implementación de diversos canales tecnológicos para brindar acceso a materiales de aprendizaje. Esto se ha adecuando a la realidad de cada localidad, por lo que los medios multimodales incluyeron desde paquetes de aprendizaje en papel entregados a los estudiantes, hasta el uso de la televisión, la radio, plataformas digitales o teléfonos móviles (OECD, 2022).

Los casos de [Aprendo en Casa en Perú](#) y [Aprende en Casa en México](#) son ejemplos del uso de plataformas multimodales (radio, televisión, computadora) para lograr que más estudiantes pudieran continuar con sus estudios. En el caso mexicano, durante el cierre de las escuelas, y dada su larga experiencia en educación televisiva (Telesecundaria), se desarrolló contenido audiovisual para todos los niveles educativos y se transmitió en horarios específicos para cada grado. Ello se complementó con actividades de aprendizaje y preguntas de evaluación disponibles en línea o entregadas en forma impresa en áreas desfavorecidas sin acceso a internet. Durante la primera ola de la crisis sanitaria, el programa también entregó 300 000 materiales educativos impresos a estudiantes de comunidades rurales y sin acceso a internet, e incluyó una estrategia radial especial para llegar a estudiantes de comunidades indígenas. En el caso peruano, el uso extendido de la radio, particularmente en zonas rurales, permitió una llegada a zonas con conectividad limitada, especialmente a aquellas habitadas por comunidades indígenas, donde se transmitían programas en las distintas lenguas originarias. Para las zonas rurales, la estrategia complementaria *Aprendo en Comunidad* facilitó el trabajo en centros comunales de recursos y espacios de Gobiernos locales. Junto con ello, se diseñaron plataformas complementarias exclusivas para docentes y familias. Adicionalmente, los equipos entregados contaron con actualizaciones *off line* en zonas sin acceso a internet. Esto fue acompañado con material impreso.

En general, en contextos donde la conectividad es limitada, los países identificaron y desplegaron estrategias para aumentar y diversificar las respuestas para mejorar el acceso. Así, se implementaron tarifas cero subsidios y se distribuyeron dispositivos gratuitos a familias de bajos recursos. Según datos de una encuesta realizada por el BID en 2021, 15⁴ de los 26 países de América Latina y el Caribe encuestados subsidiaron o proporcionaron acceso a internet a costo cero, brindaron acceso gratuito a sitios educativos en línea y plataformas o facilitaron *hotspots* de wifi gratuito⁵ (Arias Ortiz *et al.*, 2021). Otras medidas incluyeron proporcionar dispositivos a un precio más bajo y apoyar el acceso a plataformas de aprendizaje en línea a través de teléfonos móviles.

1.2. Una estrategia para la recuperación de aprendizajes

La educación híbrida como estrategia para recuperar aprendizajes es un enfoque cada vez más recurrente en la región. Particularmente, muchos países han optado por esta estrategia luego de terminados los momentos más intensos de la crisis y la suspensión de las clases presenciales. Ante la innegable evidencia de pérdidas en los aprendizajes durante estos últimos dos años (Banco Mundial, UNESCO y UNICEF, 2021), la combinación de presencialidad y virtualidad se vuelve tendencia; particularmente, en el uso de los espacios virtuales⁶ como actividades complementarias a la presencialidad física.

En Brasil, se vienen identificando las oportunidades que los modelos híbridos ofrecen como herramientas para la aceleración y nivelación de

⁴ Argentina, Barbados, Bahamas, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guyana, Honduras, Paraguay, Perú, Trinidad y Tobago y Uruguay.

⁵ Datos actualizados a febrero del 2021. Para ver en detalle las soluciones implementadas por país: <https://publications.iadb.org/es/hacia-una-educacion-40-10-modulos-para-la-implementacion-de-modelos-hibridos>.

⁶ Por espacios virtuales se hace referencia a aquellos que no son presenciales en los que se desarrollan actividades entre docentes y estudiante, sincrónicas o asincrónicas, mediadas por internet.

los aprendizajes en la pospandemia. Una experiencia vigente es la Plataforma de Diagnóstico y Evaluación de los Aprendizajes. A partir de mayo del 2022, se estableció la Política Nacional para la Recuperación de los Aprendizajes en la Educación Básica y se comenzaron a implementar estrategias, programas y acciones para la recuperación de los aprendizajes y el combate a la evasión y la deserción escolar en educación básica. Dentro de dicha política, y con el objetivo de mapear y mitigar las brechas de aprendizaje durante la pandemia de la COVID-19, el Ministerio de Educación lanzó la Plataforma de Diagnóstico y Evaluación de la Formación. En ella, los estudiantes de primaria y secundaria toman pruebas de competencia en portugués, matemáticas, ciencias e inglés, y se da retroalimentación al maestro, el director de la escuela y los departamentos de educación sobre el nivel de cada estudiante, clase, escuela y región. Su diferencial está en la personalización de la enseñanza, ya que informa las brechas de aprendizaje de cada estudiante y ofrece recursos de aprendizaje personalizados, que pueden ser aplicados de forma sincrónica o asincrónica.

En la misma línea, Colombia es otro de los países de la región que viene optando por desarrollar estrategias híbridas para la recuperación de aprendizajes. El Ministerio de Educación encuentra en estas modalidades un conjunto de herramientas útiles para la aceleración y nivelación de los aprendizajes en educación básica



y media en pospandemia. En la discusión actual, se identifican políticas y programas del sector educativo, entre las cuales se encuentran Educación Virtual y a Distancia en Colombia (2010), Educación STEM+, Programa Todos a Aprender, y Evaluar para Avanzar, que operaron durante la pandemia y lo siguen haciendo en tiempos de pospandemia. Algunas de estas iniciativas, previas a la situación de la pandemia, fueron adaptadas para funcionar en estado de emergencia. Otras fueron preparadas como respuesta a la pandemia. En este sentido, se busca, de manera integrada, promover una política de educación híbrida que tenga en consi-

deración el cierre de brechas (aceleración y nivelación de aprendizajes) y que responda al reconocimiento de Colombia como un país pluriétnico, multicultural y biodiverso. En ese sentido, se deben ofrecer orientaciones generales de política pública en innovación educativa diseñada con y para comunidades que aprenden de formas distintas y con distintos intereses. Se busca atender, de esta manera, a las demandas de la sociedad a través del uso efectivo del conocimiento y la aplicación asertiva de las competencias ciudadanas contemporáneas.

1.3. Un modelo de transformación de los sistemas educativos

La educación híbrida como modelo de transformación de los sistemas educativos es punto central en las discusiones actuales que giran, entre otros temas, en torno a transformaciones de niveles educativos completos y también de áreas curriculares específicas. Aun cuando requiere de niveles de maduración y análisis profundos, es posible identificar algunos avances en la región. Un aspecto que comparten estas discusiones es el carácter participativo; ministerios y secretarías de educación, funcionarios, asociaciones de docentes, especialistas y representantes de la academia y de las familias reflexionan respecto a los objetivos que se pretenden modificar, así como a las estrategias de implementación.

Adicionalmente, el fuerte impulso hacia la integración de herramientas tecnológicas en el aula de clase generado por el cierre de las escuelas durante la pandemia, puso aún más en evidencia la necesidad de avanzar hacia la transformación digital de los sistemas educativos. En este sentido, cada país ha decidido abordar esta transformación desde distintas temáticas, de acuerdo con sus necesidades, características e intereses. Muestra de ellos ha sido la elección de la temática que cada uno de los países participantes hizo para el desarrollo de los talleres de diálogo. A continuación, la sección 2 presenta de manera resumida las discusiones adelantadas durante estos talleres, así como las temáticas abordadas, que dan cuenta de la diversidad en los enfoques.



2. Los talleres nacionales: «Educación para el siglo 21 en América Latina y el Caribe: prosperar, competir e innovar en la era digital»

Con el objetivo de contribuir a la consolidación de los procesos de transformación digital en los sistemas de la región a través del desarrollo de modelos de educación híbrida para que los países puedan asegurar la continuidad educativa y superar los desafíos agudizados por la pandemia en términos de brechas de acceso, calidad y relevancia educativa, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia

y la Cultura (OEI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) desarrollaron el proyecto de cooperación técnica regional «Educación para el siglo 21: prosperar, competir e innovar en la era digital».

El primer componente de este proyecto, cuya ejecución fue liderada por la OEI, buscó «generar un diálogo regional para fortalecer la adecuación de los modelos de enseñanza híbrida, que permita el intercambio de conocimientos y experiencias entre países y la generación de diagnósticos y rutas de acción».

Para ello, se llevaron a cabo siete talleres de diálogo nacional en países de América Latina: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Ecuador, El Salvador y México. De acuerdo con las posibilidades de cada país, los talleres fueron en formato virtual o híbrido y tuvieron una duración de alrededor de dos días⁷. Para cada uno de estos talleres se incluyeron presentaciones de especialistas y se realizaron mesas de trabajo para dialogar, en el marco de la transformación digital de los sistemas educativos, sobre las limitaciones y posibilidades de la educación híbrida en cada país. Los participantes variaron de acuerdo con cada taller; sin embargo, en líneas generales, asistieron representantes de los Gobiernos, funcionarios implicados las políticas educativas, académicos y especialistas, representantes del sector privado, docentes, padres y madres de familia y estudiantes.

Se trazaron dos objetivos específicos para cada taller. Por un lado, se propuso analizar casos concretos, lecciones aprendidas y recomendaciones para la implementación de modalidades educativas híbridas en cada país y, por el otro, identificar las oportunidades y estrategias para la educación híbrida en cada contexto. Es importante resaltar que los talleres contaron con la participación de actores del sector público y privado de otros países que compartieron sus experiencias y lecciones aprendidas en torno a la temática seleccionada.

⁷ Argentina, 6 y 8 de julio de 2022; Brasil, 31 de mayo de 2022; Bolivia, 17 de junio de 2022; Colombia, 1 y 2 de marzo de 2022; Ecuador, 18 y 19 de abril de 2022; El Salvador, 24 y 25 de mayo de 2022; México, 16 y 17 de 2021.

A continuación, se presenta un resumen de la discusión y los resultados de los talleres por país, que dan cuenta nuevamente de la amplia heterogeneidad en la manera en que cada país ha decidido abordar el proceso de transformación digital de su sistema educativo.

2.1. Argentina

El taller tuvo como objetivo aportar a la reflexión y al diseño de estrategias innovadoras en educación para mitigar los efectos de la pandemia y colaborar con la creación de nuevos formatos flexibles para el sostenimiento de las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes. Participaron especialistas y equipos técnico-políticos a nivel provincial.

Antecedentes

En Argentina las diferencias en las experiencias escolares de los estudiantes se encuentran atravesadas por su nivel socioeconómico y ubicación geográfica. Como señala el Documento Base de Argentina (Álvarez, Lugo y Brito 2022), en el 2019 se estimaba que el 71 % de los jóvenes de secundario completaban sus estudios. Sin embargo, este promedio esconde profundas desigualdades, ya que entre los sectores altos los egresos correspondían a 9 de cada 10 estudiantes, y en los sectores vulnerables solo 4. De los 100 alumnos que ingresaban al secundario, 50 egresaban en la modalidad común y solo 27 de los egresados lo hacían en la edad correspondiente, mientras que 15 obte-



nían su titulación en modalidades educativas para jóvenes y adultos o en programas de conclusión educativa. En relación con los aprendizajes, los resultados mostraron que alrededor del 71 % de los estudiantes se encontraba por debajo del nivel satisfactorio en matemática, mostrando brechas por nivel socioeconómico y territorio acentuadas.

Con la pandemia, muchos jóvenes debieron ingresar al mundo laboral para generar ingresos en los grupos familiares o dedicarse a tareas de cuidado. En muchos casos, no contaron con acceso a dispositivos y conectividad para la continuidad pedagógica y padecieron un profundo impacto psicoemocional producto del aislamiento social. Este escenario aumentó el riesgo de abandono escolar. Según Unicef, el 6 % de los hogares del país encuestados afirmó que algún NNA que vive en el hogar abandonó la escuela durante 2020, y el 19 % de estos casos afirmó no haber retornado en 2021 (Álvarez, Lugo y Brito, 2022).

En el caso de los docentes, se hizo evidente la existencia de vacancias en los saberes didácticos y tecnológicos, tanto en sus procesos de formación como en el ejercicio, y la necesidad de generar condiciones laborales para que estos procesos tuvieran lugar. En ese sentido, a pesar de los esfuerzos que se han llevado adelante junto a la implementación de políticas TIC, no se logró transformar las prácticas educativas de modo tal que aprovechen a fondo las tecnologías digitales para la mejora de las prácticas de enseñanza. El contexto de crisis reabrió el debate imprescindible sobre la necesidad de revisar modelos educativos existentes para construir nuevos modelos más relevantes, integrales, flexibles e inclusivos que favorezcan el desarrollo de las trayectorias escolares de los y las estudiantes y mitiguen el impacto de la pandemia.

Propuestas

- Fortalecer la gobernanza y las alianzas multisectoriales: respaldar jurídicamente la implementación de modelos híbridos por medio de normativas que habiliten procesos de innovación y experimentación, y garantizando acuerdos multisectoriales sostenibles. Se requieren alianzas público-privadas para la inclusión de tecnologías digitales que respalden las innovaciones híbridas en secundaria. Asimismo, se

debe asegurar apoyo pedagógico con despliegue territorial a través de equipos intermedios de inspectores, tutores o facilitadores jurisdiccionales, viabilizando las iniciativas experimentales buscando esca-larlas al sistema en su conjunto.

- Asignar presupuesto adecuado y sostenible para la implementación del modelo. Se requiere de una inversión inicial significativa para asegurar la infraestructura tecnológica, y también para gastos recurrentes como salarios docentes, inversión en capacitación permanente, adquisición y desarrollo de recursos y materiales digitales, etc. Para garantizar la necesaria evaluación y la rendición de cuentas, se recomienda implementar un sistema permanente de monitoreo y evaluación tanto a nivel de las innovaciones como en la medición de aprendizajes.
- Garantizar la renovación de los modelos pedagógicos: actualizar los marcos curriculares de la educación obligatoria implica revisar las definiciones sobre la inclusión de saberes digitales o habilidades socioemocionales, así como un esfuerzo para revisar e incluir contenidos específicos de las ciencias de la computación con carácter prescriptivo y su articulación con las otras áreas curriculares. En esta línea, es importante definir las áreas curriculares, las estrategias pedagógico-didácticas, el ámbito de desarrollo (escolar-extraescolar), la virtualización/presencialidad, la optatividad/obligatoriedad, los sistemas de créditos o certificaciones, así como la producción, distribución o uso de recursos digitales. Sería adecuado que este proceso se dé de manera gradual pero sostenida y con alta participación de los equipos docentes y directivos.
- Fortalecer las políticas de formación docente en el uso pedagógico de las tecnologías para modelos híbridos: la formación y la carrera docente deben promover el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza que potencien el acceso y la democratización del conocimiento en el uso de las TIC. Esto implica no solo estrategias para el desarrollo de competencias básicas, sino un acompañamiento para el fortalecimiento de la autonomía, creatividad e innovación pedagógica. En la formación inicial, es necesario que las instituciones formadoras se constituyan como laboratorios de innovación educativa a través

de una oferta académica de excelencia a corto y mediano plazo. Los equipos directivos deben gestionar la inclusión de nuevos formatos mediados por tecnologías en sus escuelas, así como promover capacidades de liderazgo e innovación. La conformación de modelos híbridos requiere transformaciones tanto en las condiciones institucionales como en la posición que asumen sus actores.

- Acompañar los procesos de reorganización institucional: definir las características del modelo, su relación con el régimen académico y los roles y tareas de los diferentes actores para su desarrollo, así como las estrategias institucionales para el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes. Se debe priorizar el desarrollo de programas educativos para la adquisición de habilidades digitales que potencien el ejercicio de una ciudadanía digital, la empleabilidad y el trabajo digno. Es importante fortalecer y dinamizar las tecnologías digitales en las IIEE en atención a las características de los diferentes territorios, las condiciones de equipamiento tecnológico y didáctico, y garantizar niveles de asistencia técnica y acompañamiento pedagógico, así como de monitoreo y relevamiento de información que permitan evaluar su impacto.
- Idear dispositivos de certificación flexible para acreditar saberes de manera complementaria a los contenidos obligatorios.
- Fomentar iniciativas para garantizar el acceso universal a internet y a dispositivos en las instituciones educativas y en los hogares. La mejora de la conectividad y la infraestructura tecnológica es el primer paso para garantizar la inclusión y la igualdad; no obstante, también se debe asegurar el buen funcionamiento de otras líneas de acción de políticas públicas digitales relacionadas con la infraestructura, las telecomunicaciones y la expansión de la conectividad en el territorio en cuestión. Recuperar el concepto de «conectividad significativa», que se basa en el uso regular de internet, la disponibilidad de un dispositivo adecuado, el acceso a datos suficientes y permanentes, y la velocidad de conexión adecuada. Es fundamental promover esquemas de articulación público-privada, incentivar la participación de proveedores locales y lograr un alcance significativo del internet satelital.

- Se requiere considerar una perspectiva territorial e intersectorial entre distintos niveles del Estado, las organizaciones de la sociedad civil y las empresas del sector telecomunicaciones para lograr el éxito del proyecto.

2.2. Brasil

El taller «Educação Híbrida: como a tecnologia pode transformar os nossos sistemas» tuvo como objetivo identificar las oportunidades de los modelos híbridos en educación como herramientas para la aceleración y nivelación de los aprendizajes en la pospandemia. El taller reunió a los directivos educativos del Ministerio de Educación, quienes presentaron la Plataforma de Diagnóstico y Evaluación de los Aprendizajes, utilizada hoy como herramienta y estrategia a favor de mejorar la calidad educativa.



Antecedentes

La pandemia de la COVID-19 y la suspensión de las clases presenciales tuvieron consecuencias importantes en la comunidad educativa brasileña. Como se indica en el Documento Base de Brasil (Matsumoto, 2022), durante el primer año de la pandemia, el calendario escolar se cumplió en un 91,9 % con actividades pedagógicas no presenciales y en un 8,1 % con aprendizaje semipresencial. En el mismo año, entre las redes municipales encuestadas, la mayoría enfocó sus actividades pedagógicas no presenciales en el uso de material impreso (95,3 %) y orientación vía

WhatsApp (92,9 %). Le siguieron las videoclases grabadas (61,3 %), la aplicación de orientación (54 %) y las plataformas educativas (22,5 %), que se utilizaron mucho menos. Sin embargo, la encuesta citada (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021) también destacó que el 56,8 % de los municipios más grandes, con una población de más de 100 000 habitantes, ha adoptado plataformas educativas. Además, para casi el 60 % de las redes encuestadas, la participación de los estudiantes en actividades no presenciales estaba por encima del 75 %.

En cuanto a la formación y preparación de docentes, directivos y demás trabajadores de la educación para el año 2021, se destacan los protocolos de seguridad sanitaria (77,9 %), la tecnología para la enseñanza a distancia (74,1 %) y la acogida y habilidades socioemocionales (72,1 %). El acceso a internet por parte de los estudiantes fue mayor en los municipios de más de 100 000 habitantes (53,3 % entre los grados 4 y 5 de dificultad) frente a los municipios de hasta 10 000 habitantes (47,7 % en los grados 4 y 5 de dificultad). Se revelan los desafíos de la infraestructura y el equipamiento de conexión, así como el acceso a internet por parte de estudiantes y docentes, especialmente en ciudades más pequeñas. Aunque el uso masivo de recursos impresos y mensajes de WhatsApp ha sido dominante, ya tenemos una adopción significativa del uso de videoclases grabadas (61,3 %) en los municipios, lo que allana el camino para más oportunidades para la educación híbrida (Matsumoto, 2022).

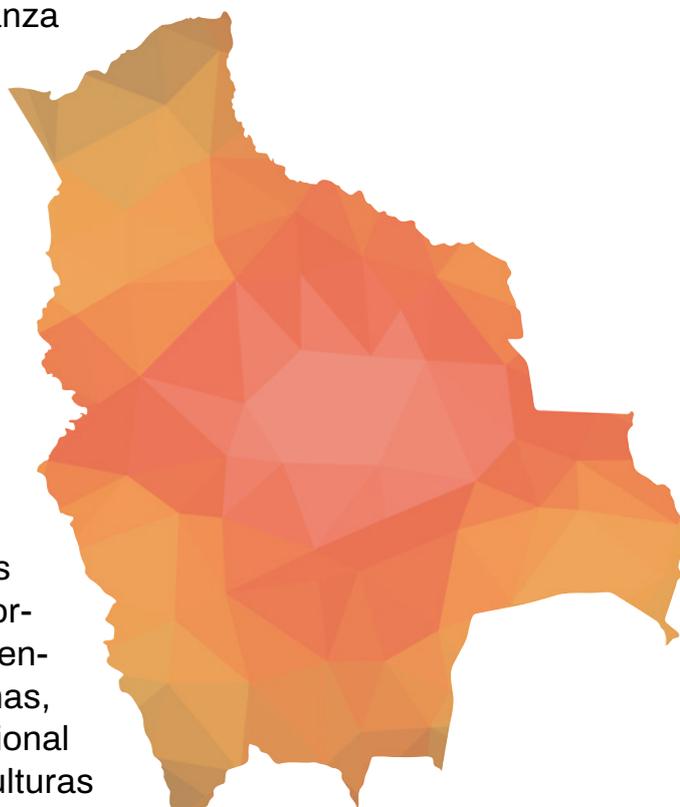
Propuestas

- La educación híbrida es una tendencia en adopción creciente por los diferentes sistemas educativos y así se visibiliza con el fin de las cuarentenas. Para que se implemente correctamente es prioritario brindar conectividad escolar en todas las escuelas del país. Este desafío se presenta en relación con la conexión a internet y con la posesión de equipos tecnológicos tanto para estudiantes como para docentes.
- La educación híbrida requiere necesariamente la formación de docentes en el uso de nuevas tecnologías de enseñanza, así como en metodologías activas y en la capacidad de evaluar y monitorear el aprendizaje.

- En esta línea, se plantea que se establezca una «cultura digital» en la escuela. Es decir, que el vínculo con la tecnología y sus herramientas sea de uso y reflexión cotidiana en el espacio escolar.

2.3. Bolivia

El taller «Modelos de enseñanza híbrida: Estrategias y recursos para el mejoramiento de la lectura mediada por plataformas digitales» tuvo como objetivo identificar sentidos de la educación híbrida en el contexto educativo boliviano para el lineamiento del proyecto de promoción y fortalecimiento de la lectura comprensiva. Los destinatarios de este taller fueron profesionales del Ministerio de Educación, padres de familia, representantes de organizaciones matrices, representantes de los pueblos indígenas, personal del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) y de los Institutos de Lenguas y Culturas (ILC), asociaciones de profesores y especialistas.



Antecedentes

En Bolivia, el problema del acceso a internet fue uno de los más álgidos con la llegada de la pandemia. Ello, principalmente, por los límites materiales del desarrollo de las tecnologías en el país y la influencia directa en el acceso a la modalidad de educación virtual. Entre septiembre del 2018

y el primer semestre del 2020, las conexiones del servicio de internet alcanzaron los 10.1 millones y, un dato muy importante, el 91.9 % del total de conexiones a internet eran establecidas a través de las tecnologías de acceso móvil 2.5G, 3G y 4G (las conexiones fijas e inalámbricas alcanzaron el 8,1 %). Esto significaría que el acceso a las clases virtuales se habría realizado, sobre todo, mediante internet móvil, con las limitaciones que esta forma de acceso pudiera implicar (velocidad y estabilidad de conexión). Actualmente, el teléfono celular es el principal medio de acceso a internet.

Este acceso, además, todavía está marcado por las desigualdades socioeconómicas, de residencia (rural o urbana) y también por las relacionadas con el origen étnico y el género (Gómez y Caurey, 2022). No obstante, pese a que Bolivia no contó con las condiciones digitales para enfrentar el cierre de escuelas y el desafío de la educación remota por la emergencia sanitaria de la COVID-19, se han desarrollado medidas de abaratamiento de costos de internet mediante datos y una normativa específica sobre modalidades de educación a distancia.

En el ámbito de la promoción de la lectura y formación lectora, las evaluaciones nacionales e internacionales han detectado niveles bajos de comprensión e interpretación, incluso de textos sencillos. Si bien existen experiencias que han promovido la lectura mediante medios de comunicación masiva como la radio, aún no se han desarrollado en el país experiencias que articulen la promoción de la lectura mediante la educación virtual, pese a existir las capacidades materiales y simbólicas para hacerlo.

Por último, el uso de la plataforma Educa Bolivia, implementada a raíz de la emergencia sanitaria, plantea varias lecciones aprendidas, sobre todo en cuanto a la importancia de contar con información detallada del impacto y frecuencia de uso de dicha aplicación. Pero también plantea dificultades de alcanzar un grado de interactividad en la plataforma, ya que la modalidad de la transmisión unilateral o directa empleada no permite registrar ninguna respuesta, impacto o efecto en los destinatarios de los programas; tampoco se avanzó en la personalización de contenidos para los usuarios.

Propuestas

La propuesta general es fomentar y fortalecer en los estudiantes del sistema educativo, docentes y padres de familia el interés por la lectura a través de plataformas digitales para la formación de lectores autónomos. En esta línea, se propone la realización de módulos con enfoque de educación híbrida y criterios de aplicación para cada módulo. A continuación, se presenta la estrategia por módulos.



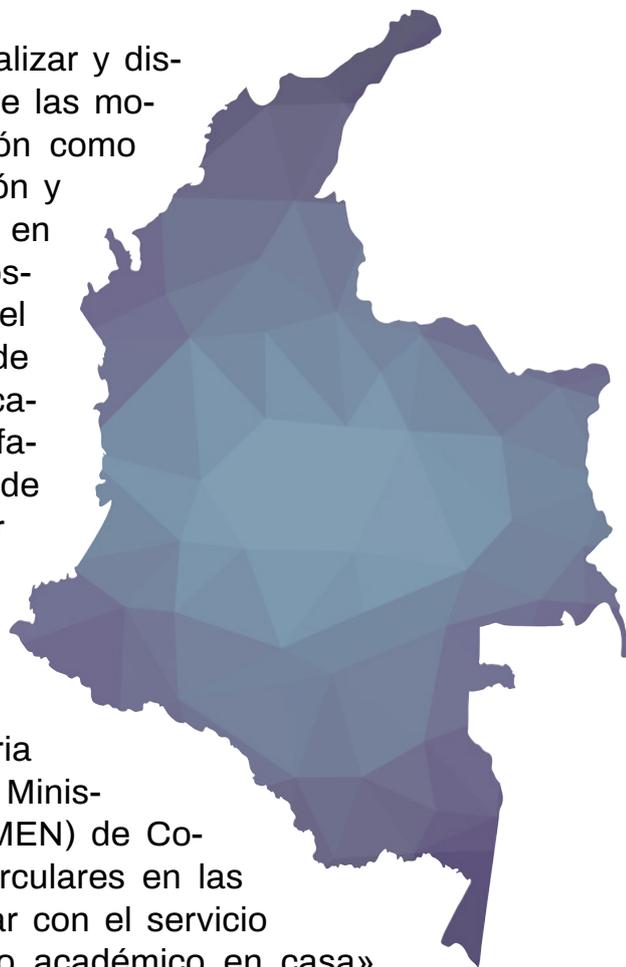
- Implementar un banco bibliográfico y audiovisual compuesto por recursos escritos, recursos audiovisuales y gestores bibliográficos que conecten con las instituciones de producción científica y académica. Estos son sus tres componentes: a) recursos escritos (una selección de lo mejor de la producción nacional e internacional en textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instructivos como se muestra en el cuadro 2); b) recursos auditivos y audiovisuales (videos, pódcast, programas radiales y televisivos sobre lectura y temáticas conexas); y c) gestores bibliográficos que conecten con las instituciones de producción científica y académica de Bolivia.
- Promover la lectura y formación de capacidades lectoras a través de la creación de aplicaciones pedagógicas digitales dirigidas a estudiantes, padres de familia y docentes para coadyuvar a la mejora de las prácticas lectoras mediante estrategias de lectura (prelectura, lectura de comprensión, poslectura, ejercicios de inferencia, etc.).
- Establecer un espacio de diálogo interactivo que permita desarrollar un programa de capacitación y movilización de maestros y otros mediadores de lectura (bibliotecarios y voluntarios) para desarrollar clubes de lectura, espacios para diálogo entre pares y diálogo con autores para promover habilidades de reflexión y análisis de los textos, de manera virtual y presencial. Se propone que funcione con los siguientes componentes: a) capacitación y movilización de maestros

y otros mediadores de lectura para dinamizar las diferentes acciones de promoción de la lectura; b) diálogo entre pares, programa dirigido a fomentar el encuentro de lectores de manera virtual; c) diálogo con autores, programa dirigido a generar encuentros virtuales y presenciales de autores nacionales con grupos de lectores organizados en los clubes de lectura; y d) la organización en todo el país de clubes de lectura en modalidad híbrida de estudiantes, maestros, padres de familia y público en general, en los que se desarrollen debates y talleres de lectura y donde se compartan metodologías, experiencias de uso de la plataforma y aplicaciones.

- Promover el uso de lenguas indígenas originarias en prácticas de lectura y producción escrita y de otras textualidades indígenas. Se pretende avanzar en la promoción lectora en aimara, quechua y guaraní; posteriormente, de forma gradual, ir incorporando los demás idiomas indígenas originarios del Estado plurinacional con el objetivo de seguir ampliando el plurilingüismo en todas las esferas de la vida de la sociedad boliviana, incluidas las prácticas educativas y la formación de lectores. Se busca producir aplicaciones de promoción de la lectura en lenguas indígenas, y promover la producción de literaturas indígenas mediante la convocatoria de concursos. El fortalecimiento de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios no debe quedarse en la promoción de la lectura y escritura en lenguas indígenas, sino que debe incluir también la recuperación y producción de otras textualidades indígenas, además de las escritas, como ya se ha mostrado que se puede realizar en cuanto a los cantos orales poéticos y los tejidos, verdaderas textualidades indígenas alternativas.

2.4. Colombia

El taller tuvo como objetivo analizar y discutir sobre las oportunidades de las modalidades híbridas en educación como herramientas para la aceleración y nivelación de los aprendizajes en educación básica y media en pospandemia. Los participantes del evento fueron representantes de docentes y directivos de educación básica y media, padres de familia, estudiantes, autoridades de Gobierno y expertos del sector privado.



Antecedentes

A raíz de la emergencia sanitaria ocasionada por la COVID-19, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia expidió una serie de circulares en las que daba pautas para continuar con el servicio educativo a través del «trabajo académico en casa». Desde marzo de 2020 hasta el primer trimestre de 2022, la educación en Colombia ha pasado por el trabajo académico en casa, por modelos de educación remota de emergencia, por esquemas de alternancia (MEN, 2020) y por el retorno a la presencialidad. Durante este período, se movilizó al cuerpo directivo, docentes, estudiantes y padres de familia, y se implementaron diseños curriculares emergentes sin la previa capacitación de los diferentes actores, quienes se vieron abocados a asumir la responsabilidad desde su rol. Ello se produjo en un campo donde los niveles de desarrollo de las competencias digitales y las condiciones de infraestructura y conectividad existentes no fueron considerados.

En el 2021 se inició la reapertura gradual de los centros educativos, lo que implicó un gran reto para el sector educativo en el diseño de escenarios y ambientes de aprendizaje que conjugaran lo presencial y lo remoto. Los modelos emergentes de educación se caracterizan por la integración de diversos tipos de tecnologías y metodologías fundamentados en la educación presencial, la educación virtual, la educación a distancia y la bimodal. No obstante, no existió un proceso riguroso de diseño de ambientes de aprendizaje híbridos que permitieran la continuidad del sistema educativo, el cierre de brechas de acceso, de brechas de alfabetización digital y de aprendizaje (Ricardo y López-García, 2022).

Se identificaron políticas y programas del sector educativo para atender la educación en tiempos de pandemia y pospandemia, entre las cuales se encuentran: Educación Virtual y a Distancia en Colombia (2010), Educación STEM+, Programa Todos a Aprender, y Evaluar para Avanzar.

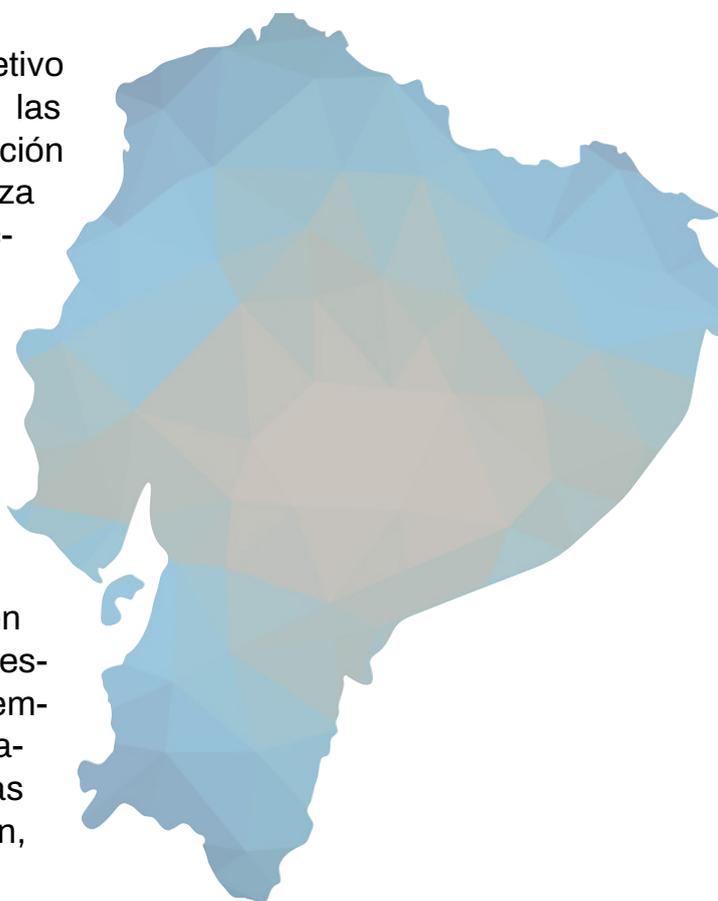
Propuestas

- Reflexionar sobre los distintos modelos híbridos, respondiendo a los niveles de formación, las necesidades de los territorios y las familias.
- La escuela debe trabajar de la mano con las familias y la comunidad.
- Considerar como una de las prioridades del proceso de enseñanza-aprendizaje el afecto y el desarrollo de habilidades socioemocionales.
- Actualizar materiales didácticos.
- Mayor inversión en dotación de equipos para la conectividad de la comunidad educativa.
- Plantear una estrategia que permita luchar contra las resistencias y los miedos existentes en la comunidad educativa respecto a la implementación de una estrategia pedagógica híbrida en las escuelas.
- El trabajo del profesor no cuenta con las suficientes herramientas para dar el salto a lo híbrido, y la escuela como institución requiere fortalecer todas sus áreas para enfrentar el reto de lo híbrido.

- Las iniciativas deben articular y establecer alianzas con los medios de comunicación, la empresa privada y otras instituciones de la sociedad civil para implementar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje híbridos.

2.5. Ecuador

El taller tuvo como objetivo analizar y discutir sobre las oportunidades de la mediación de las TIC para la enseñanza del código alfabético, la lectura y la escritura para estudiantes de entre tres y ocho años en la educación pospandemia. Participaron representantes del personal docente, padres y madres con hijos de entre tres y ocho años, especialistas en la enseñanza de la lengua escrita, representantes de empresas fabricantes de material virtual y especialistas del Ministerio de Educación, la OEI y el BID.



Antecedentes

Según el INEC (2021), en Ecuador el porcentaje de hogares que contaban con computadora de escritorio en abril del 2020 era del 25,3 %, y el de *laptop*, del 31,3 %; y, mientras que el 61,7 % de hogares en zonas urbanas tuvo acceso a internet, en zonas rurales solamente lo tuvo el 34,7 %. En general, la pandemia en Ecuador produjo un incremento en la

deserción en la Educación Básica y contribuyó a aumentar la inequidad en el sistema educativo.

Sin embargo, a raíz de la emergencia sanitaria también se presentaron oportunidades: más hogares se conectaron a internet, más familias hicieron el esfuerzo de equiparse con recursos tecnológicos, más estudiantes y docentes avanzaron en la adquisición de la competencia digital y más recursos educativos digitales fueron puestos a disposición de la comunidad, racionalizando el currículo de la educación obligatoria, a la vez que se constituyeron los más diversos ecosistemas híbridos de aprendizaje en todo el país (Mena y Orellana, 2022).



Dinámica de la sesión del taller de trabajo en Ecuador

Propuestas

- Definir la ruta fonológica como fundamento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del código alfabético, la lectura y la escritura, tanto a nivel metodológico como epistemológico.

- Reforzar el enfoque sociocultural de la lectura y escritura desde la ruta fonológica. El enfoque sociocultural es coherente con el currículo nacional y se ha implementado desde hace quince años. Esta definición debe verse traducida en políticas públicas, el currículo, los recursos educativos y las estrategias de formación y acompañamiento de docentes y familias.



Dinámica de la sesión del taller de trabajo en Ecuador

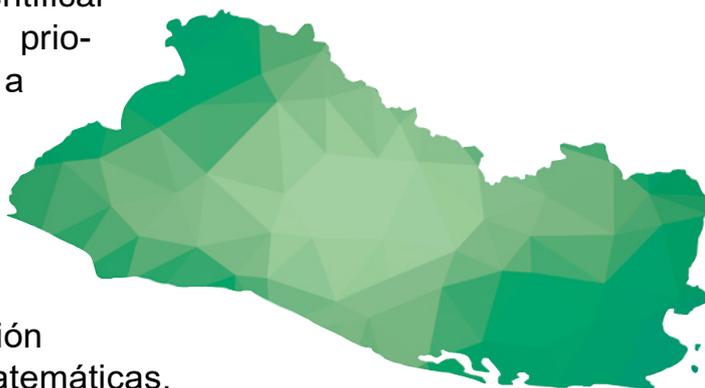
- Acompañar a los docentes en el aula proveyendo de formación apropiada para la aplicación de la ruta fonológica en los procesos de enseñanza y aprendizaje del código alfabético, la lectura y la escritura. Se busca contar con la participación de especialistas y docentes mentores, así como emplear las herramientas que brindan los contextos híbridos.
- Sensibilizar a las familias para que conozcan su rol en la mediación de los procesos de aprendizaje escolar y autónomo del código alfabético, la lectura y la escritura desde la ruta fonológica de sus hijas e

hijos. Se busca emplear una metodología híbrida que involucre redes sociales, ambientes digitales y encuentros presenciales en las IIEE.

- Crear repositorios de recursos digitales para la capacitación docente, la enseñanza y el aprendizaje en concordancia con la ruta fonológica. Deben ser accesibles con o sin acceso a internet y creados por la comunidad educativa, el Ministerio de Educación y la empresa privada. El desarrollo de esta iniciativa se ve viable a corto plazo si involucra a diversos actores: docentes, empresas privadas y cooperación internacional.
- Considerar el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que es un modelo que busca fomentar los procesos de inclusión a través de la reducción de barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que se puedan presentar en el entorno educativo. El DUA ofrece opciones didácticas para que los estudiantes fortalezcan sus procesos metacognitivos a través de tres principios: compromiso, representación y acción y expresión.

2.6. El Salvador

El taller permitió identificar como temáticas y ciclos prioritarios Aritmética de 1.º a 6.º grado y Geometría y Álgebra de 7.º a 9.º grado. Asimismo, se establecieron criterios generales para avanzar en una estrategia de educación multimodal/híbrida en matemáticas. Participaron representantes del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT).



Antecedentes

Antes de la pandemia, el acceso de los estudiantes salvadoreños a equipamiento era acotado. El 28,2 % de los centros escolares públicos contaba con centro de cómputo, y el 16,7 % de los estudiantes, con computador en su hogar. Sin embargo, en los últimos años, se produjo una masificación de los teléfonos móviles con conectividad (el 90 % de los accesos a los sitios educativos fueron desde estos dispositivos) y se generaron políticas de dotación de equipos y conectividad desde la pandemia en adelante.

El programa Enlaces con la Educación viene entregando equipos con conectividad a todos los estudiantes del sistema escolar (*laptops* desde 4.º grado y *tablets* en primer ciclo) y estaría alcanzando a cubrir la mayor parte en el primer semestre de 2022. Además, se realizaron acuerdos con empresas tecnológicas para proveer al conjunto de los estudiantes y docentes de plataformas de aprendizaje (Google Classroom), así como cursos de autoformación y recursos complementarios. Todo ello se recogió en el Plan Estratégico Institucional del MINEDUCYT (MINEDUCYT, 2021, el cual proyecta un futuro hacia la educación multimodal experimentada durante la pandemia. Se espera recuperar los rezagos de aprendizajes provocados por la pandemia, desarrollar las habilidades del siglo XXI y preparar a las nuevas generaciones para la 4.ª revolución industrial. El PEI también plantea la mejora de la gestión del sistema educativo, abordar los desafíos de infraestructura, fortalecer la profesión docente y transformar el currículum, entre otras prioridades.

Un componente fundamental de la estrategia multimodal es el currículum, tema en el cual el MINEDUCYT viene trabajando en los últimos años y que obtuvo como resultado los programas de estudio completos de Lenguaje y Matemática. El nuevo currículum de Lenguaje (2021) incorpora competencias y contenidos asociados a las TIC de forma conjugada con las materias escolares y el desarrollo de habilidades. Asimismo, promueve que niñas y niños aprendan a comunicarse adecuadamente por videollamadas, a seguir normas sociales en las conversaciones por chat, a leer noticias en la web, a investigar en internet y a proteger su privacidad en el ambiente digital. El currículum de Matemática (2018)

utiliza programas de geometría dinámica y de análisis estadístico para reforzar el aprendizaje de algunas temáticas claves en primer y segundo año de bachillerato. No obstante, aún no aprovecha otros recursos digitales disponibles para apoyar a la enseñanza, como las plataformas de ejercitación adaptativas, las hojas de cálculo, juegos y simulaciones matemáticas, entre otros (Jara, Arias y López, 2022).

En suma, El Salvador tiene una larga experiencia en iniciativas digitales en el ámbito de la educación escolar, y actualmente está realizando un gran esfuerzo para ampliar la cobertura de la infraestructura disponible y aprovechar los aprendizajes de la pandemia para impulsar la transformación digital a través de la educación multimodal.



Dinámica de la sesión del taller de trabajo en El Salvador

Propuestas

- Fortalecer el sitio salvadoreño que digitaliza el currículum y sus materiales (textos de estudio, guías metodológicas y cuadernos de ejercicio), enriqueciéndolo con recursos digitales y videos educativos. Ello, principalmente, porque tiene la ventaja de estar alineado con las prácticas pedagógicas y los instrumentos curriculares que el país ha desarrollado y promovido. En el caso de matemática, el desarrollo estuvo orientado por la experiencia japonesa. Este currículum en línea debe ordenarse, difundirse, ampliarse y fortalecerse como una fuente de orientación y recursos para docentes y estudiantes. Tiene el potencial de ser utilizado con las actuales conexiones 3G con que cuentan los dispositivos de estudiantes y docentes e, incluso, se podrían hacer versiones *off line* que pueden ser usadas en escuelas donde no hay conexión a internet.
- Actualmente, la plataforma de autoaprendizaje en matemática no aprovecha las potencialidades de la tecnología para guiar el trabajo autónomo, ofrecer rutas de aprendizaje personalizadas, dar retroalimentación y refuerzo en tiempo real, así como adaptar las secuencias de actividades de acuerdo con el avance y dificultades de cada estudiante o entregar datos de monitoreo a cada profesor, sus escuelas y al sistema educativo del país. Estas plataformas demandan desarrollos de otra escala y son típicamente ofrecidos por empresas internacionales que, además, aseguran la sostenibilidad tecnológica de largo plazo. Algunas de estas plataformas fueron conocidas durante el segundo día del taller (Conecta Ideas, Ceibal e InnovaMat), y la elección de cualquiera de ellas u otra disponible requiere un análisis mucho más a fondo de su coherencia con el modelo curricular adoptado por el ministerio y las posibilidades de la infraestructura tecnológica disponible.
- Utilizar este tipo de plataformas tendría un potencial de impacto en la medida en que los docentes adopten e incorporen la metodología que esa tecnología encarna. En ese sentido, es importante que las capacidades de los profesores salvadoreños sean fortalecidas, cualquiera que sea la plataforma elegida. Por muy eficaz que sea la plataforma, son los docentes los que tienen que utilizar y transmitir los aprendizajes a sus estudiantes.

- En suma, desde el punto de vista de la generación de capacidades, en El Salvador es prudente apoyar ambas vías. Por un lado, el fortalecimiento del currículum en línea desarrollado por el país y, por el otro, iniciar el análisis de las plataformas personalizadas para seleccionar una que gradualmente pueda ser utilizada. Esto último, tomando en cuenta las condiciones relacionadas a la capacidad docente y en materia de infraestructura. El propósito es que conforme se vaya acumulando experiencia se amplíe a escuelas con realidades más complicadas en términos pedagógicos y sociales.
- Existió un consenso en señalar la necesidad de aprovechar y potenciar lo avanzado por el MINEDUCYT durante la pandemia, además de valorar e iniciar un proceso de trabajo con las plataformas personalizadas disponibles en el mercado.

2.7. México

El taller «¿Cómo trabajar la educación híbrida en contextos de baja conectividad?» se planteó como objetivos analizar las lecciones aprendidas y las recomendaciones para la implementación de esta modalidad educativa en contextos rurales en México e identificar las oportunidades para la educación híbrida en cada contexto. Los participantes del evento fueron representantes de la sociedad civil, funcionarios del Gobierno, especialistas, representantes del sector privado (*edtechs*) y docentes.



Antecedentes

En el caso de México, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información, al inicio de la pandemia el 78.3 % de la población urbana era usuaria de internet, mientras que este mismo dato en zona rural fue de 50.4 %, además de que se estima que hay 44.4 millones de usuarios de computadora, lo que representa el 38 % del total de la población de 6 años o más. Esos datos nos ofrecen un panorama general de las limitantes de conexión que tiene el país.

Entre las dificultades identificadas para la adopción de un modelo híbrido se encontró, por un lado, la escasa formación docente, que se acentúa en las escuelas de tipo multigrado. Según se indicó, una gran proporción de las escuelas indígenas son multigrado y no existen docentes preparados, planes, programas ni materiales dirigidos a estas escuelas. Por otro lado, se encuentran las limitaciones de infraestructura y conectividad. La televisión de paga alcanza al 53 % de las localidades, seguida por la señal de teléfono celular (51.10 %) y la señal de televisión abierta (36.71 %). El internet público llega al 10.33 % de las localidades, con el 31.98 % de la población (Limón y Salmerón, 2021).

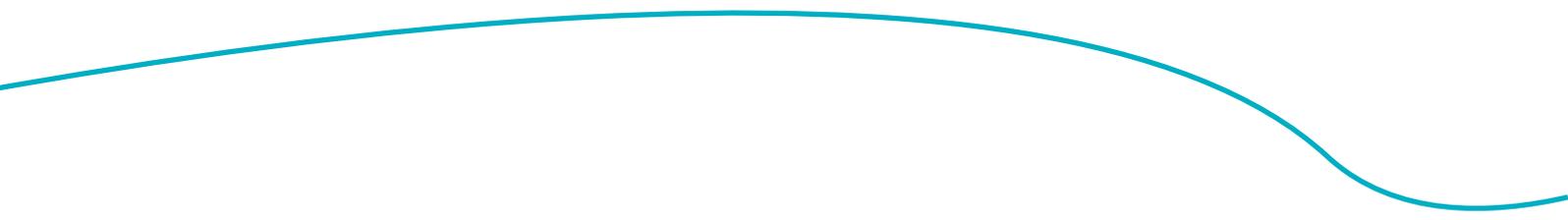
Asimismo, existen problemas en el acceso, la permanencia y la calidad de la educación que reciben los estudiantes. Esto se acentúa por la pobreza extrema, la desnutrición y el trabajo infantil, por lo que se reproduce el círculo de la pobreza e inequidad. Pero, además, de acuerdo con el territorio y la procedencia étnica de origen, las familias enfrentan desventajas sociales, como el analfabetismo y la baja escolaridad de la población adulta.

En general, existe una dificultad para lograr los mismos resultados tanto en la modalidad presencial como remota, con el nivel actual de preparación del sistema educativo. El contenido de la capacitación en línea parece deficiente o escaso y poco atractivo o poco interactivo. Existe una dificultad para poner en práctica diversos horarios y turnos en modalidad presencial, y una experiencia limitada en el diseño de trayectorias de aprendizaje que integren ambos métodos de aprendizaje. Se requiere una mayor complejidad operativa para adaptarse a una combinación remota y presencial y cambiar entre ambos métodos de aprendizaje.

Propuestas

- La educación híbrida presenta nuevas oportunidades para desarrollar modelos educativos flexibles, atractivos y adaptados a las necesidades de aquellos estudiantes que han interrumpido sus trayectorias educativas o se encuentran en situación de riesgo de exclusión. De esta forma, es necesario incorporar herramientas que permitan identificar a los alumnos en riesgo e implementar estrategias para mantener a los estudiantes en el sistema educativo hasta la conclusión de sus estudios.
- Por la diversidad de contextos y niveles en el manejo y uso de la tecnología que existen en México, es importante identificar los tipos de modalidades que se pueden adaptar para el aprendizaje a distancia, sin que esto limite la calidad en el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, la educación híbrida puede apoyar las bondades pedagógicas de la modalidad multigrado, las cuales se caracterizan por fortalecer la integración de las familias, favorecer el trabajo colaborativo entre los maestros de cada escuela y zona, considerar las características socioculturales de cada localidad, generar la búsqueda de información con vecinos y colegas, así como la consulta en diversos medios impresos o digitales, y propiciar mayor autonomía y trabajo colaborativo entre alumnos.
- Apoyar y promover el programa de Educación Inicial y Básica Comunitaria, que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en el que se utiliza un modelo educativo denominado Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD).
- Los centros de atención comunitaria representan una de las mejores opciones que se tienen a nivel nacional para ofrecer a los estudiantes y docentes la posibilidad de acceder a una mejor infraestructura o mejorar el nivel de dominio de sus habilidades digitales. Se pueden llevar a cabo las siguientes acciones: a) conexión a internet para el registro de estudiantes en las plataformas de aprendizaje en línea; b) revisión y envío de tareas; c) descarga o impresión de archivos; d) desarrollo de productos; e) asesoría y retroalimentación asíncrona; f) consulta de recursos en línea; g) capacitación en línea; y h) trabajo entre pares (docentes y estudiantes).

- Algunos de los requisitos que se deben considerar en los centros de atención comunitaria para garantizar el acceso y el uso de los recursos sin que exista problema de espacio y conectividad son los siguientes: a) definir el número de usuarios concurrentes que pueden trabajar con internet, de acuerdo con la distribución de turnos y horarios por modalidad presencial y remota; y b) reconocer las entidades que se orientan a una educación para el medio rural, como los Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios, las Normales Rurales o algunas carreras de las Universidades Interculturales o instituciones como el CESDER.
- Las universidades representan otra área de oportunidad en la implementación del modelo híbrido, no solo por la infraestructura, sino por el conocimiento y apoyo que pueden ofrecer a las escuelas y a los centros comunitarios. En ese sentido, pueden brindar: a) formación, acompañamiento y certificación docente en el uso de los recursos que conforman alguna de las modalidades del modelo híbrido; b) acompañamiento y soporte a los alumnos en modalidad remota; c) desarrollo de contenidos para la modalidad a distancia; d) creación de programas de tutoría con los profesores más experimentados en soluciones de enseñanza remota con los menos experimentados; y e) aprovechamiento de la capacidad de voluntarios y servicio social.
- Fortalecer y promover el radio interactivo como un medio de educación a distancia.
- Planificar acciones y soluciones por medio de simulaciones en las que se realicen pruebas que respondan preguntas como las siguientes: ¿Cómo se conectarán los estudiantes remotos? ¿Cómo sabrán a qué hora comienzan las sesiones? ¿Qué pasa si la conexión de un estudiante se cae durante una sesión de enseñanza remota? ¿Qué pasa si uno de los padres no está presente para ayudarlos a iniciar sesión?
- Promover la cooperación entre la comunidad educativa, los Gobiernos, el sector privado y la sociedad civil para brindar una educación inclusiva de mayor calidad, que permita preparar a los estudiantes de la región para el siglo XXI.





3. La pandemia como oportunidad: reflexiones finales

Existen hasta el momento dos grandes acuerdos respecto a qué es lo que sucedió con la educación y los sistemas educativos en ese contexto de crisis social y educativa producida por la pandemia de la COVID-19. Por un lado, la pandemia mostró debilidades de los sistemas educativos, algunos más evidentes que otros. Fue, de alguna manera, un examen a las reformas y las políticas educativas emprendidas por los países latinoamericanos y caribeños en los últimos años. Un segundo acuerdo es que la pandemia debe ser entendida como una oportunidad para transformar los sistemas

educativos, a partir de las lecciones dejadas por las decisiones y experiencias que los países llevaron a cabo durante estos últimos dos años.

Partimos del reconocimiento de que los países en la región hicieron grandes esfuerzos para seguir brindando servicios educativos en contextos absolutamente adversos, con persistentes problemas estructurales y sin preparación para enfrentar cambios tan inmediatos. Las respuestas fueron difíciles porque la idea de educación y de sistemas educativos era distinta a aquello nuevo que se exigía de ellos.

Ambos acuerdos necesitan de un conjunto de decisiones para implementarse. Unas corresponderán al corto plazo, mientras que otras requerirán de un proceso más largo de reflexión. No obstante, la transformación parece ineludible y la educación híbrida es una propuesta para implementarla. Fernando Reimers (2021) llama a esta oportunidad una «quinta ola de transformación educativa», aludiendo a la oportunidad que ofrece la pandemia para atender a estudiantes diversos y vulnerables.

Las ventajas de la educación híbrida son varias. Tal como lo sostienen Arias Ortiz *et al.* (2021), la educación híbrida ofrece oportunidades para mejorar el acceso y la calidad de la educación y aumentar la capacidad del sistema para que los estudiantes pueda aprender a su propio ritmo, sin que esto signifique el reemplazo de la presencialidad por la virtualidad. Al contrario, el punto central de la discusión es cómo hacer complementarias ambas modalidades. En esa línea, Reimers y Opertti (2021) consideran que la educación híbrida contribuye a la ampliación y democratización de las oportunidades de aprendizaje.

Para ello, insistimos en las decisiones que deberán tomar los países de la región para convertir esta crisis en oportunidad. Decisiones de distinto orden y magnitud que van desde acuerdos sobre los fines educativos, pasando por cambios normativos nacionales, hasta el trabajo de reorganización de los sistemas educativos⁸. Todo esto supone, por ejemplo, cambios en las prioridades de los aprendizajes debido a la incorporación

⁸ Para revisar acciones concretas al respecto de la propuesta de 10 módulos elaborados por el BID y la OEI, ver Arias Ortiz *et al.* (2021).



protagónica de habilidades socioemocionales y capacidades ciudadanas, modificaciones en la formación, la carrera y las condiciones laborales de los docentes, ajustes en las reglas de la gobernanza y la gestión del sistema y de las instituciones educati-

vas, y aseguramiento de condiciones básicas de infraestructura, conectividad y equipamiento. Particularmente, queremos destacar dos tipos de transformación fundamentales para el éxito de la educación híbrida como modelo de reforma: el cambio de concepción, visto en muchos países, de que educación virtual es sinónimo de sincronía, la instalación efectiva de los discursos de aprendizaje y enseñanza autónoma, y, finalmente algo mayor, aprender que la presencialidad física, característica fundante del ejercicio educativo, se flexibiliza y, por lo tanto, es posible también enseñar sin ella.

Un énfasis particular lo tiene el tema docente. La formación inicial y en servicio de los docentes en educación híbrida y aprovechamiento de la tecnología resulta un asunto crucial para echar a andar cualquier propuesta de educación híbrida. Tal como lo hemos mencionado, se trata de pensar en la transformación de los sistemas educativos y eso supone de forma prioritaria cambios en la enseñanza y en el papel de los docentes.

A finales de la década de los cincuenta del siglo pasado, un «golpe de timón» modificó el curso de los fines educativos. Las respuestas acerca de para qué nos educamos pasaron de centrarse en la formación de futuros adultos que contribuyan con la construcción de mejores sociedades hacia la preocupación por lograr aprendizajes en el presente. Luego de setenta años capaz podemos revisar esas decisiones y volver a preguntarnos para qué nos educamos.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, M., Lugo, M.T. y Brito, A. (2022). *Modelos híbridos. Escenarios y propuestas para el acompañamiento de trayectorias de estudiantes secundarios en contexto vulnerables*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Banco Interamericano de Desarrollo y Consejo General de Educación del Gobierno de Entre Ríos.

Arias Ortiz, E., Dueñas, X., Elacqua, G., Giambruno, C.; Mateo, M. y Pérez Alfaro, M. (2021). *Hacia una educación 4.0: 10 modulo para la implementación de modelos híbridos*. Banco Interamericano de Desarrollo y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Arias, E.; Brechner, M.; Pérez, M., y Vásquez, M. (2020). *Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe #2: De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad*. Banco Interamericano de Desarrollo.

BID (2020). *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el Covid-19*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Banco Mundial (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina*. Banco Mundial.

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-UNESCO.

- Gómez, A. y Caurey, E. (2022). *Documento base. Taller de co-creación de Bolivia: modelos de enseñanza híbrida: estrategias y recursos para el mejoramiento de la lectura mediada por las plataformas digitales*. Documento inédito.
- INEC. (2021). *Indicadores de tecnología de la información y comunicación. Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares (Seguimiento al Plan Nacional de Desarrollo)*. Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Jara, I., Arias, E. y López, S. (2022). *Documento Base. Taller de Diálogo Nacional El Salvador*. Documento inédito.
- Limón, C. y Salmerón, F. (2021). *Cómo trabajar la educación híbrida en contextos de baja conectividad. Documento de trabajo para el taller de diálogo regional*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Banco Interamericano de Desarrollo y Secretaría de Educación Pública de México.
- Matsumoto, C. (2022). *Documento base para o seminário. Educação híbrida. Como a tecnologia pode transformar os nossos sistemas*. Documento inédito.
- MEN (2020). *Orientaciones para la adquisición y reproducción de recursos y material para apoyar la implementación de la educación y trabajo académico en casa, durante la emergencia sanitaria por COVID -19. Directiva No. 5 del 25 de marzo de 2020* Recuperado (abril 27, 2020) de: <https://movil.colombiaaprende.edu.co>
- Mena, S. y Orellana, V. (2022). Oportunidades de la mediación con TIC en la enseñanza y el aprendizaje del código alfabético, la lectura y la escritura, desde la ruta fonológica para estudiantes de entre tres y ocho años de la República del Ecuador. Taller regional. Ministerio de Educación del Ecuador, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Banco Interamericano de Desarrollo.

MINEDUCYT (2021). Plan TOROGOZ. Plan Estratégico Institucional 2019-2024. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador.

OECD (2022). How Learning Continued during the COVID19 Pandemic. Global lessons from initiatives to support learners and teachers. OECD.

OECD (2020). *Program for International Student Assessment (PISA) Results 2018.*? OECD.

ONU (2020). *Jóvenes ante Covid-19 en América Latina y el Caribe. Presentación preliminar de resultados.* América Latina: Organización de las Naciones Unidas.

OREALC-UNESCO (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).* OREALC-UNESCO.

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>.

Reimers, F., y Operti, R. (2021). *Aprender a reconstruir mejores futuros para la educación. Lecciones de la innovación educativa durante la pandemia de Covid-19.* UNESCO-IBE.

Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the COVID-19 pandemic is changing education.* OECD.

Ricardo, C. y López-García, J.C. (2022). *Documento base de orientaciones OEI-BID-MEN. Oportunidades de los modelos híbridos en educación como herramienta para la aceleración y nivelación de los aprendizajes en postpandemia en Colombia.* Documento inédito.

Rieble-Aubourg, S., y Viteri, A. (2020). *COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?* Nota CIMA, n.º 20. Banco Interamericano de Desarrollo.

Sáinz, J.; Sanz, I., y Capilla, A. (2021). *Efectos en la Educación Iberoamericana: un año después de la COVID-19*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Unesco, Unicef y World Bank (2020). *Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures, round 2*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, United Nations Children's Fund and The World Bank.

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (2021). Pesquisa UNDIME sobre volta às aulas 2021. Disponível em http://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP_6048f0cf083f8.pdf Acesso em 6/6/2022.

Vincent-Lancrin, S.; Cobo, C., y Reimers, F. (2022). *How Learning Continued during the COVID-19 Pandemic. Global lessons from initiatives to support learners and teachers*. OECD.



