

MODELOS EDUCATIVOS HÍBRIDOS



Escenarios y propuestas
para el acompañamiento
de trayectorias de estudiantes
secundarios en contextos vulnerables

Modelos Educativos Híbridos. Escenarios y propuestas para el acompañamiento de trayectorias de estudiantes secundarios en contextos vulnerables / Marisa Álvarez, María Teresa Lugo, Andrea Brito (col). 1a. ed. - Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI, 2022.
75 p.; 30x21 cm.-

ISBN 978-987-3753-84-8

1. Educación. 2. Educación Secundaria. 3. Educación a Distancia. 4. Pedagogía. 5. Grupos Vulnerables

OEI - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura
BID - Banco Interamericano de Desarrollo
Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos.

PRESENTACIÓN

Estamos atravesando un momento histórico; un momento en el que, como sucede después de las grandes crisis, empieza a construirse un nuevo futuro. Y aunque nos encontramos ante una coyuntura desafiante debido a las inmensas pérdidas que ha significado la pandemia, también contamos hoy con oportunidades que probablemente no hayamos tenido en mucho tiempo.

Hoy somos más conscientes que nunca de la importancia de la digitalización y de las potencialidades que tienen las nuevas tecnologías como herramientas para el desarrollo de nuestros países. La pandemia nos mostró que contar con acceso a las herramientas digitales, puede hacer la diferencia, principalmente en términos del acceso al trabajo (a través del teletrabajo), a la salud (a través de la telemedicina) y por supuesto, a la educación.

Tal como lo expresaron el Secretario General de la OEI, Mariano Jabonero, y el Presidente del BID Mauricio Claver-Carone, es necesario garantizar condiciones para mejorar la productividad en la región, “con el compromiso y convicción de toda la comunidad educativa (sector público, privado y sociedad civil) para poder cerrar vacíos y brechas históricas, y asegurar que los jóvenes desarrollen las competencias que necesitan para las demandas del mercado laboral no solo de hoy sino del futuro”.

El escenario de vuelta a la enseñanza presencial y la reapertura de escuelas ha puesto en evidencia dos grandes desafíos para los sistemas educativos de la región; por una parte, recuperar a los más de 17 millones de estudiantes a nivel regional que se desvincularon de la escuela, a la vez que remediar las enormes brechas en aprendizaje que fueron acentuadas por la crisis, ante las dificultades estructurales no resueltas en las últimas décadas. En ese contexto, la incorporación de modelos híbridos, que inicialmente surgieron como respuesta a la emergencia, ha tenido un efecto disruptivo en los sistemas educativos de toda la región y ha trascendido para alentar el desarrollo de políticas educativas transformadoras capaces de impulsar a los sistemas en un escenario postpandemia.

Frente a este panorama, el BID y la OEI se han comprometido a trabajar en conjunto con el objetivo de promover el acceso a una educación de calidad para traer un cambio positivo a la comunidad de América Latina y el Caribe (LAC). Ambas partes han definido como áreas prioritarias para la región el desarrollo de competencias y habilidades para el siglo XXI; la ampliación del acceso a la oferta de programas educativos que incorporen tecnología y digitalización de servicios, incluyendo diferentes modelos de aprendizaje; el apoyo a plataformas de contenidos digitales y certificación de competencias; e iniciativas para la mejora de la productividad y competitividad a través de la educación; entre otras.

Desde agosto de 2021, la OEI y el BID sumaron esfuerzos para capitalizar la experiencia y desarrollar la Cooperación Técnica Regional “Educación para el Siglo 21: Prosperar, Competir e innovar en la Era Digital”. Esta cooperación tiene dos objetivos principales: el primero es impulsar el diálogo regional a través de talleres nacionales de co-creación para adecuar los modelos de enseñanza híbrida a los distintos contextos y desafíos, promoviendo el intercambio entre sector público, privado y actores de la comunidad educativa. El segundo, es fortalecer la adecuación de los modelos de enseñanza híbrida, pilotear y documentar modelos de educación innovadores, flexibles y de calidad, que puedan adaptarse e implementarse a escala en distintos contextos y sistemas educativos de la región. Para ello, se ha diseñado un marco de implementación modular que permite que cada país o sistema educativo pueda seleccionar y

combinar aquellos módulos que mejor se adaptan a su contexto y necesidades, elaborando su propia hoja de ruta.

Esta cooperación técnica es una oportunidad de apoyar a los países en los procesos de recuperación de los aprendizajes, y contribuir a la digitalización del sector para asegurar continuidad educativa, reducir las brechas de aprendizaje, y fortalecer los procesos de transformación educativa. Adicionalmente, ratifica el compromiso mutuo de impulsar y promover el acceso a una educación de calidad en América Latina y el Caribe y orientada hacia el desarrollo de modelos de educación híbrida para el desarrollo de las habilidades del siglo XXI.

El presente documento es principalmente una herramienta de trabajo, que fue elaborado con la finalidad de brindar insumos para la provincia de Entre Ríos, Argentina, donde se realizaron los talleres de diálogo y co-creación, y se está diseñando el piloto de educación híbrida. Ambas iniciativas han sido impulsadas bajo la cooperación técnica de OEI y BID en la provincia argentina de Entre Ríos, en donde se trabaja con las autoridades y equipos técnicos provinciales para el diseño e implementación de un proyecto de educación híbrida que permita dar respuesta a problemáticas específicas de la provincia. En este sentido, el documento establece un puente que va desde la presentación de experiencias híbridas relevantes a nivel internacional (con la correspondiente síntesis de las ideas que fueron discutidas en el taller), hacia elementos a considerar en el diseño del modelo y las algunas consideraciones específicas a tener en cuenta para la implementación del piloto. De igual forma, se incluye una caracterización detallada del sistema educativo de la provincia, para contribuir al diseño e implementación del piloto de educación híbrida que se realizará en 2023.

Andrés Delich

Secretario General Adjunto
de la OEI.

Martín Müller

Presidente Consejo General
de Educación de la Provincia
de Entre Ríos, Argentina.

Mercedes Mateo

Jefa de la División de
Educación del BID

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	3
MODELOS HÍBRIDOS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	7
Modelos híbridos. Caracterización y ejemplos	7
Tipos de agrupamientos	9
Secundaria Rural Mediada por Tecnologías, Argentina	10
Centro de Mídias de Educação do Amazonas, Brasil	11
Atención a trayectorias y ritmos de aprendizaje	12
Escuelas Públicas Digitales, Argentina	12
Colegio Fontán/Sistema de Educación Relacional Fontán, Colombia	13
Estrategias curriculares y didácticas	14
Programa PLaNEA, Nueva Escuela para Adolescentes, Argentina	15
Innova School, Perú	16
Recursos educativos digitales	17
Plataforma de Lengua, Plan CEIBAL-ANEP, Uruguay	17
Mindspark, India	18
Mecanismos de tutorías y acompañamiento pedagógico	19
Teaching at the Right Level, India	19
Red de Tutorías, México.	20
Llegim en parella, España	21
MODELOS EDUCATIVOS HÍBRIDOS. ALTERNATIVAS DE ORGANIZACIÓN PARA DIFERENTES ESCENARIOS	22
Dimensiones y variables para la construcción de modelos según los escenarios	22
Dimensión gobernanza	22
Dimensión modelo pedagógico	23
Dimensión infraestructura digital y conectividad	24
Dimensión socioterritorial	24
Hoja de ruta estratégica para la implementación de modelos híbridos alternativos	26
Problematización y análisis de situación	26
Diseño del modelo	27
Puesta en marcha	30
Evaluación	31
Portfolio de alternativas	33
REFLEXIONES FINALES	39
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ANEXO	51

INTRODUCCIÓN

La elaboración de este documento fue coordinada por María Teresa Lugo. La redacción estuvo a cargo de María Teresa Lugo y Marisa Álvarez con la colaboración de Andrea Brito en los apartados de Modelo Pedagógico y de Florencia Loiácono en la búsqueda y análisis de ejemplos que enriquecen el trabajo.

Las autoras agradecen especialmente los aportes de Natali Savransky y Sandra Rodríguez de la OEI como así también de Elena Arias Ortiz, Andrea Bergamaschi, Tamara Vinacur y Nicolas Castro Vergara del BID. Una mención especial para todo el equipo de educación de la provincia de Entre Ríos, con especial agradecimiento a Claudia Azcarate y Laura Giles,

La pandemia de la COVID 19 impuso la suspensión de la presencialidad en las instituciones educativas en toda América Latina. Frente al desafío de garantizar la continuidad pedagógica, las administraciones educativas de la Región implementaron estrategias de educación remota de emergencia (ERE) expandiendo el uso de las tecnologías digitales con fines educativos. Pese a los esfuerzos realizados, el acceso a la infraestructura tecnológica, al equipamiento y la conectividad constituyen temas no resueltos en prácticamente todos los países de América Latina. Según datos del BID (Acevedo et al., 2020), antes de la pandemia aproximadamente 6 millones de alumnos/as se encontraban en situación de alto riesgo por pertenecer a hogares que no contaban con computadoras, internet, ni televisores. En relación con la conectividad, las diferencias entre zonas urbanas y rurales resultaban especialmente alarmantes. Mientras que en 2018 el 68% de los hogares urbanos de la región estaba conectado a Internet, sólo el 23% de los hogares de zonas rurales poseía acceso (CEPAL, 2020). La desigualdad en el acceso a Internet encuentra el nivel de ingresos como un factor central: en el mismo año, la mitad de los hogares sin conexión a Internet se ubicaban en los dos quintiles más bajos de la distribución del ingreso (CEPAL, 2020). A su vez, la brecha se manifiesta en el tipo de abono que tienen los usuarios, planes pre pagos o abonos pospagos, lo que da cuenta de la existencia de un segmento de población minoritario que goza de regularidad en la disponibilidad de los servicios y otro, mayoritario, con acceso más inestable y una experiencia de conectividad móvil degradada (Becerra, 2021). Otro aspecto fundamental lo constituye la calidad del servicio de Internet. Los datos relevados por CEPAL, CAF, DPL y TAS (Agudelo et al., 2020) evidencian un rezago en la región en cuanto a las velocidades de conexión de banda ancha respecto del promedio mundial y los países más avanzados. Según CEPAL (2020), el 67% de los países de la región no dispone de velocidades de descarga que permitan actividades simultáneas de alto consumo de datos.

Tanto desde los aspectos pedagógicos como tecnológicos, es el nivel secundario el que presenta los mayores retos a afrontar. En Argentina, la dinámica de inclusión y expulsión asociada a la ampliación de la cobertura de la educación secundaria ha planteado profundos debates acerca del modelo organizacional. Este modelo, estructurado en torno a la clasificación de los currículos, el principio de formación y designación de los/as profesores/as por especialidad como así también la organización del trabajo docente por horas de clase no ha contribuido a generar condiciones institucionales que favorezcan de manera significativa la retención, el aprendizaje y el egreso estudiantil.

En Argentina, casi la totalidad de los/as adolescentes que se gradúan del nivel primario ingresan al nivel secundario; no obstante, se estima que de cada 100 chicos que ingresan, 50 egresan en la modalidad común y sólo 27 en la edad correspondiente. Alrededor de un 15% obtiene su titulación en modalidades educativas para jóvenes y adultos o en programas de terminalidad educativa (Cardini y D' Alessandre, 2019).

Las diferencias en las experiencias escolares de los/as estudiantes se encuentran atravesadas por su nivel socioeconómico y ubicación geográfica. En 2019, según datos de la Encuesta Permanente de Hogares, el 71% de los/as jóvenes del nivel secundario completaban sus estudios. Sin embargo, este promedio esconde profundas desigualdades ya que en los sectores altos los egresos eran de 9 de cada 10 jóvenes mientras que en los sectores vulnerables el valor descendía a solo 4 de cada 10 jóvenes.

Un punto de especial atención refiere a los aprendizajes. Los resultados de las pruebas Aprender 2019 mostraron que, en promedio, el 71% de estudiantes se encontraba por debajo del nivel satisfactorio en matemática aumentando a 90% entre jóvenes del nivel socioeconómico más bajo y descendiendo al 49% entre las y los de nivel socioeconómico más alto. Asimismo, el rendimiento de los/as estudiantes fue profundamente dispar entre las jurisdicciones del país.

Es necesario señalar que con la pandemia este escenario se vio profundamente alterado enfrentando mayores dificultades para garantizar el derecho a la educación. Muchos/as jóvenes debieron ingresar al mundo laboral para generar ingresos en las familias o para dedicarse a tareas de cuidado. En muchos casos no contaron con acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad para sostener su escolaridad padeciendo un profundo impacto psicoemocional producto del aislamiento social. Este escenario de deterioro de las condiciones materiales y sociales de los/as estudiantes profundizó dificultades ya existentes, incrementando de manera alarmante el riesgo de abandono escolar. En 2020, el BID (Acevedo et al., 2020) estimó que 1,2 millones de niños, niñas y jóvenes podrían abandonar sus estudios como consecuencia directa de la pandemia en América Latina y el Caribe y el 90% serían adolescentes que asisten al nivel secundario. Según un relevamiento de UNICEF (2021) de 2021, el 6% de los hogares del país encuestados afirmó que algún niño, niña o adolescente que vive en el hogar abandonó la escuela durante 2020, y el 19% de estos casos afirmó no haber retornado en 2021. En relación con los aprendizajes, el Banco Mundial (2021) estimó un escenario regional en el que 71% de los/as estudiantes de los primeros años de secundario no alcanzaría un nivel mínimo de rendimiento tras 10 meses de suspensión de clases presenciales.

La crisis puso en evidencia la necesidad de revisar las propuestas educativas existentes para construir nuevos modelos más relevantes, integrales, flexibles e inclusivos que favorezcan el acompañamiento a las trayectorias escolares y mitiguen el impacto de la pandemia en los aprendizajes. Estos dos años de pandemia dan cuenta de la importancia de ampliar los recursos y las experiencias de aprendizaje más allá de las paredes del aula. Los modelos híbridos constituyen una oportunidad en ese sentido. Con un crecimiento acelerado al ritmo del veloz desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación intentan dar soluciones para garantizar el acceso a la educación para todos/as los/as estudiantes con atención a los distintos contextos. Las mediaciones tecnológicas (plataformas online,

tecnologías de realidad virtual y realidad aumentada, entre otras) transforman las experiencias dotando de mayor relevancia y conexión con lo contemporáneo a las prácticas educativas. Por otra parte, la construcción de formatos escolares renovados que reconocen la heterogeneidad como característica intrínseca de los sistemas educativos supone una redefinición del espacio, los agrupamientos y el tiempo, todas coordinadas clave de la organización escolar. En efecto, la inclusión de la mediación tecnológica en el diseño de las propuestas educativas favorece la amplificación de los espacios educativos y la diversificación del uso del tiempo en función de los distintos itinerarios de aprendizaje propuestos. No obstante, resulta central la atención a la integralidad del proceso educativo, contemplando el seguimiento y evaluación de los/as estudiantes, lo cual posibilita el diseño de intervenciones didácticas acordes a las necesidades de los estudiantes.

Otra cuestión clave desde las políticas educativas es la claridad de los propósitos que se proponen alcanzar con la implementación de estos modelos. Estos propósitos varían en función de las prioridades educativas identificadas y de los problemas y características de los contextos en los cuales serán llevados a cabo. *La versatilidad y flexibilidad de los modelos híbridos permite responder a la heterogeneidad de los sistemas educativos pero su puesta en valor reside en la localización de problemas o nudos críticos que demandan propuestas pedagógicas alternativas diseñadas en función de la particularidad de los diferentes escenarios identificados.*

Planificar la inclusión de propuestas híbridas implica considerar los aspectos normativos que habiliten u obstaculicen su implementación. En Argentina, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (LEN) del año 2006 y las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) de 2009 que establecen los lineamientos generales y la orientación para el cambio en la educación media constituyen el marco legal vigente que regula el nivel secundario. Estos documentos abren un amplio abanico de posibilidades para la innovación y transformación del nivel, tanto en la definición curricular como en las propuestas de organización y dinámica institucional.

La LEN, además de haber extendido la obligatoriedad desde el nivel inicial hasta la finalización del nivel secundario, estableció que el Ministerio de Educación Nacional y las autoridades jurisdiccionales competentes deben asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales. En este sentido, el diseño de nuevos modelos también se encuentra avalado en las resoluciones dictadas por el CFE con la finalidad de propiciar cambios regulados en el nivel secundario de educación: la resolución N° 93/09 y la N° 84/09 establecen parámetros para la renovación integral de las propuestas educativas para el nivel con el objeto de recuperar la visibilidad de los/as estudiantes como sujetos de derecho y, de ese modo, garantizar diversas formas de estar y aprender en las escuelas y de sostener y orientar las trayectorias escolares de los/as estudiantes. Determinan que las instituciones tendrán que construir propuestas de enseñanza variadas, que contemplen distintos espacios y tiempos, múltiples itinerarios pedagógicos, con diversos temas, abordajes y formatos pedagógicos. Proponen también una revisión integral de la problemática de evaluación. La resolución N° 330/17 del CFE estableció el Marco de Organización de Aprendizajes para la Educación Argentina,

que retoma la mayoría de las dimensiones presentes desde 2009 e incorpora cuestiones curriculares que enfatizan en el desarrollo de capacidades, competencias de educación digital, saberes emergentes, formas de aprendizaje integrado e indicadores de progresión de aprendizajes.

En la provincia de Entre Ríos la ley de Educación Provincial N° 9.890 (2008) establece que la “escuela secundaria contempla formas de organización institucional y curricular, flexibles e innovadoras, centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el estímulo y compromiso de los adolescentes, jóvenes y adultos con dichos procesos y la responsabilidad institucional” (art. 37). El Plan Educativo Provincial 2019-2023 propone entre sus lineamientos el “fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje” y la “inclusión pedagógica y social”. En el primer punto, se pondera la integración de las TIC para el acceso a una ciudadanía plena y para promover nuevos y mejores modos de enseñar y aprender. A su vez, se establece la necesidad de atender de manera particular las zonas rurales y de islas para asegurar el reingreso y egreso de quienes allí habitan. En relación con el segundo punto, el Plan Educativo Provincial 2019-2023 propone la aplicación y desarrollo de estrategias pedagógicas y socioeducativas en los niveles obligatorios para garantizar el acompañamiento de trayectorias educativas a partir de circuitos curriculares más flexibles.

Teniendo en cuenta las cuestiones anteriores este documento presenta algunos lineamientos para el diseño de modelos educativos híbridos con foco en el acompañamiento de trayectorias de estudiantes de nivel secundario en contextos vulnerables.

En el primer apartado se enuncian los rasgos que permiten caracterizar a los modelos híbridos y en su combinación conformar variados diseños en función de las decisiones pedagógicas y las prioridades educativas a atender. Se incluyen algunas experiencias implementadas en distintos países, ilustrativas de cada uno de los rasgos identificados.

En el segundo apartado se abordan las dimensiones y variables para la construcción de modelos híbridos en escenarios diversos y se presenta una hoja de ruta para el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias de estudiantes del nivel secundario en situaciones de vulnerabilidad. Finaliza con un portafolio de alternativas respaldadas en diversas iniciativas de modelos educativos híbridos internacionales.

En el tercer apartado se propone un conjunto de reflexiones para la construcción de modelos híbridos situados que consideren las características de su población destinataria como así también los contextos socioeducativos en los cuales serán implementados. Se acompaña el listado de bibliografía y fuentes utilizadas.

El documento finaliza con un anexo que recupera el estado de situación de la educación secundaria en Entre Ríos.

1. MODELOS HÍBRIDOS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1.1. Modelos híbridos. Caracterización y ejemplos

Hace décadas que la implementación de modelos educativos híbridos cuenta con antecedentes en diferentes partes del mundo. En sentido amplio, **la educación híbrida refiere a un modo de organización de las prácticas educativas cuya principal característica es la combinación de la educación presencial y la educación remota a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación de manera sincrónica y asincrónica**. La educación híbrida requiere distribuir los contenidos entre plataformas y clases presenciales y desarrollar modelos de enseñanza y aprendizaje que permitan capturar la atención y el interés de los estudiantes por aprender, además de promover interacciones significativas e integradas de los/as con los contenidos, con sus compañeros/as y docentes (Arias Ortiz et al., 2020). En este punto, desde el BID se propuso un marco conceptual para el desarrollo de educación híbrida que contempla 4 pilares: nuevas pedagogías, competencias y perfil docente; equipamiento y conectividad; plataformas y contenidos; datos y seguimiento de estudiantes (Arias Ortiz et al., 2020).

Bajo diferentes denominaciones *-e-learning, b-learning, blended learning*, entre otras-, la educación híbrida facilita el desarrollo de prácticas educativas variadas en el uso de tecnologías y en la organización del tiempo y el espacio para promover procesos de aprendizaje. Según la combinación entre los diferentes elementos que los componen y las prioridades que orientan las decisiones pedagógicas, es posible identificar un menú variado de modelos de educación híbrida.

Son varios los aspectos que se pueden destacar en relación con la utilidad de incluir modelos híbridos en la educación. Uno de los principales radica en su potencial para expandir procesos de aprendizaje en sintonía con los cambios culturales referidos a los modos de producción y circulación del conocimiento en el escenario contemporáneo. En este sentido, la educación híbrida propone un uso productivo de las tecnologías más allá de lo instrumental y alienta el desarrollo de experiencias educativas no reemplazables ni binarias sino integradas y complementarias al desarrollo de propuestas pedagógicas relevantes (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020; Darling-Hammond, L., Schachner, A., & Edgerton, A. K., 2021; Maggio, 2021, Soletic, 2021, Odetti, 2021).

La posibilidad de ofrecer propuestas pedagógicas basadas en la participación y en itinerarios que estimulan la autonomía de los/as estudiantes es una de las características salientes de la educación híbrida. Estos aportes, promovidos por las pedagogías activas desde hace más de cien años, cobran fuerza a partir del potencial de las TIC (Namo de Mello, 2020). Sin embargo, su implementación demanda un trabajo cuidadoso de planificación pedagógica de manera de aprovechar su riqueza al mismo tiempo que su pertinencia en relación con las características de los/as estudiantes y de los escenarios educativos.

La potencia de la educación híbrida radica en la posibilidad de promover procesos de aprendizaje a través de diseños pedagógicos versátiles que incluyan las tecnologías de modo relevante orientado por ciertos objetivos educativos. Combinar diferentes elementos

en su diseño permite la construcción de propuestas pedagógicas variadas y enriquecidas por el aporte de las mediaciones tecnológicas al mismo tiempo que orientadas por la claridad pedagógica de los propósitos que se persiguen. Sin embargo, el desafío consiste en que esos diseños atiendan al carácter integral de dichos procesos y también a las características de las prácticas educativas en la que se inscriben. Y, sobre todo, resulta importante contextualizar su diseño en función de los problemas y de las preguntas que orientan su implementación en escenarios particulares.

El diseño de modelos educativos híbridos supone un conjunto de decisiones pedagógicas que consideran, de modo integral y situado, los propósitos educativos, los/as estudiantes destinatarios/as, y las condiciones y los potenciales del contexto en el que serán implementados.

En el caso del acompañamiento de trayectorias de estudiantes de nivel secundario en contextos vulnerables, interesa señalar algunas características específicas de los modelos educativos híbridos que, en tanto sostenidos en las mediaciones tecnológicas, demandan atención a la hora de su diseño pedagógico:

Tabla 1: Características de los modelos híbridos

<i>Rasgos de los modelos educativos híbridos</i>	<i>Puntos de atención para el diseño de acompañamiento de trayectorias de estudiantes de nivel secundario en contextos vulnerables</i>
La combinación de presencialidad y virtualidad	Su organización potencia la variedad en los recorridos de aprendizaje pero exige la capacidad de adaptación a los diferentes entornos según reglas y dinámicas específicas.
La vinculación con docentes y con pares	Es un elemento clave para el fortalecimiento de los vínculos y la pertenencia como condición para el sostenimiento de las trayectorias educativas.
El uso de dispositivos y herramientas tecnológicas para el desarrollo de los procesos de aprendizaje	El uso y la apropiación de habilidades digitales es un aspecto a incluir en el diseño de las estrategias de enseñanza para el aprendizaje de los contenidos/áreas curriculares priorizadas.
La autonomía de los/as estudiantes	Es una habilidad que, en muchos casos, no ha sido incorporada como aprendizaje en el contexto escolar. Su disponibilidad condiciona la vinculación con las prácticas de estudio y la organización del tiempo y, por tanto, influye en la continuidad educativa de los/as estudiantes.
La construcción colaborativa del conocimiento	Es una práctica que exige habilidades vinculadas con el trabajo en equipo, la distribución de tareas y la socialización del trabajo al mismo tiempo. En su aprovechamiento influye el bagaje de experiencias adquiridas como así también las condiciones materiales (tiempo, espacio y recursos) para el trabajo con otros/as.

<p>La participación activa en los procesos de trabajo</p>	<p>Es una disposición que requiere motivación, compromiso y confianza para la implicancia en las tareas, elementos sensibles en las trayectorias educativas vulneradas.</p>
---	---

Se presentan, a continuación, cinco rasgos comunes que caracterizan a los modelos híbridos. También se incluyen experiencias implementadas en distintos países que dinamizan estos rasgos, junto con referencias que permiten revisar su evaluación.

La selección de los casos se realizó en base a 4 criterios. En primer lugar, se buscó que sean ilustrativos de los rasgos señalados. En segundo lugar, se contempló que fueran experiencias nacionales, regionales e internacionales implementadas en contextos diversos. En tercer lugar, se incluyeron iniciativas que cuenten con un tiempo considerable de implementación o, en el caso de experiencias recientes, que constituyan intervenciones innovadoras en relación con alguno de los rasgos mencionados. En cuarto lugar, se buscó que los casos contaran con evaluaciones de impacto o informes evaluativos sobre los resultados obtenidos y la posibilidad de escalar las experiencias.

1.1.1. Tipos de agrupamientos

Los modelos híbridos suponen definiciones relativas a la disposición de los grupos de estudiantes, lo que implica decidir criterios de organización del espacio, el tiempo y las modalidades de trabajo. En este sentido, pueden implementarse diferentes agrupamientos, entre otros:

Modelos simultáneos: implica la división del grupo clase en subgrupos y su trabajo diferenciado en dos modalidades; un grupo en modalidad presencial con asistencia a la escuela y el otro vía *streaming*.

Modelos de alternancia: consiste en la división del grupo clase en subgrupos combinando de manera alternada su asistencia presencial a las escuelas con el trabajo remoto -sincrónico o asincrónico- durante períodos fijados (días de la semana, semanas completas, etc.).

Modelos integrados: se mantiene el grupo clase total trabajando con propuestas variadas según modalidad presencial o remota.

Los tipos de agrupamientos pueden definirse con variantes y combinaciones y también organizarse según las modalidades híbridas adoptadas: grupos pequeños del mismo grupo clase, grupos heterogéneos u homogéneos, trabajo individual (en clase presencial, fuera de ella o en modalidad remota), momentos de interacción (en clase presencial, fuera de ella o en modalidad remota) con los grupos de la misma clase y/o con otros de la escuela o de otras escuelas, etc. La variedad como criterio para su definición propicia la atención a diferentes objetivos y necesidades pedagógicas orientadas a la participación, interacción y apoyo en los recorridos de aprendizaje a nivel individual y grupal (Soletic, 2021; Vaillant y Manso, 2019, Fullan et al., 2020).

a. Secundaria Rural Mediada por Tecnologías, Argentina

En Argentina, los gobiernos provinciales de Chaco, Salta, Jujuy, Misiones, Tucumán y Santiago del Estero implementaron un modelo de escuela Secundaria Rural Mediada por TIC (SRTIC)¹, desarrollado junto con UNICEF. En contextos rurales, muchos/as adolescentes o bien no asisten al nivel secundario o deben trasladarse a otras localidades para continuar sus estudios y en ocasiones, frente a la complejidad que esto implica, abandonan su escolaridad. Asimismo, existen matices dentro de estos contextos: mientras el 14,3% de los/as jóvenes que residen en la ruralidad agrupada no asiste a la escuela secundaria, este valor asciende a 24,2% en el caso de los/as jóvenes que viven en contextos rurales dispersos.

El modelo, iniciado en 2012 en Chaco, implica la conformación de una red entre escuelas secundarias ubicadas en parajes rurales, a las que asisten diariamente los estudiantes, y de una sede central ubicada en un centro urbano, a la que asisten el equipo directivo, los docentes de las distintas áreas curriculares, referentes técnicos y pedagógicos, y de supervisión y coordinación general. Desde allí, los docentes comparten las clases con sus estudiantes a través de una plataforma educativa a la que los estudiantes acceden a través de internet o de una intranet. Desde las escuelas, los estudiantes en aulas plurigrado son acompañados por dos docentes tutores y un auxiliar docente indígena que coordinan el intercambio de clases, la comunicación y las actividades para cada grupo.

El Modelo de SRTIC contempla diversos agrupamientos de los estudiantes para dar respuesta a necesidades de los estudiantes. Esta flexibilidad implica organizar el aula de distintas maneras de modo tal que un/a estudiante puede formar parte de un subgrupo para cierta situación y de otro, en otro caso; se trata de una de las estrategias para la enseñanza en el marco de la multigradación. En algunos casos, se conforman grupos de estudiantes en función de sus saberes previos; en otros casos según su lugar de residencia con el propósito de realizar indagaciones en las comunidades; a veces, en función de ritmos y logros en los aprendizajes de los contenidos escolares, entre otras posibilidades.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el año 2015 se realizó una Evaluación Externa del Programa en Jujuy, Chaco y Salta². En los resultados se valoró su adecuación a las necesidades educativas de la población destinataria y de su comunidad, priorizando la continuidad escolar y el avance en los aprendizajes. El programa mostró resultados alentadores en cuanto a retención, repitencia y sobreedad, con una evolución positiva en todos los indicadores; a la vez, se evidenció un incremento significativo del uso de las herramientas tecnológicas, junto con una reducción en la brecha digital respecto de

¹ Ver página web de SRTIC: <https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/educaci%C3%B3n/escuelas-secundarias-rurales-mediadas-por-tic>

² La evaluación fue realizada a partir de un International Request for Proposals, que fue adjudicado a los consultores Pablo López Ochoa, Elena Rodríguez San Julián y María Jesús Izquierdo Carballo.

otras zonas rurales y urbanas. Sin embargo, se observaron diferencias en la distribución de los resultados por sexo y por grupo étnico, en detrimento de las mujeres y de los/as estudiantes indígenas. Los resultados principales de esta evaluación externa están sistematizados en el documento Guía para la Implementación de las Secundarias Rurales Mediadas por TIC (UNICEF, 2017).

Por otra parte UNICEF realizó junto con el gobierno educativo de la provincia de Salta un estudio de costos comparados de la educación rural con el objeto de dimensionar el financiamiento público que requiere la implementación de una secundaria rural mediada por TIC, en comparación con otras ofertas de educación rural existentes en el país.

También, en 2018, junto a los equipos de las provincias de Salta, Misiones y Jujuy se construyó un indicador de trayectorias educativas de la cohorte 2014-2018 y como resultado se obtuvo que los valores de egreso estimado por las escuelas que implementan este modelo son similares o superiores a la tasa de egreso de las escuelas de las provincias en el ámbito rural que no lo aplican. Por ejemplo, considerando la tasa de egreso 2016 en Misiones (36,2%), Salta (25,9%) y Jujuy (30,8%), los valores de egreso alcanzados por las secundarias mediadas por TIC fueron: Misiones, 52%; Salta, 41%; Jujuy, 32% (porcentaje de estudiantes de cohorte 2014 que se encontraban en 5.º año en 2018) (UNICEF, 2021).

b. Centro de Mídias de Educação do Amazonas, Brasil

El Estado de Amazonas es el más extenso de Brasil y cuenta con 6.100 comunidades rurales a lo largo del río Amazonas, en las que vive un cuarto de la población del estado. Para llegar a algunas de estas comunidades es necesario desplazarse en barco durante días. Previo a la creación del proyecto “Enseñanza Presencial con Mediación Tecnológica” en 2007, muchos de los/as estudiantes tenían que mudarse a Manaus para completar su educación y, en muchos casos, abandonan sus estudios.

El proyecto tiene como destinatarios más de 50.000 estudiantes de nivel primario y medio de comunidades rurales del estado. Además, se expandió hacia la educación de jóvenes y adultos. Su implementación implicó la construcción, rehabilitación y actualización de escuelas para poder desarrollar el modelo de educación a distancia.

Las clases se imparten en estudios de televisión ubicados en el Centro de Medios en Manaus en formato de teleconferencia. El centro está equipado con estudios de televisión desde donde un equipo de docentes especialistas en cada área imparten clases que son transmitidas vía satélite. En el diseño de las clases se incorporan múltiples recursos. A su vez, cada una de las aulas rurales está equipada con un kit tecnológico compuesto por: antena VSAT bidireccional, receptor-router satelital, cableado estructurado (LAN), microcomputadora, webcam con micrófono incorporado, TV LCD de 37 pulgadas y láser impresora.

Los/as estudiantes asisten todos los días a sus escuelas, pero interactúan a través de un monitor con los/as docentes de las distintas asignaturas. Las clases no son

masivas, tienen un máximo de 40 estudiantes que pueden pertenecer a distintas comunidades rurales. Cuando tienen una pregunta, la realizan a través de un sistema digital y el/la docente les responde en tiempo real. También son acompañados en las aulas físicas por docentes tutores con una formación generalista.

El contenido de las diez materias se imparte en módulos organizados por áreas curriculares y la carga horaria es la misma que para la educación estándar.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

De acuerdo con la investigación del Instituto Brookings (Cruz et al, 2016), entre el 2008 y el 2011 el programa contribuyó a reducir la tasa de deserción escolar en un 50% y a aumentar en un 16% las tasas de progresión en el nivel medio.

El programa fue reconocido con el *Learning Impact Award* otorgado por IMS Learning Global Consortium, un WISE Award otorgado por el Gobierno de Qatar y un Premio Arede.

1.1.2. Atención a trayectorias y ritmos de aprendizaje

Los modelos híbridos ofrecen la posibilidad de focalizar en los procesos individuales de aprendizaje de los/as estudiantes a través de la combinación de estrategias y modalidades de trabajo más personalizadas. Su diseño depende de una lectura docente e institucional atenta a las necesidades, posibilidades y condicionantes que inciden en la trayectoria de los/as estudiantes. Asimismo, requiere de una planificación creativa que ofrezca diferentes opciones para este tipo de trabajo tales como la disponibilidad de atención pedagógica personalizada, de manera individual o en subgrupos; la oferta de tiempos y/o espacios complementarios al horario escolar para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje; la habilitación del uso de dispositivos y conectividad para quienes no lo dispongan, etc.

a. Escuelas Públicas Digitales, Argentina

La provincia de San Luis desarrolló las Escuelas Públicas Digitales (EPD)³, un sistema pedagógico educativo que abarca todos los niveles del sistema educativo provincial y tiene por destinatarios a niños/as, jóvenes y adultos/as que deban iniciar y completar sus estudios.

Según su norma de creación, la Escuela Pública Digital (EPD) puede ser de gestión pública (provincial, municipal) o privada (fundaciones, asociaciones, u otras) y requiere la evaluación y aprobación de un Comité conformado por el Ministro/a Jefe/a de Gabinete, el/la Ministro/a de Educación y el/la Rector/a de la Universidad de La Punta (ULP). La ULP es responsable de capacitar y evaluar a los docentes que podrán formar parte de este sistema y de conducir el sistema de mejoramiento continuo de la calidad educativa, del que forman parte las EPD.

³ Ver página web de las EPD: <http://www.epd.ulp.edu.ar/>

El modelo pedagógico se fundamenta en la educación personalizada, integral y colaborativa y por competencias. Cada estudiante avanza de acuerdo con su propio proceso de aprendizaje en las distintas áreas de conocimiento, a través de una metodología centrada en el proceso autorregulado. Se propone un sistema modular no graduado para el logro de los objetivos de aprendizaje, de manera que no existe la repetición de grados.

Cada escuela se maneja por secciones (similares a los años) y agrupaciones (divisiones o grupos). En las escuelas más numerosas hay varias agrupaciones en paralelo, mientras que en otras puede que haya una sola debido a la escasa población de alumnos/as.

En las EPD, las TIC constituyen un área transversal a su propuesta pedagógica. Cada estudiante trabaja con una computadora otorgada por el Estado provincial a través de la Universidad de La Punta o de otros planes de inclusión digital.

Las EPD cuentan con una plataforma de aprendizaje virtual llamada SAKAI en la que el/la estudiante realiza todas sus actividades y deja registro de su avance. La plataforma permite realizar evaluaciones y mantener un seguimiento de los avances.

El curriculum, a diferencia de otras escuelas secundarias en Argentina, se organiza en áreas y no en materias, y se proponen dos tipos de modalidades: ciencias naturales, y agro y ambiente. Esta última está pensada para escuelas de terminalidad en zonas rurales que no contaban con oferta secundaria.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Un informe de la experiencia da cuenta de que desde el año 2015 la matrícula de las Escuelas Públicas Digitales supera los 500 estudiantes y los 600 graduados desde el inicio de estas escuelas en el año 2013. Si bien no se dispone de evaluaciones de resultados de este modelo de escuelas, un estudio realizado por Finquelievich, Fischnaller y Feldman (2013) identificó que los rasgos más innovadores de este sistema de enseñanza son la des-gradualización de la escolaridad, la enseñanza personalizada y la flexibilidad del sistema.

b. Colegio Fontán/Sistema de Educación Relacional Fontán, Colombia

El Sistema de Educación Relacional Fontán (SERF)⁴ - iniciado por Ventura Fontán en la década de 1960, desarrollado en 1980 en el Colegio Fontán y luego expandido a otras instituciones- busca revisar la lógica del proceso de enseñanza y aprendizaje planteado por el sistema escolar tradicional: frente al tiempo constante y rendimiento variable, se propone un sistema de tiempo variable y rendimiento constante.

El sistema se estructura sobre tres ejes. El primero es la flexibilidad de calendarios, horarios y ritmos de aprendizaje: los/as estudiantes inician y finalizan el grado en cualquier momento del año. Cada estudiante concluye el grado cuando completa el

⁴ Ver página web del SERF: <https://colegiofontan.edu.co/sistema-fontan/>

plan de estudios, después de haber aprendido los temas del currículo asignados a cada año, sea del nivel primario o secundario. El segundo principio es el de *autodidaxis* a través del lenguaje escrito, a partir del uso de guías llamadas “Tau” que desarrollan, mediante preguntas y narraciones, los temas del currículo. El tercer punto es la evaluación objetiva y permanente que se realiza durante el proceso y no solo al final, para garantizar el logro de todos los objetivos en todos/as los/as estudiantes.

Los/as estudiantes trabajan con tutores, quienes les ayudan a cumplir paso a paso las lecciones de cada materia para avanzar en el currículo académico. Estudiantes y educadores tienen acceso a computadoras y existe un auxiliar tecnológico con el objetivo de fortalecer el desarrollo de trayectorias educativas personalizadas. La integración de tecnologías ha permitido consolidar el Sistema Fontán y brindar mayor autonomía a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

De acuerdo con las evaluaciones de implementación del programa, las escuelas pueden mejorar un punto en el nivel académico de sus estudiantes en menos de 12 meses. Un ejemplo es el Liceo Bicentenario Molina en Chile, el cual logró llegar a primer lugar comunal en las pruebas de estado (SIMCE) en 12 meses, tras haber implementado el proyecto. La escuela rural Santa María del Río en Chía, Colombia, obtuvo el nivel Superior en las pruebas SABER o ICFES y luego, con el cambio en el sistema de calificación, un A+, que es la máxima calificación en las pruebas de Estado. El colegio Fontán Capital en Colombia, sede origen del proyecto, ha mantenido el nivel “muy superior” en el ICFES durante 11 años. También el 46% de los estudiantes de las instituciones públicas de la ciudad de Itagüí, Colombia, han sido graduados en un promedio de siete meses en lugar de diez (Profuturo, 2016).

1.1.3. Estrategias curriculares y didácticas

En su versatilidad, los modelos híbridos ofrecen condiciones para diseñar propuestas pedagógicas que articulen decisiones sobre los contenidos curriculares a enseñar y sobre los modos didácticos para su abordaje en función de propósitos y prioridades.

En este sentido, permiten poner en marcha propuestas orientadas a la focalización, priorización y/o recuperación de aprendizajes de contenidos de alguna/as área/s curricular/es o bien al interior de alguna/s de ella/s a partir de su abordaje en la modalidad que se considere más pertinente (presencial/no presencial, sincrónica/asincrónica). Luego, estos modelos ofrecen diferentes alternativas para el desarrollo de estrategias didácticas acordes con las decisiones curriculares en términos de su pertinencia y productividad para propiciar aprendizajes significativos.

La experiencia acumulada en el desarrollo de modelos *blended learning* trae aportes interesantes en este sentido, tales como el “aula invertida” (Hinojo Lucena, F, 2019; Soletic, 2021; Salinas Ibáñez et al., 2017), organizada a partir de la combinación entre el abordaje de determinados contenidos de manera remota a través de recursos digitales y el uso del tiempo en clase presencial para la realización de tareas que demandan la participación

activa de los/as estudiantes (resolución de problemas, trabajo en grupo, análisis crítico y toma de decisiones). Pero también existen otras alternativas promovidas desde hace tiempo desde el ámbito didáctico que colaboran en este sentido, tales como el aprendizaje basado en proyectos. Como viene siendo demostrado, se trata de una estrategia didáctica que ofrece un potencial para la articulación de contenidos curriculares de diferentes disciplinas apelando a la participación de los/as estudiantes en torno de la resolución de problemas relevantes y que ofrece mayor alcance a partir de la expansión proporcionada por los modelos híbridos.

a. Programa PLaNEA, Nueva Escuela para Adolescentes, Argentina

El programa PLaNEA, Nueva Escuela para Adolescentes, desarrollado por las gestiones educativas provinciales del país junto con UNICEF⁵, se propone contribuir al desarrollo de un nuevo modelo pedagógico para la secundaria que garantice las condiciones de una escuela inclusiva y de calidad. Actualmente, existen escuelas con este modelo en Tucumán y Chaco.

PLaNEA impulsa cambios a nivel de la gestión educativa, de la escuela y del aula. El enfoque pedagógico general articula una serie de abordajes teórico pedagógicos que incluyen, además, una perspectiva sobre la evaluación de los aprendizajes: el desarrollo de capacidades, el aprendizaje basado en proyectos, y la enseñanza para la comprensión. Se promueve entonces esta enseñanza a través de proyectos en cada disciplina y proyectos por áreas multidisciplinares y se propone un modelo de evaluación formativa para el aprendizaje.

El programa incluye la figura de un asesor por escuela con el propósito de fortalecer el acompañamiento pedagógico a docentes y directivos y de un consejero estudiantil para brindar atención personalizada a la población estudiantil con el fin de lograr que los/as adolescentes permanezcan a lo largo de todo el trayecto formativo de la escuela secundaria.

Por otro lado, el programa incorpora la enseñanza de la programación y la alfabetización digital con el apoyo de la Iniciativa Program.AR de la Fundación Sadosky.

Asimismo, se conformó un equipo de especialistas disciplinares que tienen a cargo el acompañamiento para el desarrollo de material pedagógico base para la enseñanza por proyectos en las siguientes áreas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Lengua y Literatura y Computación.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La iniciativa PLaNEA comenzó en octubre de 2017 en la provincia de Tucumán. A partir del 2018, 16 escuelas se incorporaron como el grupo impulsor en sus secciones de primer año, en 2019 se sumaron 8 nuevas escuelas y en 2020 otras 16 más,

⁵ Ver página web de PLaNEA: <https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/educaci%C3%B3n/planea>

alcanzando a una red de 40 escuelas de nivel secundario de gestión estatal en Tucumán, con más de 5.000 beneficiarios (entre alumnos/as y docentes). En 2021, se continuó ampliando el alcance del proyecto en Tucumán y se incorporó la provincia de Chaco.

Según los datos del informe de UNICEF de febrero de 2022, luego del primer año de implementación en Tucumán, las escuelas que comenzaron PLaNEA mostraron mejoras en los indicadores de trayectoria escolar de los estudiantes del 1º año: redujeron a la mitad el abandono escolar, incrementaron la promoción escolar en 12 puntos porcentuales y bajaron la repitencia en 17 puntos porcentuales (UNICEF, 2022). En el año 2021 se inició el proceso de evaluación de impacto del programa que abarca el período de implementación del piloto entre los años 2018 y 2021 en la provincia de Tucumán.

b. *Innova School, Perú*

La primera *Innova School*⁶ nació en Perú en 2005 por iniciativa de Jorge Yzusqui, fundador y líder del proyecto. Se trata de escuelas del sector privado con un criterio arquitectónico claro: el diseño de los edificios, las aulas y el mobiliario está pensado para facilitar los procesos de aprendizaje a través de una pedagogía flexible y adaptable. El edificio permite el despliegue de múltiples formatos para incluir el uso activo de la tecnología.

El proyecto educativo de las escuelas *Innova* promueve el aprendizaje basado en proyectos, descubrimientos, laboratorios y debates. El currículum se fundamenta en la formación de capacidades, con foco en el aprendizaje del inglés y en competencias del siglo XXI.

Las *Innova Schools* tienen un perfil de modelo híbrido (*blended learning*): durante el 70% del tiempo se trabaja en equipo en retos y proyectos con dinámicas colaborativas (*group learning*), mientras que en el 30% restante cada estudiante realiza instancias de aprendizaje individual, autónomo y a su propio ritmo, a través de recursos digitales. En esta segunda modalidad las aulas se abren y albergan hasta a 60 estudiantes a cargo de un docente que va asistiendo a los que tienen dificultades. Son escuelas conectadas plenamente a internet.

El equipo central del proyecto utiliza todo este material y las evaluaciones en línea de los/as alumnos/as para hacer una analítica de los aprendizajes y determinar qué funciona y qué no.

La propuesta contempla la capacitación permanente del profesorado, que comprende 120 horas de formación anual en un programa de desarrollo estructurado.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

⁶ Ver página web de *Innova School*: <https://www.innovaschools.edu.co/es-co/>

Actualmente existen 63 *Innova Schools* en Perú, ubicadas principalmente en Lima, pero también en las zonas de la sierra y la selva. Además, el modelo se extendió a Colombia y México.

En la Evaluación Censal de Estudiantes de Perú de 2019, un 35% de los/as estudiantes de escuelas públicas obtuvo un nivel satisfactorio de aprendizaje en Matemática, mientras que en el caso de alumnos/as de colegios privados, un 38% y de *Innova School*, un 67%; en el área de Comunicación, un 33% de estudiantes de colegios públicos obtuvo nivel satisfactorio, frente a un 46% en alumnos/as de colegios privados y un 63% de estudiantes de colegios *Innova* (*Innova School*, 2022).

En la Evaluación Censal de 2019, el 15% de los/as estudiantes de 2do año de secundaria de colegios públicos alcanzaron un nivel satisfactorio en matemática, frente a un 30% de estudiantes de colegios privados y un 53%, de *Innova Schools*. En Comunicación, un 12% de los/as alumnos/as de colegios públicos lograron un nivel satisfactorio, un 27% de colegios privados y un 44% de estudiantes de *Innova Schools*.

1.1.4. Recursos educativos digitales

Los modelos híbridos se sostienen en las mediaciones tecnológicas como modos de expansión de las propuestas pedagógicas. Así, ofrecen elementos para ampliar la diversidad en el acceso y en las formas de circulación del conocimiento educativo, incluyendo la interacción y la colaboración en su proceso de construcción.

Su potencia radica en la capacidad combinatoria a través de la creación de entornos o “ecologías mediáticas” conformadas por diversidad de dispositivos, herramientas y recursos según los propósitos definidos. Entre los últimos juegan un papel central los recursos digitales que formarán parte de la propuesta pedagógica, que incluyen: las *plataformas educativas*, que colaboran en los procesos de interacción y seguimiento de los procesos de aprendizaje; los *repositorios*, que favorecen la organización y la accesibilidad a contenidos digitales en diversos formatos y lenguajes; las *aplicaciones de comunicación instantánea*, que facilitan la interacción entre los/as estudiantes y con los/as docentes, entre otros. La realidad aumentada y la Inteligencia artificial también se incluyen en estos nuevos recursos que, debate mediante, prometen mejorar las propuestas de enseñanza.

a. *Plataforma de Lengua, Plan CEIBAL-ANEP, Uruguay*

Plan Ceibal y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) implementaron en Uruguay desde 2021 una Plataforma de Lengua⁷ para estudiantes de 4º, 5º y 6º de educación primaria, del ciclo básico de educación secundaria y del ciclo básico técnico (en español).

Se trata de una herramienta digital que brinda trayectos educativos en torno a distintas temáticas para mejorar los aprendizajes en el área de Lengua a partir del desarrollo de competencias. Permite producir y analizar textos orales y escritos en

⁷ Ver página web de Plataforma de Lengua: <https://www.ceibal.edu.uy/plataformadelengua>

formatos multimedia desde un enfoque comunicativo de la lengua. La plataforma incorpora recursos ya existentes para la enseñanza de Lengua en el sistema educativo, como los Cuadernos de Lectura y Escritura y los libros disponibles en Biblioteca País, y sigue los lineamientos pedagógicos tanto en primaria como en educación media.

Para apoyar a los equipos docentes para la adopción de este recurso, se diseñaron materiales complementarios y guías didácticas, así como propuestas de formación que apuntan a brindar herramientas para el mejor aprovechamiento. La Plataforma de Lengua no consume datos de conexión en ninguno de los planes de telefonía móvil de Antel.

Es una herramienta tecnológica que permite complementar la práctica de aula, acceder a contenidos de calidad, chequear el progreso de sus estudiantes y tomar decisiones que apunten a la personalización de la enseñanza. Cada docente incorpora el recurso en su práctica de acuerdo al contexto y su abordaje de los contenidos de la disciplina.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

No se dispone aún de evidencia sobre el impacto de la Plataforma de Lengua.

b. Mindspark, India

Mindspark⁸ es un software de aprendizaje personalizado desarrollado por la empresa de tecnología educativa *Educational Initiatives* (EI). Mindspark se adapta a los niveles individuales de aprendizaje de los/as estudiantes en matemática, lenguaje (inglés e hindi) y ciencias. Ofrece más de 2 millones de preguntas y brinda retroalimentación instantánea y detallada basada en respuestas de los/as estudiantes para mejorar su aprendizaje.

El programa tuvo una instancia de prueba con estudiantes de Delhi de nivel primario y secundario. Los/as niños/as y adolescentes, en su mayoría de los grados 6 a 9, asistieron a centros fuera de la escuela seis días a la semana durante 90 minutos antes o después de la jornada escolar. 45 minutos de trabajo individual en computadores y 45 minutos organizados en grupos pequeños con un docente. Cada semana recibieron dos días de enseñanza de matemáticas, dos días de hindi, un día de inglés y un día dedicado a una materia de su elección. El estudio duró aproximadamente medio año escolar

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Una evaluación de impacto del programa Mindspark arrojó resultados muy positivos (Muralidharan et al., 2019) que evidenció un aumento de 2x -2.5x en los resultados de aprendizaje en comparación con el grupo de control. Todos/as los/as niños/as,

⁸ Ver página web de Mindspark en: <https://mindspark.in/>

independientemente de su desempeño inicial, se beneficiaron de Mindspark con solo 4,5 meses de utilización.

1.1.5. Mecanismos de tutorías y acompañamiento pedagógico

Los modelos híbridos amplían y diversifican los recorridos de los/as estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Tal aporte demanda la implementación planificada de intervenciones docentes, en particular aquellas referidas al acompañamiento de los/as estudiantes. Las tutorías son claves en este sentido, admitiendo también la posibilidad de diferentes combinaciones en función de la modalidad adoptada: la atención individual y/o grupal puede alternarse con la presencialidad y/o el trabajo remoto como así también la inclusión de tutorías por parte del docente y/o de pares como parte del proceso. La construcción de la autonomía como elemento clave de los modelos híbridos es un factor clave a considerar en la selección y en el diseño de estos mecanismos de acompañamiento.

a. *Teaching at the Right Level, India*

Teaching at the Right Level o Enseñando al nivel correcto (TaRL, por sus siglas en inglés) es un enfoque promovido por la ONG india Pratham⁹ que nació como una experiencia piloto y se ha extendido por toda la India como parte del Programa *Read India* de Pratham. Focaliza su intervención en conformar agrupamientos de los/as estudiantes según sus necesidades de aprendizaje en lugar de utilizar como criterio su edad o el grado escolar. De esta manera, se crean grupos pequeños de estudiantes de diferentes edades a los que se les proponen actividades adecuadas para su nivel y planes de acción para cada uno de ellos, tutorías y seguimiento continuo. Inicialmente fue diseñado para niños/as de los grados 3 a 5 con rendimiento por debajo del esperado para su edad, pero se extendió a otros niveles. El funcionamiento de esta estrategia implica evaluar periódicamente el desempeño de los/as estudiantes, en lugar de depender únicamente de los exámenes de fin de año. En algunas de las experiencias desplegadas con este enfoque se incorpora la figura del tutor, mentor o acompañante para apoyar a los/as docentes del aula.

Pratham utiliza actualmente dos modelos distintos en India. El primero es un modelo de “Learning camps” o Campamentos de aprendizaje, implementado de manera directa por Pratham. Su equipo brinda instrucción TaRL a los estudiantes en algunos períodos de tiempo durante el año. Los/as estudiantes agrupados por nivel de aprendizaje se reúnen durante 2 ó 3 horas al día durante 10 días consecutivos, en 2 ó 3 ocasiones durante el año, lo que totaliza un total de entre 30 y 50 días, según la necesidad identificada al comienzo del programa. Entre estas instancias de instrucción TaRL, los/as estudiantes regresan a sus clases de grado regulares.

El segundo modelo es implementado de manera específica por los/as docentes de escuelas. Para ello, los/as maestros/as de escuelas son capacitados y acompañados por Pratham para ser ellos mismos quienes reagrupen a los/as estudiantes según el nivel de aprendizaje. Luego, se propone que durante 1 ó 2 horas al día trabajen con

⁹ Ver página web de TaRL: <https://www.teachingattherightlevel.org/>

estos grupos en el desarrollo de habilidades básicas, en un total de entre 60 y 80 días del año escolar.

Esta experiencia fue el punto de partida para el desarrollo de experiencias similares en América Latina (Campamentos MIA¹⁰), y a su vez, se utiliza como estructurador de la propuesta didáctica de Programas de Tutorías para la recuperación y aceleración de Aprendizajes (Näslund-Hadley y Angrist, 2021; Hevia et al, 2022).

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

A partir de estudios previos en los que se demostró que el programa era efectivo, pero con un impacto menor respecto de otras estrategias de implementación, Pratham desarrolló los modelos que actualmente se encuentran en curso para incorporar el programa dentro de las escuelas públicas y abordar los problemas identificados.

El estudio realizado por Banerjee et al. (2016) expone los resultados de la aplicación a gran escala en los estados de Haryana y Uttar Pradesh de los dos nuevos modelos de ampliación. En Haryana, los/as docentes recibieron apoyo de especialistas del gobierno capacitados por Pratham e implementaron el enfoque durante una hora diaria. En Uttar Pradesh, los/as voluntarios/as de Pratham implementaron “campamentos de aprendizaje” breves y de alta intensidad durante 40 días, en la escuela y durante el horario escolar, con campamentos de verano adicionales de 10 días. Ambos modelos demostraron ser efectivos en todos los estudiantes matriculados en estas escuelas al inicio del estudio. En Haryana se observaron mejoras en el lenguaje de 0,15 desviación estándar y de 0,70 desviación estándar en Uttar Pradesh.

a. Red de Tutorías, México.

El programa Redes de Tutoría¹¹, una metodología horizontal desarrollada por una ONG mexicana de igual nombre hace más de 20 años, propone un cambio pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la relación tutora. La metodología propuesta facilita la creación de comunidades de aprendizaje a partir de relaciones personales de enseñanza cooperativa. Esta innovación estuvo inserta en el Programa para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE) de la Secretaría de Educación Pública federal y se utilizó en el marco de las telesecundarias, escuelas rurales muy pequeñas y dispersas a lo largo de áreas aisladas de México.

La relación tutora es una estrategia de enseñanza y aprendizaje personalizada, uno-a-uno. Los/as estudiantes eligen un tema del currículum y aprenden a partir de una metodología similar a la mayéutica socrática con preguntas de sus docentes. Al concluir su tema, los/as estudiantes preparan una presentación de lo aprendido y de la manera en que lo hicieron al resto del grupo. Finalmente, se espera que los/as

¹⁰ Ver página web de MIA: <https://campamentosmia.org/>

¹¹ Ver página web de Redes de Tutoría: <https://redesdetutoria.com/>

estudiantes se conviertan en tutores de otros/as interesados/as en aprender el tema que ahora dominan.

El objetivo de la relación tutora es transformar el salón de clase convencional en una comunidad de aprendizaje en la que todos/as son capaces de enseñar y aprender y en la que la enseñanza se distribuye en una red de maestros y estudiantes que enseñan y aprenden.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Hasta la fecha, las redes de tutoría han seguido expandiéndose en México y en otros países del mundo. Los resultados de pruebas de Matemática y Lengua del período 2006-2013 evidenciaron una mejora notable en el desempeño de los/as estudiantes de telesecundarias que implementaron de manera sistemática esta metodología e, incluso, superaron a estudiantes del resto de las modalidades de educación secundaria del sistema educativo público (Redes de Tutorías, s.f.).

b. Llegim en parella, España

Llegim en parella, o Leer en parejas, es un programa de recuperación de aprendizajes desarrollado por el Grupo de Investigación sobre el Aprendizaje entre iguales de la Universitat Autònoma de Barcelona¹².

El programa combina la tutoría entre el alumnado y la tutoría familiar: en la escuela se conforman parejas de alumnos/as y, en las casas, entre los/as alumnos/as y familiares. Los objetivos del programa son la mejora de la competencia lectora, especialmente la comprensión lectora, y la competencia en expresión escrita, específicamente en el proceso de composición de textos.

El programa inicia con un proceso de información y formación inicial de los actores involucrados en su desarrollo en el aula (estudiantes y familias). En segundo lugar, a partir del resultado de una prueba inicial de comprensión lectora y una de expresión escrita, los/as docentes conforman las parejas de trabajo teniendo en cuenta los niveles de competencia de los/as alumnos/as y otros aspectos psicosociales. Luego el programa se implementa en las aulas durante doce semanas, con dos sesiones semanales de 30 minutos, siguiendo la hoja de ruta que establece actividades estructuradas. Al finalizar se realiza una nueva instancia de evaluación.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Blanch et al. (2012) investigaron el impacto de una tutoría entre pares y tutoría familiar para la mejora de la comprensión lectora en un grupo de escuelas en Cataluña, España. El estudio involucró una muestra de 303 estudiantes de 8 a 11 años y 223 tutores familiares (61.5 % madres, 15 % padres, 17 % ambos padres, 6.5 % hermanos). Se realizaron pruebas estandarizadas antes y después de la implementación del programa para evaluar el rendimiento en la comprensión lectora,

¹² Ver página web de Llegim en parella: <https://grupsdereerca.uab.cat/grai/content/llegim-en-parella-0>

encuestas y entrevistas a docentes, familiares y estudiantes. También se analizaron interacciones en las tutorías familiares. El estudio reflejó que el programa generó efectos positivos para todos los/as estudiantes y, especialmente, a quienes recibieron apoyo familiar.

2. MODELOS EDUCATIVOS HÍBRIDOS. ALTERNATIVAS DE ORGANIZACIÓN PARA DIFERENTES ESCENARIOS

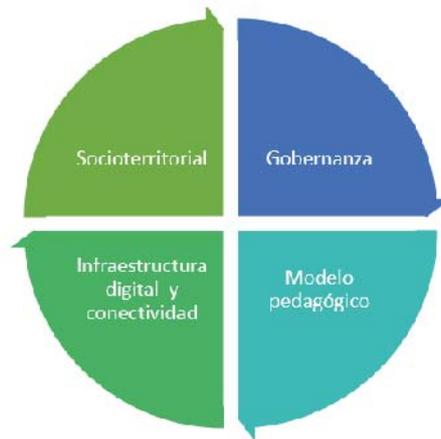
La construcción de innovaciones en el modelo pedagógico se constituye como un imperativo frente a la necesidad de brindar alternativas adecuadas para la diversidad de situaciones y contextos que caracterizan al sistema educativo. En este apartado, se propone un recorrido por aspectos metodológicos a considerar en el proceso de diseño de modelos educativos híbridos. Este recorrido contempla los distintos escenarios identificados en el sistema educativo de la provincia de Entre Ríos.

2.1. Dimensiones y variables para la construcción de modelos según los escenarios

El desarrollo e implementación de modelos híbridos para la educación secundaria para sostener y acompañar las trayectorias de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad requiere una planificación precisa que articule un conjunto de cuestiones clave.

Estas cuestiones se agrupan en cuatro grandes dimensiones:

Gráfico 1: Dimensiones para la construcción de modelos híbridos



Fuente: Elaboración propia

2.1.1. Dimensión gobernanza

Esta dimensión apunta a incluir de modo integral, las políticas y programas vinculados a la inclusión de tecnologías en el sistema educativo para implementar modelos híbridos. Por

otra parte, articula la capacidad gubernamental para liderar los cambios e incorpora la mirada multisectorial y multiactoral. Esta dimensión incluye tres sub-dimensiones: 1) planeamiento; 2) sistemas de información y gestión, y 3) protección de datos y seguridad en línea.

La primera sub-dimensión, enfocada al planeamiento de las políticas y programas TIC en educación, comprende cinco variables que permiten dar cuenta del proceso complejo de planificar, implementar y evaluar una política que posibilite la implementación de modelos híbridos en los niveles estratégicos y operativos: 1) la gobernanza y los actores públicos-privados que participan en la planificación de la política, 2) la legislación y normativa, 3) la visión que orienta la política, 4) las estrategias asociadas al financiamiento, y 5) los mecanismos de evaluación.

La segunda sub-dimensión, sistemas de información y de gestión, da cuenta del aprovechamiento o la posibilidad de transformación digital de los sistemas educativos, para contribuir a una mejor gestión de la educación. La sub-dimensión está compuesta por tres variables: 1) sistemas de información y gestión educativa, en particular sistemas nominales, 2) interoperabilidad de plataformas de gestión y aprendizaje, y 3) sistemas de alertas temprana.

La última sub-dimensión refiere a la protección de datos y seguridad en línea. Se consideran tres variables: 1) legislación de protección de datos personales y de menores en el mundo digital, 2) acceso a los datos e información pública, y 3) programas o iniciativas de uso responsable de los datos personales y ciudadanía digital.

2.1.2. Dimensión modelo pedagógico

Esta dimensión apunta a describir los modelos híbridos desde la perspectiva pedagógica de modo integral; es decir, los aspectos relativos a las propuestas de enseñanza y su gestión en el contexto de las instituciones educativas. Esta dimensión está compuesta por tres sub-dimensiones: 1) currículum, 2) docentes y directores y 3) modelo y gestión institucional.

En relación con la primera sub-dimensión, currículum, se analiza la articulación de las políticas y programas TIC en educación con la normativa curricular nacional, la definición de prioridades curriculares atendibles según los contextos y estudiantes destinatarios/as, y las estrategias de desarrollo curricular con inclusión TIC. La sub-dimensión está compuesta por tres variables: 1) adaptaciones curriculares, 2) producción, distribución y uso de contenidos y recursos digitales, y 3) estrategias curriculares y didácticas.

La segunda sub-dimensión, docentes, directores inspectores, alude a la designación, modalidad de contratación y organización laboral docente y a su profesionalización en sus diferentes roles (docencia a cargo de la enseñanza, equipos de conducción directiva, roles/cargos específicos -tutores, coordinadores-) y fases de su desarrollo profesional. La sub-dimensión está compuesta por cuatro variables: 1) disponibilidad de docentes para implementar modelos híbridos; 2) régimen laboral, 3) formación docente inicial, y 4) formación docente continua.

La tercera sub-dimensión, la gestión institucional, da cuenta de los modelos establecidos desde la política educativa referidos a los proyectos en los centros educativos. La sub-dimensión está compuesta por tres variables: 1) formatos de la oferta (mixtos, híbridos, duales) y roles definidos para el trabajo docente y directivo, 2) régimen académico, y 3) mecanismos de acompañamiento, evaluación y seguimiento de los/as estudiantes.

2.1.3. Dimensión infraestructura digital y conectividad

Esta dimensión describe el desarrollo de la infraestructura digital que sirve de canal y soporte para la provisión de tecnología al sector educativo. La dimensión está compuesta por tres sub-dimensiones: 1) conectividad, 2) acceso a dispositivos en instituciones educativas, y 3) acceso a dispositivos de estudiantes, docentes y familias.

La sub-dimensión de conectividad cubre las variables tecnológicas (acceso a banda ancha y adopción), económicas (costo de servicio de banda ancha) e institucional (abordajes para el desarrollo de políticas públicas en el área tecnológica). Las dos primeras variables están referidas tanto a estudiantes, docentes, instituciones como a familias.

La sub-dimensión de acceso a dispositivos en instituciones educativas se enfoca en el despliegue de infraestructura en escuelas, institutos y bibliotecas, e incluye las variables: 1) dispositivos y software disponibles en instituciones educativas

La sub-dimensión de acceso a dispositivos de estudiantes y familias refiere al acceso en el hogar para que los/as estudiantes y sus familiares puedan realizar las tareas e interactuar con docentes y pares, medidas a través de las variables acceso a dispositivos y software.

2.1.4. Dimensión socioterritorial

La implementación de modelos híbridos depende fuertemente de situaciones contextuales y territoriales que colaboren en la disponibilidad y gestión de condiciones para su desarrollo. Esta dimensión está compuesta por tres sub-dimensiones: 1) organización poblacional del territorio, 2) características sociodemográficas de la población de adolescentes y jóvenes y 3) inserción comunitaria.

La primera permite caracterizar el tipo de agrupamiento poblacional en función de las variables del territorio y sus dinámicas (islas, rural disperso, rural agrupado, periurbano y urbano).

La segunda sub-dimensión refiere al conjunto de elementos que permiten dar cuenta de la conformación de la situación social de los/as estudiantes destinatarios. Interesa particularmente considerar las variables: maternidad/paternidad adolescente; vulnerabilidad socioeconómica; participación en el mercado de trabajo.

La última sub-dimensión, inserción comunitaria, refiere a la articulación de las instituciones educativas con diferentes organizaciones y/o actores comunitarios en los territorios en los

que se localizan para el desarrollo de diferentes acciones. La variable principal es la densidad de la trama social para sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes.

*

Las dimensiones y sub-dimensiones presentadas conforman una perspectiva integral para la implementación de modelos híbridos en la educación. Todas son relevantes y deben ser atendidas al momento de definir un modelo, que se implemente en respuesta a una problemática situada.

En términos generales, y en función de un horizonte temporal de corto y mediano plazo¹³, algunas dimensiones funcionan como condicionantes para el diseño del modelo, mientras que otras implican aspectos de decisión o intervención para su puesta en marcha.

Las **dimensiones condicionantes** deben ser tenidas en cuenta para el diseño, dado que son parte de la caracterización de la problemática que se pretende resolver. El estado de **condicionante** de estas dimensiones puede ser revertido y transformarse en condiciones para la implementación de los modelos. Esto dependerá de las posibilidades para desarrollar líneas específicas de intervención. Por ejemplo, si no hay suficientes dispositivos en las escuelas, podrá desarrollarse un plan de adquisición para superar esa restricción. No obstante, hay situaciones cuya transformación puede resultar más dificultosa, costosa o requerir de mayor tiempo para su resolución (por ejemplo, la posibilidad de acceso a conectividad de banda ancha o el desarrollo e implementación de sistemas nominales de información).

Por otro lado, la definición del modelo implica tomar decisiones sobre las **dimensiones de intervención** que configuran, finalmente, el modelo a implementar.

Gráfico 2: Aspectos condicionantes críticos y aspectos de intervención prioritarios

¹³ En general, todas las variables presentadas (salvo las de caracterización de la población y organización territorial) pueden ser modificadas a mediano y largo plazo. Por ejemplo, la conectividad puede mejorarse con un plan de conectividad global, pero en lo inmediato el grado de conectividad funciona como una restricción estructurante del tipo de modelo que se puede diseñar.

ASPECTOS CONDICIONANTES CRÍTICOS

<p>Dimensión gobernanza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Restricciones normativas para la implementación de los modelos híbridos • Existencia de equipos de gestión y apoyo consolidados • Restricciones presupuestarias • Apoyo político a la iniciativa • Disponibilidad de sistemas de gestión educativa digital que permitan seguimiento de las trayectorias
<p>Dimensión modelo pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suficiencia de docentes, tutores, directivos y personal de apoyo con las capacidades para implementar el modelo • Régimen laboral docente que permita la implementación de modelos flexibles • Infraestructura pedagógica disponible en territorio (sedes consolidadas, equipos docentes y directivos) • Grado de desarrollo de contenidos y recursos digitales
<p>Dimensión infraestructura digital y conectividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel de acceso a conectividad • Disponibilidad de dispositivos para docentes, estudiantes e instituciones
<p>Dimensión Socioterritorial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización territorial de la población y accesibilidad a centros educativos • Características sociodemográfica de los jóvenes • Grado de inserción comunitaria

ASPECTOS DE INTERVENCIÓN PRIORITARIOS

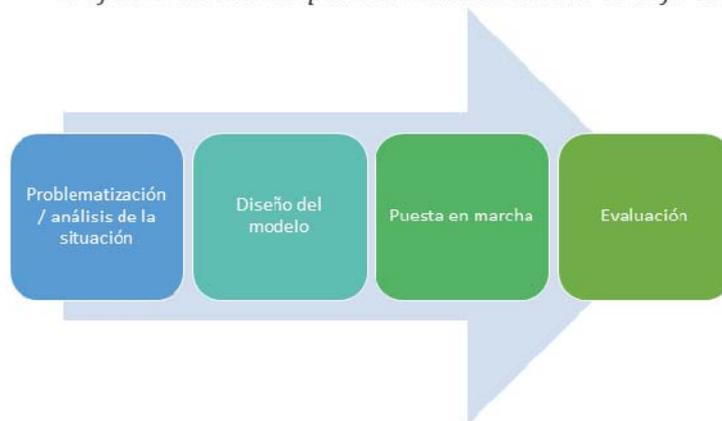
<p>Dimensión gobernanza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definición del tipo de gobernanza de la política y actores que participan en la planificación • Elaboración de estrategias de financiamiento • Definición de mecanismos de seguimiento y evaluación
<p>Dimensión modelo pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elección de tipos de agrupamientos de estudiantes • Definición de estrategias curriculares y didácticas • Designación, capacitación y organización docente • Producción, distribución y uso de contenidos y recursos digitales • Definición formatos de la oferta • Ajuste en el régimen académico • Planificación de mecanismos de acompañamiento, evaluación y seguimiento de estudiantes
<p>Dimensión infraestructura digital y conectividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provisión de acceso a conectividad • Disponibilidad a dispositivos para docentes, estudiantes e instituciones

Fuente: Elaboración propia

2.2. Hoja de ruta estratégica para la implementación de modelos híbridos alternativos

A partir de la definición de la conceptualización del modelo híbrido requerido se hace necesario plantear una hoja de ruta para su implementación. La hoja de ruta propuesta comprende cuatro grandes pasos:

Gráfico 3: Recorrido para la construcción de la hoja de ruta



Fuente: Elaboración propia

2.2.1. Problematización y análisis de situación

Para el diseño del modelo/s el primer paso es la consideración de la situación problemática y su contextualización. Implica responder la pregunta sobre el problema que se quiere resolver y su caracterización. No resulta viable considerar modelos universales sino que se debe responder a las problemáticas específicas. Son modelos a medida.

Los interrogantes que guían este proceso:

¿Cuál es el/los problemas/s que se quiere/n atender?

¿Por qué se produce ese problema?

¿Qué características presenta el problema?

¿Quiénes son los/as estudiantes que se encuentran en esa situación? ¿Cuántos son?
¿Dónde se encuentran? ¿Cómo son sus trayectorias educativas? ¿Qué dificultades se
identifican? ¿Qué objetivos específicos nos planteamos en relación con ese
problema?

Las respuestas a estos interrogantes definen *un campo específico de actuación identificados como líneas de acción*.

Para definir las posibilidades concretas de diseño se deberán abordar los condicionantes para la hoja de ruta:

¿Qué espacio territorial se pretende abordar/ impactar?

¿Qué inserción comunitaria tienen las escuelas en el área? ¿Qué otros organismos de gobierno pueden formar parte de la propuesta y con qué roles? ¿Qué organizaciones de la sociedad civil pueden estar disponibles y brindar distintos apoyos?

¿Cuál es el grado/nivel de conectividad del territorio? (cobertura/ancho de banda)

¿Cuál es el nivel de acceso a dispositivos tecnológicos en las instituciones educativas? (accesibilidad, dispositivos, software)

¿Cuál es el nivel de acceso a dispositivos tecnológicos de los/as estudiantes, sus hogares y de los/as docentes? (accesibilidad, dispositivos, software)

¿Qué capacidad de gestión del cambio se cuenta en el nivel central y regional?

¿Existe el apoyo político para la implementación del cambio?

¿Se realizó una evaluación preliminar de costos? ¿Se dispone de los recursos necesarios para afrontar el cambio y sostener el modelo en el tiempo?

¿Existe normativa que habilite el cursado a través de modelos híbridos?

¿Existe alguna restricción en el régimen laboral docente que no permita la docencia virtual?

¿Existe un sistema de gestión nominal con posibilidad de seguimiento de las trayectorias?

¿Existen escuelas base con infraestructura adecuada para implementar el modelo?

¿Se cuenta con docentes con saberes básicos para implementar el modelo?

2.2.2. Diseño del modelo

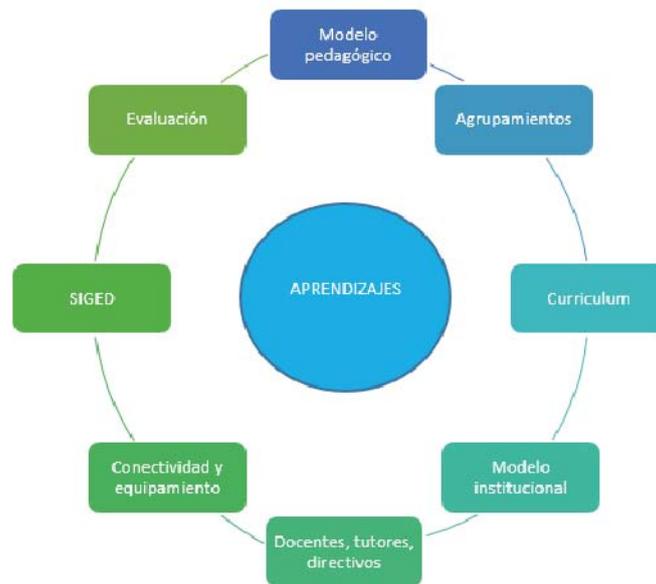
Se trata de la definición de aspectos centrales a partir del contenido de las dimensiones de intervención o decisión y con base en la situación analizada en el punto anterior.

Es importante destacar que no existe un modelo ideal. La instalación será una construcción situada, que considere la situación de partida y que resulte de las fortalezas y retos en cada una de las dimensiones de diseño o intervención en función del objetivo primario que se

defina. Lo relevante a tener en cuenta es que se deben considerar las múltiples dimensiones que lo componen y que la combinación entre ellas debe ser integral y siempre en relación con la situación de partida o estado inicial.

Podríamos decir, metafóricamente, que el modelo es un rompecabezas de múltiples piezas que deben encastrar adecuadamente, es decir, un modelo para armar.

"No existe un modelo único y cada sistema educativo debe desarrollar su propio modelo adaptado a su contexto. Si bien el nivel de presencialidad requerido debe ser definido en función de las condiciones sanitarias de cada distrito o escuela, el diseño de la estrategia tecnológica para la implementación del modelo híbrido debería ser definido por el ente público responsable de la provisión de los servicios educativos y en coordinación con las comunidades educativas" (Arias Ortiz et al., 2020: 8).



Fuente: Elaboración propia

Para ello, algunas preguntas resultan orientadoras. La primera debe referir a los objetivos que se espera lograr con la estrategia definida:

¿Cuál es el resultado que se espera lograr con la implementación del modelo?
(definido como objetivo, y con la identificación de metas en términos de estudiantes alcanzados y tiempo esperado para alcanzar dichos resultados).

Luego, en relación con las definiciones sobre las distintas sub-dimensiones del modelo pedagógico y con el foco de atención a trayectorias vulnerables con foco en Lengua y

Matemática, algunas preguntas posibles son:

¿Cuáles son las definiciones generales del modelo híbrido a adoptar?

¿Cuáles son las etapas previstas en cuanto a decisiones pedagógicas?

¿Cuáles son las decisiones a tomar por los equipos de conducción de la gestión institucional?

¿Qué actores participarán en el desarrollo del programa?, ¿Cómo se distribuirán los roles y tareas a nivel institucional? ¿Qué docentes serán los responsables? (designación, cantidad) ¿Serán involucrados otros roles/perfiles? ¿Para qué tareas?

¿Cuál es el tipo de agrupamiento más adecuado? ¿Cuáles serán los criterios y los modos de distribución de los/as estudiantes? ¿Cuál es la organización prevista respecto del uso del tiempo y del espacio? ¿Qué dispositivos se utilizarán y cuál es la modalidad de uso prevista?

¿Cuáles son las adaptaciones curriculares previstas? ¿Cuáles son los modos previstos para su desarrollo curricular y abordaje pedagógico? ¿Cuáles son las estrategias y/o modelos didácticos a adoptar?

¿Cuáles serán los mecanismos implementados para el seguimiento de los/as estudiantes? ¿Sobre qué aspectos de la trayectoria de los/as estudiantes se focalizarán? ¿Cuáles son los instrumentos y las modalidades previstas?

¿Cómo se organizará el sistema de tutorías? ¿Se prevén mecanismos de atención personalizada? ¿Qué actores participarán y a través de qué modalidades?

¿Cuáles serán los mecanismos, instrumentos e instancias de evaluación de los/as estudiantes? ¿Cómo se prevé la retroalimentación y ajustes del modelo en función de los resultados logrados?

¿Existen instancias de articulación con las familias previstas? ¿Con qué objetivos y modalidad?

¿Existen docentes/cargos disponibles para el desarrollo del modelo? ¿Cuáles son los saberes necesarios y cuáles disponibles por los docentes para la implementación del modelo? ¿Cómo se prevé el acompañamiento?

La posibilidad de implementación del modelo depende de la capacidad legal, institucional y organizativa de la jurisdicción. Algunas preguntas orientadoras en relación con este punto son:

¿Se cuenta con un marco normativo que habilite la gestión de modelos híbridos? En caso negativo, ¿es posible desarrollar marcos regulatorios o reglamentaciones ad-hoc?

¿Se cuenta con los docentes, tutores y equipos de apoyo suficientes para implementar la propuesta? ¿Se encuentran distribuidos territorialmente en forma adecuada?

¿Se han identificado los conocimientos y las capacidades de cada perfil necesarias para la implementación del modelo?

¿Cada perfil, presenta los conocimientos y capacidades necesarias identificadas? En caso negativo, ¿es posible desarrollarlas mediante una capacitación específica? ¿Se cuenta con un plan de capacitación y disponibilidad financiera y técnica para desarrollar el plan?

¿Los distintos equipos coinciden con el diagnóstico problemático de la educación secundaria? ¿Coinciden en la necesidad de introducir modelos híbridos para mejorar el sistema?

¿Se ha realizado un balance de recursos disponibles a nivel de infraestructura, conectividad y equipamiento para la implementación? ¿Se han identificado las brechas para una adecuada implementación? ¿Se han identificado los costos en infraestructura, conectividad y equipamiento para superar esa brecha?

¿Se ha identificado la cantidad de docentes, tutores y personal de apoyo para la implementación?

¿Se realizó un costeo de la inversión necesaria? ¿Se disponen de los recursos necesarios? ¿Se cuenta con la posibilidad de financiamiento ad-hoc? ¿Cuáles son los requisitos para acceder?

¿Los sistemas de gestión financiera son apropiados para el desarrollo de las experiencias?

¿Disponen de un registro único por estudiante informatizado que permita realizar un seguimiento de la trayectoria en forma individualizada?

¿Disponen de un sistema de gestión de los aprendizajes con registro de actividades (campus virtual) y evaluaciones?

¿Existe un boletín digitalizado con información completa de la trayectoria del estudiante?

¿El sistema dispone de indicadores de alerta de posibles riesgos por estudiante?

¿Existen procedimientos seguros para el tratamiento de los datos de los estudiantes? ¿Existen protocolos de seguridad en línea? ¿Los docentes y otros

Las respuestas a estas preguntas configuran el espacio de definición del modelo a implementar

2.2.3. Puesta en marcha (implementación)

¿Por dónde empezar?

Como toda implementación de proyecto se deben desarrollar un conjunto de actividades previas y preparatorias que aseguren su viabilidad.

Algunas cuestiones que deberán atenderse se refieren a:

- Identificación de la unidad responsable de la dirección del proyecto. Dotar a esta unidad de los recursos básicos necesarios para llevar adelante el proyecto, en términos de su capacidad normativa y de gestión
- Definición de los instrumentos normativos necesarios para la implementación, y en particular, para la asignación de recursos
- Desarrollo de acuerdos multiactorales para viabilizar la implementación del proyecto
- Evaluación de capacidades institucionales existentes, en función del análisis previo y del diseño del modelo, considerando infraestructura, equipamiento, materiales de estudio, docentes, tutores y otros perfiles, etc.
- Definición de resultados esperados, con metas con alto nivel de especificación. En función de los mismos planificar las actividades identificando características específicas para su desarrollo. Un aspecto relevante de la planificación de la intervención será el plan de capacitación para los equipos a cargo de la implementación, como así también todo el desarrollo de recursos didácticos para la implementación y acompañamiento.
- Cálculo y programación de recursos necesarios para una adecuada implementación. Respecto de los docentes, tutores y personal de apoyo se deberá hacer un relevamiento de disponibilidad y análisis de capacidad, para especificar nuevos requerimientos
- Adquisición de materiales y equipamiento necesario y contratación de equipos necesarios para llevar adelante el proyecto, según el análisis de requerimientos
- Definición del plan de lanzamiento

2.2.4. Evaluación

La evaluación es un proceso continuo que debe acompañar al diseño, a la gestión y a la implementación del proyecto de instalación de modelos híbridos. Esto implica concebir a la evaluación como un proceso que sólo es conceptualmente separable, ya que en la práctica la planificación/implementación/evaluación representan una integridad indivisible, conformada por momentos y funciones en continua retroalimentación. Por lo tanto, la evaluación es una acción programada y diseñada que debe realizarse en la etapa de diseño del modelo y contar con recursos y tiempos asignados.

La evaluación para la implementación de los modelos híbridos debe generar información sobre la acción desarrollada, y la que se está desarrollando, en todos los aspectos del proyecto, para evaluar su eficacia y mejorar su desempeño.

Nuevamente, las preguntas pueden orientar la definición de un plan de evaluación¹⁴.

¿Qué evaluamos?

Resume el objeto de evaluación, y se relaciona directamente con los objetivos planteados y con el problema que se definió.

En principio y en función del impacto de la COVID en la región, la implementación de los modelos híbridos, además de permitir innovaciones educativas ligadas al derecho de la educación, pretende apoyar el sostenimiento de trayectorias vulneradas de los/as estudiantes. Sin dejar de lado otros aspectos, algunos ejes del objetivo se vinculan con la incidencia de los modelos híbridos en trayectorias de las/as estudiantes en los logros educativos en las áreas curriculares, en la adquisición de competencias y conocimientos asociadas a las TIC y, posiblemente, cambios motivacionales y en la concentración de los estudiantes.

Otros aspectos pueden ser relevantes de evaluar en un proyecto híbrido: Aspectos sociales (en particular en atención a las brechas digitales y socioeconómicas), de infraestructura tecnológica (tales como infraestructura de conectividad, dispositivos, equipamientos en uso), de gestión institucional (para sostener el modelo), entre otras.

¿Cómo evaluamos? ¿Y con qué evaluamos? ¿Quiénes serán nuestras fuentes de información? Estas preguntas son definiciones de corte metodológico para producir información que nos provea la evidencia sobre los efectos de las actividades desarrolladas. Para cada uno de los aspectos a evaluar definidos anteriormente, se deben identificar las fuentes (primarias y secundarias), definir las dimensiones y los indicadores más útiles como así también definir las técnicas y los instrumentos de recolección de datos.

Además de las dimensiones específicamente pedagógicas (niveles de logro y adquisición de saberes disciplinares, desarrollo de competencias o saberes digitales requeridos) el proceso de evaluación debería considerar todas las dimensiones y variables planteadas en el modelo (gobernanza, infraestructura y conectividad, modelo pedagógico) con el objeto de analizar y evaluar si el diseño es adecuado, apropiado y pertinente para dar respuesta a la problemática planteada.

¿Cuándo evaluamos?

Existen tres momentos recomendables para la evaluación de un proyecto de implementación de modelos híbridos:

¹⁴ Sobre estos aspectos pueden consultarse el “Manual para la evaluación de proyectos de inclusión de TIC en educación” (IBERTIC, 2013), “Matriz TIC: Una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones educativas (Lugo, M.T. y Kelly V., 2011); “Ibertic: una iniciativa de autoevaluación de proyectos de incorporación de TIC (Toranzos, Vinacur y otros, 2011).

a) la evaluación ex-ante que permite hacer foco en el escenario donde se pondrá en marcha el modelo y analizar la factibilidad de su diseño. El punto 2.3.1, 2.3.2. y 2.3.3. especifican las dimensiones que deben considerarse para hacer esta evaluación. Los criterios que la guían son la pertinencia del diseño a la situación de partida, la consistencia de los distintos aspectos que se definen y congruencia entre los mismos y la suficiencia de las acciones para llevar adelante la implementación del modelo.

b) La evaluación de proceso, monitoreo o seguimiento, que se realiza durante la etapa de ejecución o implementación, analiza el devenir de los acontecimientos y permite redireccionar las acciones si es necesario. En este tipo de intervenciones es fundamental el seguimiento de las aquellas variables que resultan críticas al momento de la implementación del modelo, entre ellas: accesibilidad a conexiones, accesibilidad a equipamientos, funcionalidad del software y de los equipamientos, apropiación de herramientas digitales, uso de información proveniente de los sistemas nominales, capacidad docente y de equipos, apropiación digital por parte de estudiantes y docentes, entre otras.

c) La evaluación de resultados, luego de la implementación del modelo, y, como valoración en los aprendizajes y en las trayectorias de los estudiantes.

2.3. Portfolio de alternativas

Tal como se ha señalado, los modelos híbridos resultan en una serie de combinaciones particulares sobre la base de la identificación de las distintas dimensiones que se han presentado con anterioridad en este documento. No existen modelos genéricos, o de “talle único” aplicables a todas las situaciones posibles. Son modelos situados y acordes a las necesidades específicas de cada sistema educativo.

Por lo tanto, la tarea de planificación y puesta en marcha de un modelo híbrido pretende diseñar un modelo específico para responder a una problemática educativa prioritaria. Ese diseño deberá tener en cuenta las especificidades del sistema educativo, las políticas educativas, los condicionantes y las posibilidades concretas de implementación, en términos de viabilidad técnica, política y económica.

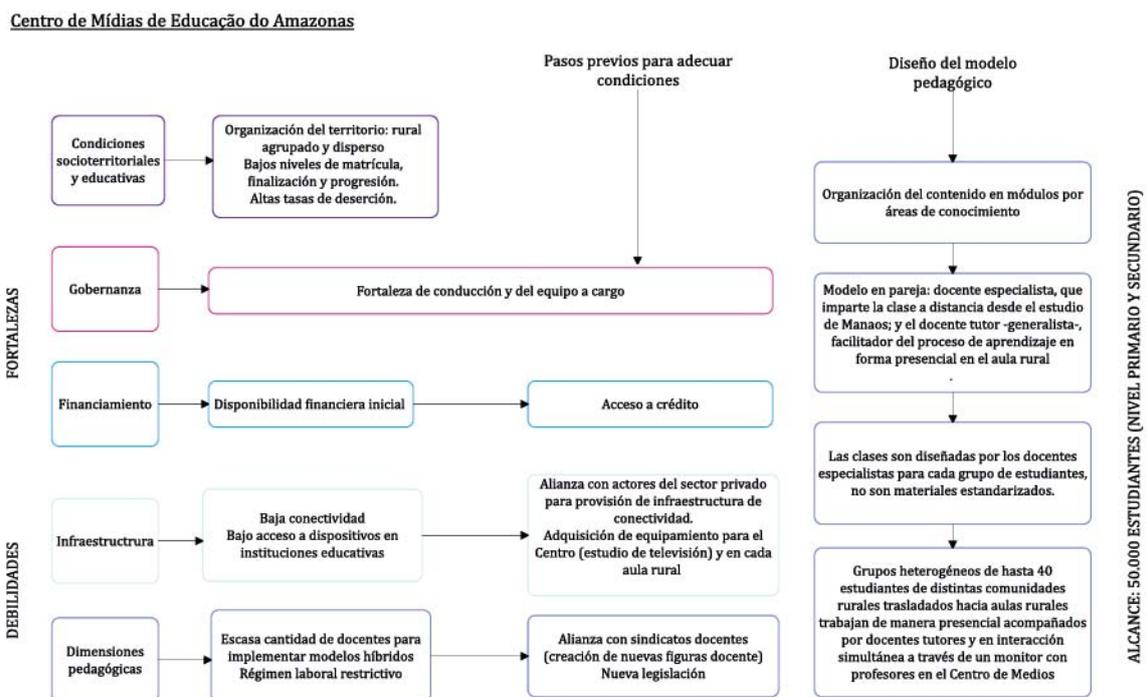
Las combinaciones posibles pueden ser múltiples. Sin embargo, se identifican a modo de inspiración, algunas experiencias prototípicas que combinan de distintas maneras las dimensiones de diseño e intervención.

En este apartado se presentan cinco modelos que representan casos relevantes para el análisis de los procesos de construcción de modelos alternativos. Todas parten de la identificación de problemas concretos en situaciones específicas y construyen soluciones que implican rupturas en distintos aspectos del paradigma educativo tradicional utilizando las tecnologías digitales de diversas maneras. Estas experiencias se encuentran implementadas, cuentan con un tiempo considerable de recorrido y han sido evaluadas favorablemente. La exposición de estas no tiene como fin la definición de un modelo a seguir, sino presentar un abanico de opciones de diseño. Las experiencias se acompañan con un gráfico que identifica las principales decisiones de diseño.

En el caso del *Centro de Mídias de Educação do Amazonas* (**Centro de Medios de Educación del Amazonas**) en Brasil la Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-Am) realizó un análisis minucioso de las condiciones territoriales del estado -la distribución dispersa de la población del estado, las grandes distancias entre las comunidades, y las características geográficas de la selva tropical y de la cuenca del río Amazonas-, de las limitaciones de infraestructura y financieras, y de la disponibilidad de docentes en las comunidades rurales. Estos aspectos se constituyen en condicionantes a la hora de diseñar un modelo.

En este escenario, el gobierno del estado y la SEDUC identificaron la utilidad de la educación a distancia a través de mediación tecnológica para el Amazonas; no obstante, advirtieron la importancia de construir un modelo adecuado que cuente con interacción sincrónica presencial y remota con docentes. El desarrollo de este modelo a la medida del contexto implicó la creación de legislación y normativa que respaldó y agilizó el proceso, junto al liderazgo político continuo y estable en el estado. La definición de nuevas figuras docentes -los/as docentes que imparten clases de manera remota junto a los/as docentes de perfil generalista que trabajan de manera presencial- y la construcción de alianzas con sindicatos docentes y con actores del sector privado para garantizar la infraestructura necesaria (operadores de estudios, proveedores de servicios satelitales, entre otros) representaron dos aspectos claves de intervención. En cuanto al financiamiento, inicialmente fue costeado por el gobierno de Amazonas y luego respaldado por préstamos de organizaciones internacionales, incluido el Banco Interamericano de Desarrollo.

Gráfico 4: Decisiones adoptadas en la implementación del Centro de Medios de Educación del Amazonas



Fuente: Elaboración propia

Las **Secundarias Rurales Mediadas por Tecnologías (SRTIC) en Argentina** son un modelo educativo diseñado por UNICEF junto con los gobiernos educativos provinciales frente a los problemas persistentes de acceso, permanencia y finalización del ciclo escolar en estudiantes del nivel escuela secundaria en contextos rurales.

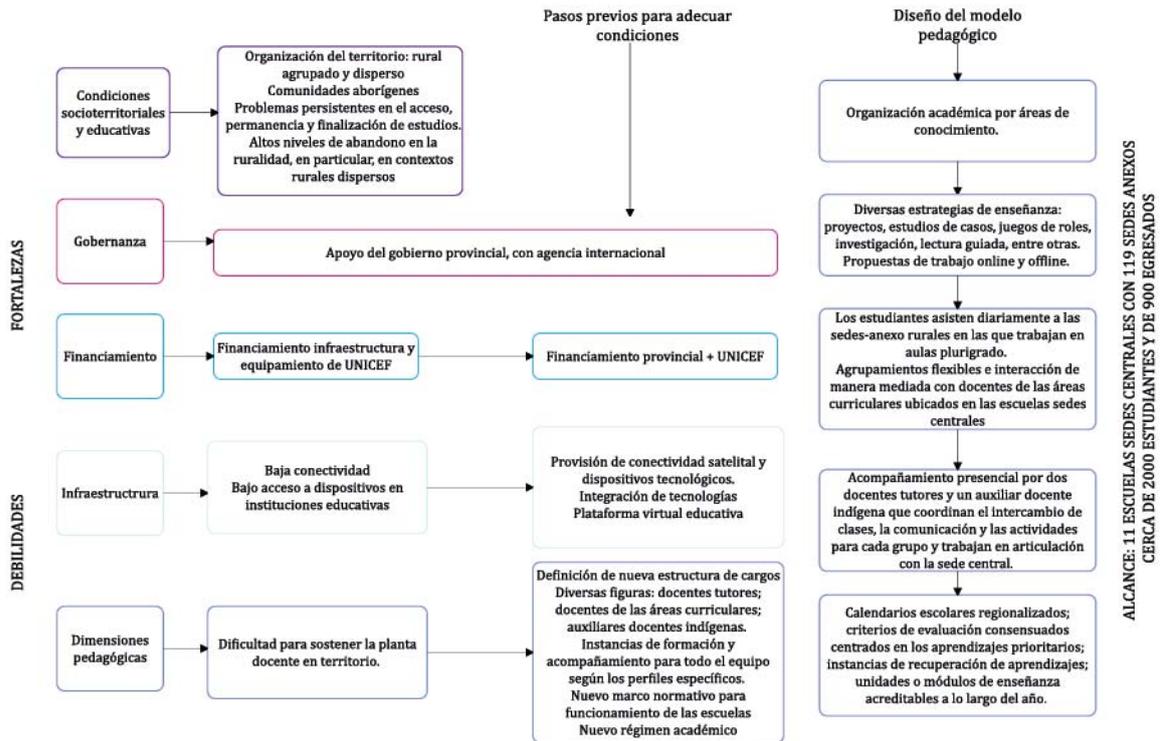
En el diseño del modelo la dispersión de la población y la dificultad de sostener la planta docente en territorio se identificaron como los principales condicionantes para el desarrollo de un modelo innovador de oferta educativa, que atienda las necesidades y particularidades de las comunidades rurales e indígenas y supere problemas asociados a otras propuestas pedagógicas existentes para la ruralidad, tales como el modelo de itinerancia, el régimen de alternancia y las escuelas albergue o con internado.

La disponibilidad de conectividad, de dispositivos tecnológicos y de una plataforma virtual de aprendizaje en las escuelas resultan aspectos condicionantes para el funcionamiento del modelo, de manera que es esta una primera intervención fundamental para su implementación. En este sentido, la integración de tecnologías posibilita el desarrollo del modelo y a la vez contribuye a disminuir las brechas digitales existentes entre estudiantes y comunidades educativas rurales y poblaciones que residen en zonas urbanas.

El modelo de las SRTIC implica por parte de los gobiernos educativos provinciales la creación y/o adaptación del marco normativo para el funcionamiento de estas escuelas de gestión estatal, la definición de la estructura de cargos (docentes tutores, docentes de las áreas curriculares y auxiliares docentes indígenas) y la construcción de regímenes académicos que contemplen calendarios escolares regionalizados, criterios de evaluación centrados en los aprendizajes prioritarios, instancias de recuperación de aprendizajes y unidades o módulos de enseñanza acreditables a lo largo del año.

Gráfico 5: Decisiones adoptadas en la implementación de las SRTIC - Argentina

Secundarias Rurales Mediadas por Tecnologías (SRTIC)



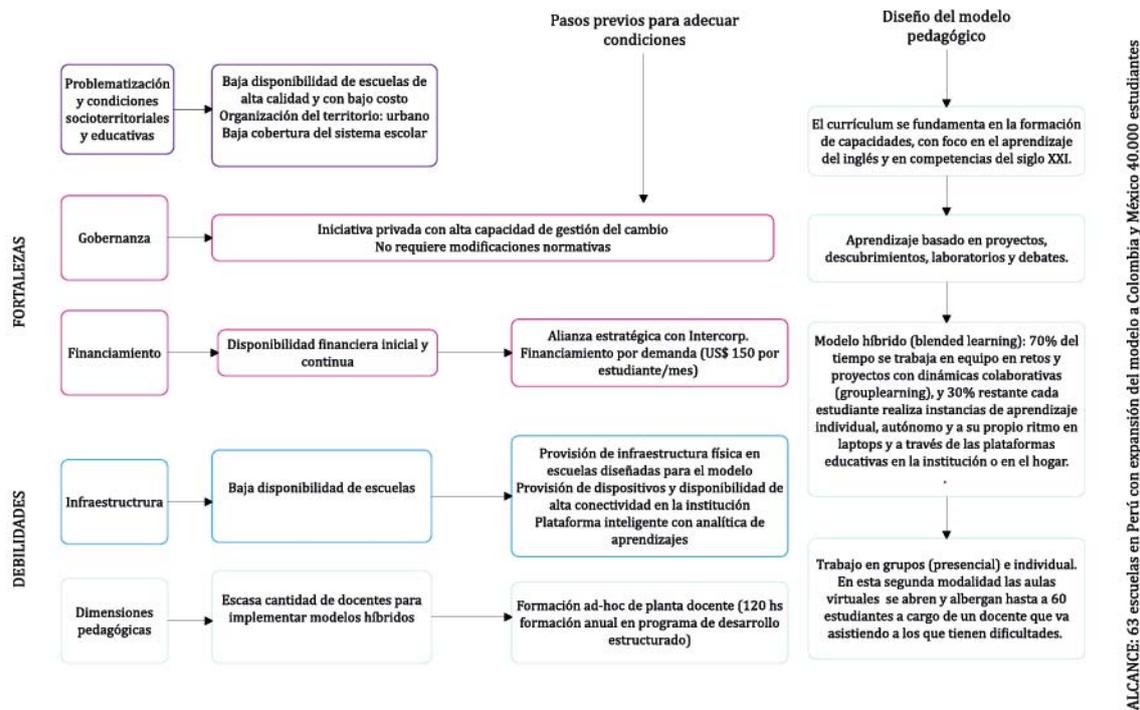
Fuente: Elaboración propia

Las escuelas **Innova School de Perú** nacen como una iniciativa del sector privado frente a un diagnóstico de baja disponibilidad de escuelas de alta calidad y con bajo costo. En ese contexto, se propuso desarrollar un modelo educativo innovador y accesible. Entre los principales condicionantes para la implementación de estas escuelas se destaca la organización territorial urbana en donde serán instaladas, la conectividad plena en las instituciones escolares, la disponibilidad en cuanto a acceso a dispositivos en las instituciones educativas -especialmente para las instancias de aprendizaje individual- y de docentes capacitados/as para implementar esta metodología educativa.

Entre las intervenciones iniciales para la implementación del modelo se incluye la construcción de edificios con criterios de diseño específicos para el desarrollo de la metodología: aulas para el aprendizaje grupal, aulas multimedia para el aprendizaje individual (MediaLabs), entre otros. Asimismo, para la puesta en marcha de la metodología de aprendizaje propuesta es necesario contar con software especialmente diseñados para la enseñanza de los diversos cursos y con capacidad de adaptarse a ritmos personales. Por último, los docentes cuentan con 128 horas de capacitación por año para apropiarse de la metodología propuesta y disponen de un programa de acompañamiento por un equipo de *coaches* pedagógicos.

Gráfico 6: Decisiones adoptadas en la implementación de Innova School - Perú

Innova School - Perú



Fuente: Elaboración propia

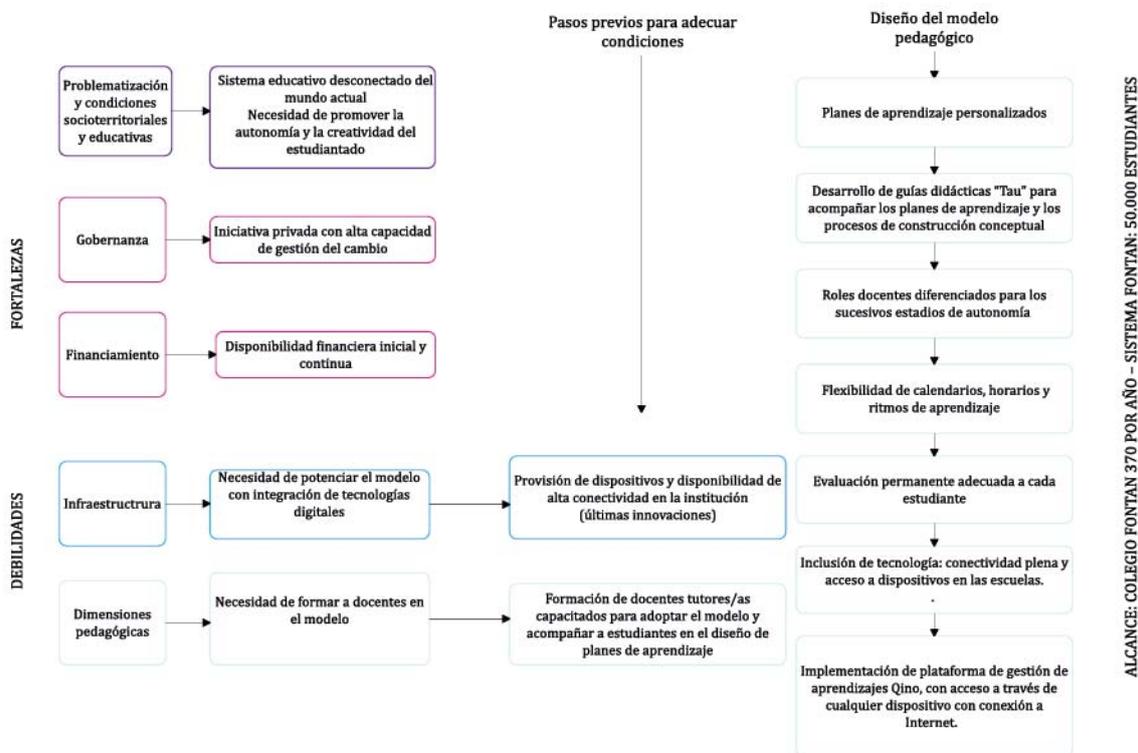
El **Colegio Fontán** de Colombia se propone diseñar un modelo que permita atender los ritmos y tiempos de aprendizaje de cada estudiante y, de ese modo, romper las barreras rígidas de la escuela tradicional.

La implementación de esta metodología requiere como condición inicial de profundas modificaciones en el régimen académico: flexibilidad de calendarios, horarios y ritmos de aprendizaje, y la transformación en la metodología de evaluación hacia una evaluación permanente adecuada a cada estudiante. En segundo lugar, la disponibilidad de docentes tutores/as capacitados/as para adoptar el modelo y acompañar a los/as estudiantes en el diseño de planes de aprendizaje y en los procesos de construcción conceptual a través de las guías didácticas “Tau”, con distintos roles docentes en los sucesivos estadios de autonomía que la metodología establece.

Recientemente se han integrado tecnologías digitales y auxiliares tecnológicos para fortalecer la autonomía de los/es estudiantes. En este escenario, la conectividad plena y el acceso a dispositivos en las escuelas es condición necesaria. El colegio Fontán y otras escuelas que utilizan esta metodología incorporaron la plataforma Qino, que permite el acceso a través de cualquier dispositivo con conexión a internet, realizar evaluaciones y registrar los planes de aprendizaje en el sistema.

Gráfico 7: Decisiones adoptadas en la implementación del Colegio Fontán - Colombia

Colegio Fontán - Colombia



Fuente: Elaboración propia

El **Cibercolegio**¹⁵ de Colombia es una institución de educación básica primaria, básica secundaria y media de la Fundación Universitaria Católica del Norte (UCN) que atiende a estudiantes en edad regular y a jóvenes y adultos en modalidades 100% virtuales e híbridas y personalizadas.

Se constituye en un ejemplo interesante de articulación público privada en tanto surgió en el marco del Programa de Alfabetización Virtual Asistida (PAVA) - para jóvenes y adultos que no habían podido alfabetizarse- y desde ese momento la UCN comenzó a desarrollar propuestas educativas dirigidas a niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos que no acceden a los circuitos tradicionales de escolarización: estudiantes en zonas rurales dispersas, en situación de discapacidad, deportistas de alto rendimiento y/o a individuos que superan la edad escolar.

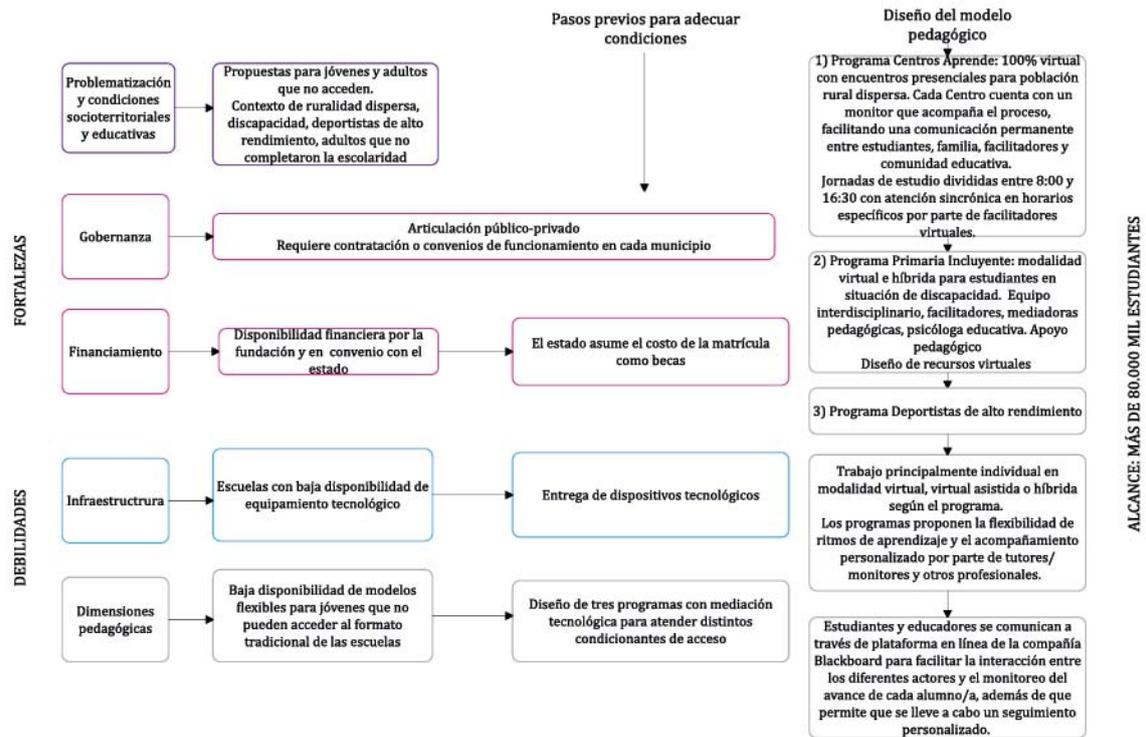
Para la implementación de este modelo, es condición necesaria que los/as estudiantes y docentes cuenten con dispositivos y con conectividad para acceder a la plataforma en línea. Si bien el Cibercolegio UCN es una institución de gestión privada, en aquellos programas en los que trabaja con el sector público, el costo de la matrícula se examina cómo becas que ofrece el sector público. En relación a la legislación y normativa necesaria, para el funcionamiento de los programas de Cibercolegio UCN se requieren licencias otorgadas por

¹⁵ Ver página web de Cibercolegio UCN: <https://www.cibercolegiucn.edu.co/Paginas/default.aspx>

cada municipio en relación con la modalidad; la oferta educativa se corresponde con los lineamientos curriculares de cada región por lo cual no requiere adecuaciones.

Gráfico 8: Decisiones adoptadas en la implementación de Cibercolegio - Colombia

Cibercolegio - Colombia



Fuente: Elaboración propia

3. REFLEXIONES FINALES

Los escenarios educativos de emergencia pedagógica configurados a partir de las medidas sanitarias dispuestas frente a la pandemia Covid-19 han puesto en evidencia la potencialidad de las mediaciones tecnológicas para sostener procesos de continuidad pedagógica de los estudiantes. Más allá de su carácter excepcional, lo que muestran estas iniciativas es la posibilidad de expansión del alcance y, al mismo tiempo, el valor de la experimentación pedagógica y didáctica por parte de las/os docentes y directivos para el desarrollo de estos modelos.

Es probable que en la vuelta plena a la presencialidad muchas de las nuevas estrategias de enseñanza elaboradas a partir de esta situación excepcional sigan teniendo lugar en las prácticas educativas. Pero su estabilidad dependerá de las condiciones en que estas prácticas sean fortalecidas desde las políticas educativas con inclusión de tecnologías. En este sentido, se abren caminos propicios para orientar y acompañar procesos de innovación educativa para el logro de aprendizajes de calidad en la medida en que consideren las características de su población destinataria como así también los contextos socioeducativos en los cuales serán promovidos.

Fortalecer la gobernanza y las alianzas multisectoriales

Desde el punto de vista del diseño e implementación de modelos híbridos en el sistema educativo se presenta el imperativo de fortalecer la gobernanza de los organismos responsables de las políticas digitales en educación y de las políticas educativas en su conjunto para asegurar la direccionalidad político-estratégica y técnico-pedagógica que las intervenciones y mejoras requieren. "La innovación educativa requiere de una gobernanza que lidere el cambio y de un marco normativo que estructure la transformación digital de la educación y que garantice la ética y privacidad de datos y los arreglos de ciberseguridad." (Arias Ortiz et. Al, 2020:18)

Bajo la concepción de la educación como derecho y de las tecnologías digitales como bienes públicos, la implantación de modelos híbridos debería estar respaldada jurídicamente por normativas adecuadas que habiliten procesos de innovación y experimentación garantizando acuerdos multisectoriales sostenibles y viables. La necesaria integralidad de la política amerita una mirada atenta a las alianzas público-privadas para la inclusión de tecnologías digitales que respalden la implementación de innovaciones híbridas en la educación secundaria.

El mapa de actores institucionales en los sistemas educativos se ha visto revisitado con la pandemia. Puentes y redes de apoyo resultaron imprescindibles para fortalecer los procesos educativos. Asegurar apoyo pedagógico con despliegue territorial a través de la conformación de equipos intermedios de inspectores, tutores, mentores y facilitadores jurisdiccionales contribuye y favorece la viabilidad de las iniciativas experimentales con el propósito futuro de escalar al sistema educativo en su conjunto.

No es menor una asignación presupuestaria adecuada y sostenible en el tiempo para la implementación del modelo. Esta política requiere de una inversión inicial significativa para asegurar una infraestructura tecnológica adecuada, pero también gastos recurrentes en términos de salarios docentes, inversión en capacitación permanente, adquisición y desarrollo de recursos y materiales digitales, etc. Por lo tanto, es necesario garantizar los fondos para la puesta en marcha inicial y su sostenimiento, pero también las inversiones necesarias para escalar la iniciativa. "No menos importante es reconocer que los modelos de educación híbrida deben ser sostenibles financieramente. Su costo debe guardar relación con los gastos por alumno promedio de los sistemas educativos" (Arias Ortiz, 2020:18).

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 requeridas como en la medición de aprendizajes. Esto incluye la atención al uso de los datos que se relevan en las Pruebas nacionales con especial énfasis en los ítems vinculados a saberes digitales, matemática, lengua y habilidades socioemocionales, como así también la elaboración de una línea de base que contribuya a identificar los puntos de fortaleza y debilidad para implantar los cambios a largo plazo.

La importancia de sostener la innovación en el sistema educativo requiere de un plan de comunicación que contribuya a la transparencia de las acciones de gobierno, que releve y

evalúe en forma permanente las percepciones y expectativas de la sociedad y de la comunidad educativa y que ayude a consolidar las transformaciones.

Garantizar la renovación de los modelos pedagógicos

La pandemia puso en evidencia la necesidad de revisar los formatos escolares presenciales clásicos como así también revisar y actualizar las prácticas educativas fortaleciendo los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes. Se recomienda aprovechar este impulso con acciones de fomento a la experimentación e innovación en centros escolares y con equipos docentes, lo que requiere la consideración de algunos factores clave. Uno de estos refiere a las cuestiones vinculadas con el *currículum escolar*, en el sentido de diseñar modelos que garanticen el aprendizaje de los contenidos educativos prescritos con criterio de igualdad y calidad. En este sentido hay tres cuestiones atendibles:

- el acompañamiento para el *diseño de itinerarios curriculares* que consideren la integración entre áreas curriculares atendiendo a los contenidos a enseñar, la adecuación al régimen académico, y los criterios de evaluación y promoción según las características de cada modalidad. Algunos elementos de definición posibles respecto de este punto son: áreas curriculares involucradas, estrategias pedagógico-didácticas, ámbito de desarrollo (escolar-extraescolar: organizaciones comunitarias u otras instituciones educativas/científicas/culturales); virtualización/presencialidad, optatividad/obligatoriedad, sistemas de créditos y/o certificaciones, entre otras;
- la producción, distribución y/o uso de *recursos digitales adecuados, pertinentes y relevantes*. Este es un punto vinculado de manera directa con el desarrollo de estrategias de enseñanza que dispongan de condiciones de aprendizaje de los/as estudiantes en sintonía con la potencialidad de las tecnologías. Sin embargo, está condicionado por la infraestructura y conectividad disponibles. Por tanto es necesario un diseño que focalice en adecuaciones curriculares atentas a esta dimensión condicionante.
- la actualización de los *marcos curriculares de la educación obligatoria* en términos de revisar definiciones vinculadas con la inclusión de saberes digitales y/o habilidades socioemocionales. Esto implica un esfuerzo para revisar los diseños actuales con vistas a incluir contenidos del campo específico de las ciencias de la computación con carácter prescriptivo como así también su articulación con el conjunto de las áreas curriculares. Sería adecuado que este proceso se dé de manera gradual pero sostenido y con alta participación de los equipos docentes y directivos.

Otro punto central se vincula al *seguimiento de la trayectoria educativa de cada estudiante*, lo que requiere de la disposición de sistemas nominalizados con seguimiento de su historia. Resulta relevante dar prioridad al desarrollo de sistemas de gestión de estudiantes que incluya el seguimiento de las trayectorias escolares, que contemple estrategias de promoción del aprendizaje en línea y sistemas de alerta temprana de abandono para desarrollar fortalecer intervenciones inmediatas de los equipos de gestión educativa.

Fortalecer las políticas de formación docente en el uso pedagógico de las tecnologías para modelos híbridos

Otro factor clave refiere al papel de los/as docentes, incluyendo allí la disponibilidad de saberes pedagógicos y las condiciones y organización del trabajo docente. Si bien la experiencia acumulada da cuenta del aporte de la combinación de entornos presenciales y virtuales como estímulo para el desarrollo de habilidades didácticas y de estrategias de enseñanza, también es señalable la existencia de vacancias en los saberes didácticos y tecnológicos de los/as docentes, tanto en sus procesos de formación como en el ejercicio, y la necesidad de generar condiciones laborales para que estos procesos tengan lugar.

Este punto es un tema de agenda y debate complejo en toda la región. A pesar de los esfuerzos que se han llevado adelante junto a la implementación de políticas TIC, no se ha logrado transformar las prácticas educativas de modo tal que aprovechen a fondo las tecnologías digitales para la mejora de las prácticas de enseñanza. Las iniciativas que lleven adelante estrategias para la formación y la carrera docente en el uso de las tecnologías digitales deben promover el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza que potencien el acceso y la democratización del conocimiento. Esto implica no solo estrategias para el desarrollo de competencias básicas de docentes y equipos directivos, sino un acompañamiento para el fortalecimiento de la autonomía, creatividad e innovación pedagógica. En esta dirección y de manera específica, la formación inicial sigue siendo una deuda pendiente. Es necesario replantear y constituir a las instituciones formadoras en verdaderos laboratorios de innovación educativa a través de la construcción e implementación de una oferta académica de excelencia a corto y mediano plazo.

Asimismo, los equipos directivos son claves para gestionar la inclusión de nuevos formatos mediados por tecnologías en sus centros escolares. Promover en los equipos directivos con capacidades de gestión, capacidades de liderazgo, innovación y proyectos innovadores. En este escenario resulta estratégico potenciar el rol de los equipos de conducción asumiendo que la planificación estratégica debe construirse en base a problemas que surjan de manera situada y que la conformación de modelos híbridos requiere transformaciones tanto en las condiciones institucionales como en la posición que asumen sus actores.

Finalmente, y en tanto la renovación pedagógica y curricular hacia la implementación de modelos híbridos va a requerir de un esfuerzo importante para formar profesores/as y maestros/as con capacidades para enseñar los nuevos saberes de una manera diferente, se hace necesaria una profunda revisión sobre las regulaciones de la carrera profesional docente. En este sentido garantizar una construcción que avance de manera consensuada en la actualización de las normativas de la carrera profesional docente en lo referido a formación, movilidad e incentivos con atención a la inclusión TIC en el sistema educativo y a la innovación derivada de la implementación de los formatos flexibles en el marco de las condiciones del ejercicio de la profesión docente.

Acompañar los procesos de reorganización institucional

La organización institucional es otro elemento clave para el diseño pedagógico de los modelos híbridos en tanto refiere a la previsión de condiciones necesarias y a la construcción de escenarios institucionales viables para su implementación. Se incluyen allí las decisiones vinculadas con las características del modelo a adoptar y su relación con el régimen académico, los roles y tareas de los diferentes actores para su desarrollo, y las estrategias institucionales para el acompañamiento y seguimiento de los/as 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.

Asimismo, es importante el fortalecimiento y la dinamización de las tecnologías digitales en las instituciones educativas en atención a las características de los diferentes escenarios territoriales. Según sus realidades, entre las condiciones resulta necesario brindar equipamiento tecnológico y didáctico como también asistencia técnica y acompañamiento pedagógico, junto a un monitoreo y relevamiento de estas iniciativas que permitan evaluar su impacto. En este marco es recomendable que la provincia potencie pero también regule con normativas las iniciativas experimentales que resulten con el sentido de enriquecer los bancos de buenas prácticas y recoger evidencia para la toma de decisiones políticas. Por último, implica también pensar dispositivos de certificación flexibles que permitan 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.

Esta es una de las deudas pendientes en materia de políticas digitales en los sistemas educativos de América Latina. Salvo Brasil, Chile y Uruguay que presentaron iniciativas concretas en materia de conectividad, en el momento de este relevamiento el resto de los países ha mostrado esfuerzos interrumpidos en este aspecto. Para la implementación de las políticas digitales, la falta de una conectividad estable y de bajo costo representa una importante limitación. La mejora de la conectividad y la infraestructura tecnológica es el primer paso para garantizar la inclusión y la igualdad, pero no es suficiente. Además de la cobertura, también cabe asegurar el buen funcionamiento en relación con otras líneas de acción de políticas públicas digitales estrechamente relacionadas, las de infraestructura, telecomunicaciones y expansión de la conectividad en el territorio en cuestión. Se recupera aquí el concepto de *Conectividad significativa* acuñado por la Alianza para Internet Asequible (A4AI, por sus siglas en inglés) como una propuesta para los gobiernos que quieren diseñar e implementar políticas digitales de acceso universal con las condiciones necesarias para que todos y todas se beneficien del potencial de la transformación digital. Este concepto de Conectividad Significativa se basa en 4 dimensiones: el uso regular de internet, la disponibilidad de un dispositivo adecuado; el acceso a datos suficientes y permanentes; y la velocidad de conexión adecuada para la demanda.

Para lograrlo, es fundamental promover esquemas de articulación público-privada, y brindar incentivos para ampliar la participación de proveedores locales y el alcance del servicio de internet satelital. Resulta necesario mapear periódicamente el estado de situación de la comunidad educativa para conocer las necesidades de infraestructura

tecnológica y conectividad tanto en las escuelas como en los hogares. Esta información debe ser la base de iniciativas de política digital que amplíen la cobertura y mejoren la calidad de la conexión según las posibilidades de los diferentes contextos y en base a distintos esquemas de articulación.

Por otro lado, es clave potenciar la inclusión de soluciones tecnológicas que se encuentren articuladas con el currículum prescripto y con las temáticas priorizadas en la agenda educativa. Esto implica identificar que las plataformas, sobre todo las interoperables, adaptativas y de última generación, ocupan un rol central en los modelos híbridos y su selección constituye un aspecto fundamental en tanto responden a variadas funcionalidades: gestión y seguimiento del aprendizaje, enseñanza de un área en particular, comunicación sincrónica y evaluación.

*

Si bien se han presentado en este documento desagregadas las dimensiones, la complejidad de la implementación de una política educativa requiere un enfoque integral y un desarrollo coordinado y armónico de acciones de las distintas líneas en forma concurrente.

Esto implica el reconocimiento y abordaje de las múltiples dimensiones que configuran el campo educativo, como la cuestión de la capacidad de las instituciones para llevar adelante y sostener en el tiempo innovaciones pedagógicas que incluyan innovaciones curriculares, formatos más flexibles e inclusión digital en las propuestas.

El desafío por delante requiere considerar una perspectiva territorial de despliegue que articule aspectos curriculares, institucionales, de recursos humanos y de infraestructura tanto física como digital. Los requisitos de intersectorialidad entre distintos niveles y áreas del Estado, como así también la necesaria articulación con las organizaciones de la sociedad civil y las empresas del sector telecomunicaciones forman parte de las acciones imprescindibles para lograr el éxito del proyecto. La direccionalidad político estratégica del estado en estas decisiones y las sinergias sostenidas garantizan que las iniciativas innovadoras puedan permear y escalar a todo el sistema educativo en un futuro no tan lejano.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, I. et al. (2020), ¿Una década perdida? Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe. BID. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-Politica-Educativa-3-Una-decada-perdida--Los-costos-educativos-de-la-crisis-sanitaria-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>

Agudelo, M. et al. (2020), Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19. CAF, CEPAL, Digital Policy and Law, Telecom Advisory Services LLC. Recuperado de

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45360/4/OportDigitalizaCovid-19_es.pdf

Almeyda, G. (2022) Tutorías remotas para acelerar aprendizajes. BID. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Tutorias-remotas-para-acelerar-aprendizajes.pdf>

Andreoli, S. (2021), Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. CITEP-UBA.

Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., Pérez Alfaro, M., Vásquez, M. y Brechner, M. (2020), De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. Enfoque Educación. BID. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/eduhibrida/>

Banco Mundial (2021), Se debe actuar de inmediato para hacer frente a la enorme crisis educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe> [30 de abril de 2022].

Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukherji, S., Shotland, M., & Walton, M. (2016), Mainstreaming an effective intervention: Evidence from randomized evaluations of “teaching at the right level” in India (Working Paper 22746). National Bureau of Economic Research. Recuperado de <https://www.nber.org/papers/w22746>

Becerra, M. (2021), Accesos TIC 2000-2020 en Argentina: ¿20 años no es nada? Conectividad y brechas en telecomunicaciones, internet y tv paga en el siglo XXI. Recuperado de <https://martinbecerra.wordpress.com/2021/06/16/accesos-tic-2000-2020-en-argentina-20-anos-no-es-nada/>

Blanch, S., Duran, D., Flores, M., & Valdebenito, V. (2012), The Effects of a Peer Tutoring Programme to Improve the Reading Comprehension Competence Involving Primary Students at School and their Families at Home. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1684-1688. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812014905>

BID (2022), ¿Cómo reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un mejor futuro para la juventud. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Como-reconstruir-la-educacion-postpandemia-Soluciones-para-cumplir-con-la-promesa-de-un-mejor-futuro-para-la-juventud.pdf>

Borchardt, M. & Roggi, I. (2019), Ciencias de la computación en los sistemas educativos de América Latina. IPEE UNESCO Oficina para América Latina. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372138?posInSet=14&queryId=50ce7668-e66c-4abb-aefe-be91c64352cb>

Cardini, A. y D'Alessandre, V. (2019), Transformar la educación secundaria. CIPPEC. Recuperado de <https://www.cippec.org/publicacion/transformar-la-educacion-secundaria/>

CEPAL (2020), Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45938-universalizar-acceso-tecnologias-digitales-enfrentar-efectos-covid-19>

CEPAL (2020), "COVID-19 tendrá graves efectos sobre la economía mundial e impactará a los países de América Latina y el Caribe". Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/comunicados/covid-19-tendra-graves-efectos-la-economia-mundial-impactara-paises-america-latina>

CEPAL (2022), Panorama Social de América Latina 2021. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47718/1/S2100655_es.pdf

Cortés, C., & Bravo, Ú. (2016), Innova School: utilización de métodos de diseño para crear un nuevo sistema escolar y una experiencia de aprendizaje innovadora en Perú. Base Diseño E Innovación, (2), 120-133. Recuperado a partir de <https://revistas.udd.cl/index.php/BDI/article/view/226>

Cruz, P. et al (2016), Media Center innovating with distance learning in Amazonas, Brazil. Center for Universal Education at Brookings. Recuperado de <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/FINAL-Media-Center-Case-Study.pdf>

Darling-Hammond, L., Schachner, A., & Edgerton, A. K. (2020), Restarting and Reinventing School Learning in the Time of COVID and Beyond. Learning Policy Institute.

Elmore, R. (2016), Reflections on the Role of Tutoria in the Future of Learning. Recuperado de https://redesdetutoria.com/wpfd_file/elmore_guanajuatoreflections/

Finquelievich, S.; Feldman, P. y Fischnaller, C. (2013), Observatorio de Escuelas Públicas Digitales en la provincia de San Luis: resultados finales de investigación. XI Simposio sobre la Sociedad de la Información (SSI) - JAIIO 42 (2013), Córdoba. Recuperado de https://41jaiio.sadio.org.ar/sites/default/files/12_SSI_2012.pdf

Fullan, M.; Quinn, J.; Drummy, M.; Gardner, M. (2020), «Education Reimagined; The Future of Learning». A collaborative position paper between NewPedagogies for Deep Learning and Microsoft Education. Disponible en: <<http://aka.ms/HybridLearningPaper>>.

Fundación HundrED (s.f.). Redes de Tutoría. Recuperado de <https://hundred.org/en/innovations/redes-de-tutoria#302c0ffc>

Hevia, F.; Székely, M.; Vinacur, T. y Zoido, P. (2022), Tutorías remotas. Revisión de la literatura. Banco Interamericano de Desarrollo.

Hinojo Lucena, F. J.; Aznar Díaz, I.; Romero Rodríguez, J. M.; Marín Marín, J. A. (2019), Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. Campus Virtuales, 8(1), 9-18.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/>

Innova Schools. Metodología en el nivel primario. Recuperado de <https://www.innovaschools.edu.pe/propuesta-educativa/metodologia/primaria/> [10 de mayo de 2022].

Jara, Ignacio; Hepp, Pedro; Claro, Magdalena y Jaime Rodríguez (2019), "Políticas y prácticas para la enseñanza de las Ciencias de la Computación en América Latina". Microsoft América Latina. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/335611854_Políticas_y_prácticas_para_la_enseñanza_de_las_Ciencias_de_la_Computación_en_América_Latina

Jara, I. & Ochoa, J. M. (2020), "Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación". Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/es/ usos-y-efectos-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion>

Katz, R.; Jung, J. y Callorda, F. (2020), El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19. Caracas: CAF. Recuperado de <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1540>

Lugo, M. T. & Brito, A. (2015), Las Políticas TIC en la educación de América Latina. Una oportunidad para saldar deudas pendientes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, N° 9. Recuperado de <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a03/7069>

Lugo, M., & Ithurburu, V. (2019), "Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad". *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3398>

Lugo, M. & Delgado, L. (2020), "Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina". Documento de Trabajo N° 188. Febrero 2020. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/03/188-DT-EDU-Ha>

Lugo, M.T. & Loíacono, F. (2020), "Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos". En García, J. y Cabeza, S. (2020). *Las tecnologías en (y para) la educación* (comp.). FLACSO Uruguay. Recuperado de https://www.flacso.edu.uy/publicaciones/edutic2020/garcia_garcia_tecnologias_en_y_par_a_la_educacion.pdf

Lugo M.T., Jasin, N., Brito, A. y Loiacono, F. (2021), Soluciones EdTech en Argentina. Perspectivas y desafíos en tiempos de pandemia. BID. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Soluciones-Ed-Tech-en-Argentina-Perspectivas-y-desafios-en-tiempos-de-pandemia.pdf>

Lugo, M. Y y Loiacono (2022), De la desesperanza a la reparación. Apuntes para pensar un futuro educativo postpandémica (PP. 69-87). En: Fernando Avendaño y Susana Copertari

(coord.) (2022) ¿Qué Escuela Para la Postpandemia?. 1ra Ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. ISBN 978-987-771-128-8. Serie Educación.

Maggio, M. (2021), Educación en pandemia. Buenos Aires, Paidós.

Martin, C., (2014, July), Shaping a School System From the Ground Up, The New York Times. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2014/07/06/business/international/shaping-a-school-system-from-the-ground-up.html>

Muralidharan, K., Singh, A., & Ganimian, A. J. (2019), Disrupting education? Experimental evidence on technology-aided instruction in India. American Economic Review, 109(4). Recuperado de <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.20171112>

Näslund-Hadley, E. y Angrist, N. (9 de septiembre de 2021), Aprendizaje acelerado para todos – Educación en América Latina y el Caribe en los próximos años. Enfoque Educación, BID. Recuperado de <https://blogs.iadb.org/educacion/es/aprendizaje-acelerado-para-todos-educacion-en-america-latina-y-el-caribe-en-los-proximos-anos/>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) La educación del mañana. ¿Inercia o transformación?. Recuperado de <https://oei.int/publicaciones/la-educacion-del-manana-inercia-o-transformacion>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) Efectos en la educación iberoamericana: un año después de la covid-19. Recuperado de <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/efectos-en-la-educacion-iberoamericana-un-ano-despues-de-la-covid-19>

Odetti, V. (2021), Educar en formatos híbridos. Aportes desde la didáctica. Fundación Telefónica Movistar Uruguay. Archivo de video https://www.youtube.com/watch?v=DEunv7F9UUI&ab_channel=Fundaci%C3%B3nTelef%C3%B3nicaMovistarUruguay

Pardo Kuklinski, H.; Cobo, C. (2020), Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barceolan, Outliers School. Disponible en https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf

Plata, G. “Educación a distancia: mi profesor en la televisión”. BID, Recuperado de <https://www.iadb.org/es/mejorandoideas/educacion-distancia-mi-profesor-en-la-television> [19 de abril de 2022].

Programa Profuturo de Fundación Telefónica y Fundación La Caixa (2016), “Educación Relacional Fontán: De Colombia a todo el mundo”. Recuperado de <https://profuturo.education/topics/educacion-relacional-fontan-de-colombia-a-todo-el-mundo/> [19 de abril de 2022].

Quitian-Bernal, S.; González-Martínez, J. (2020), El diseño de ambientes blended learning: retos y oportunidades. Educ. Educ., Chía, v. 23, n. 4, 659-682, diciembre de

2020. Disponible en <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942020000400659&lng=en&nrm=iso>. acceso el 8 de abril de 2022. Epub 19 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.6>.

Reimers, F. y Opertti, R. (2022) Aprender a reconstruir mejores futuros para la educación: Lecciones de la innovación educativa durante la pandemia de COVID-19. IBE-UNESCO/Global Education Innovation Initiative. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/en/news/learning-build-back-better-futures-education-lessons-educational-innovation-during-covid-19>

Salinas Ibáñez, J.; De Benito Crosetti, B.; Pérez Garcías, A. y Gisbert Cervera, M. (2017), Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 21, núm. 1, pp. 195-213, 2018. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3314/331455825011/html/>

Sánchez, M. B. y P. Coto (2016), Inspiraciones alcanzables: 15 políticas educativas destacadas en América Latina. Fundación CIPPEC. Argentina. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1004.pdf>

Secretaría de Estado de Educação (SEDUC), Centro de Mídias de Educação do Amazonas. Recuperado de <http://www.educacao.am.gov.br/centro-de-midias-de-educacao-do-amazonas/> [19 de abril de 2022].

Sedoff, M. (2021), Curso gratuito de Flipped Learning. Plataforma Guacurarí. Ministerio de Educación de la provincia de Misiones. Sitio Web <https://webguacurari.misiones.gob.ar/cursos/>

Srinivasan, S. Ramos, J. y Muhammad, N. (2021), A Flexible Future Education Model—Strategies Drawn from Teaching during the COVID-19 Pandemic. En *Educ. ciencia* 2021, 11 (9), 557; <https://doi.org/10.3390/educsci11090557>.

Srinivasan, S.; Ramos, J. A. L.; Muhammad, N. A Flexible Future Education Model—Strategies Drawn from Teaching during the COVID-19 Pandemic. *Educ. Sci.* 2021, 11, 557. <https://doi.org/10.3390/educsci11090557>

Steinberg, C. et al. (2017), Diseño y fundamentos de una Nueva Escuela para Adolescentes, Buenos Aires, UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/10166/file/Planea-disenio-fundamentos.pdf>

UNICEF. (2015), El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.educacion2020.cl/documentos/el-aprendizaje-bajo-la-lupa/>

UNICEF (2017), Guía para la implementación de Secundarias Rurales mediadas por TIC. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/informes/gu%C3%ADa-para-la-implementaci%C3%B3n-de-secundarias-rurales-mediadas-por-tic>

UNICEF (2021), Encuesta de percepción. Impacto de la segunda ola de Covid-19 en las familias donde viven niñas, niños y adolescentes. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/11191/file>

UNICEF (2021), Secundarias Rurales Mediadas por Tecnologías: Innovación y derecho a la educación secundaria. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/informes/secundarias-rurales-mediadas-por-tecnologias-en-la-argentina>

UNICEF (2022), PLaNEA, Nueva Escuela para Adolescentes. Buenos Aires. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2022-02/Factsheet_PLANEA_2022_VF.pdf

Vaillant, D. y Manso, J. (2018), Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Aprendizaje Colaborativo. Santiago de Chile: SUMMA y Fundación Caixa.

Vaillant, D. y Mancebo, M.E. (2022), Programas de recuperación de aprendizajes. Evaluación de la evidencia y el potencial para América Latina. Diálogo Interamericano. Recuperado de https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2022/04/Programas-de-recuperacion-de-aprendizajes_v02.pdf

Estadísticas y resoluciones

Ley de Educación Nacional N° 26.206, año 2006.

Resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación del Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución N° 93/09 del Consejo Federal de Educación del Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución N° 370/19 del Consejo General de Educación. Plan Educativo Provincial 2019-2023. 100 propuestas para la Educación Entrerriana.

ANEXO

Aquí se presentan datos referidos a las distintas dimensiones propuestas en el documento para el diseño de modelos híbridos.

En primer lugar, se identifican aspectos referidos a la organización y estructura del sistema educativo de la provincia de Entre Ríos, con énfasis en la educación secundaria. Se ponen a disposición datos estadísticos del nivel secundario en la provincia -cantidad de estudiantes, distribución, trayectorias educativas, características de estudiantes-, normativa de la educación secundaria con atención particular al currículum, programas de apoyo a trayectorias de estudiantes del nivel secundario, datos referidos al financiamiento disponible en la provincia y a la dimensión de infraestructura digital.

En segundo lugar, se sistematizan otras iniciativas no incluidas en el cuerpo del documento que dinamizan algunos de los rasgos de los modelos híbridos o que constituyen experiencias integrales.

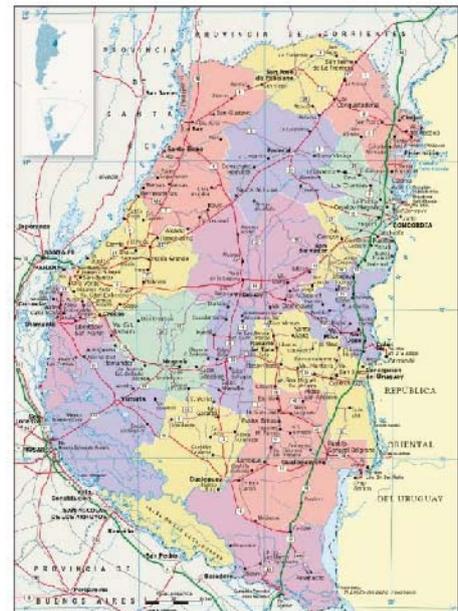
Sistema educativo de Entre Ríos

La Provincia de Entre Ríos, ubicada en la región centroeste de la República Argentina, forma parte de la Mesopotamia junto a Misiones y Corrientes. Tiene una extensión territorial de 78.781 km² y ocupa el 2,83% del total de la superficie del país.

Limita al norte con la Provincia de Corrientes, al este con la República Oriental del Uruguay, al sur con la Provincia de Buenos Aires y al oeste con la Provincia de Santa Fe.

La provincia de Entre Ríos es atravesada por el cauce de varios ríos, entre los que se destacan el Río Paraná y el Río Uruguay. En su territorio también predominan suaves ondulaciones que conforman las lomadas entrerrianas, el delta del Paraná al sur de la provincia con terrenos bajos y formación de islas, además de Montes en la zona centro y noroeste.

La provincia está organizada en 17 jurisdicciones denominadas departamentos, cada uno con su respectiva ciudad cabecera. La ciudad de Paraná es la capital provincial y sede de los tres poderes del Estado entrerriano.



Fuente: entrierios.gov.ar

La provincia cuenta con una población aproximada de 1.235.994 habitantes, siendo la séptima jurisdicción más poblada del país. La densidad de población promedio es de 15,77 hab/km² con una tendencia marcada ascendente desde el centro del territorio hacia los márgenes de los Ríos Uruguay y Paraná.

Gobierno educativo de Entre Ríos

El Consejo General de Educación (CGE) es el ente autónomo que organiza y dirige técnica y administrativamente la educación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de la provincia de Entre Ríos. Tiene carácter colegiado y está compuesto por un Director General de Escuelas que ejerce la presidencia y cuatro Vocales, nombrados, uno y otros, por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado por un período de cuatro años. Uno de los Vocales es designado a propuesta de los docentes de la provincia mediante el voto directo y obligatorio.

Estructura del sistema educativo provincial

A partir de la Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006 (LEN), y la Ley de Educación Provincial N° 9890/2008 (LEP), la estructura queda compuesta por cuatro niveles (inicial, primario, secundario y superior), de gestión estatal, privada y social, y ocho modalidades, dependientes del Consejo General de Educación (CGE). La obligatoriedad escolar se extiende desde sala de 4 años de nivel inicial hasta la finalización de la Educación Secundaria (sexto año de la Secundaria Orientada y séptimo año para la Modalidad de Educación Técnico Profesional).

El **Nivel Secundario (NS)** integra Escuelas Secundarias Orientadas -ciclo básico y ciclo orientado- y Escuelas Técnicas y Agrotécnicas -ciclo básico y ciclo superior-. La propuesta curricular de la Educación Secundaria está conformada por un campo de conocimientos de formación general en el Ciclo Básico y, por un campo de una formación específica vinculada a determinadas áreas del conocimiento, en el Ciclo Orientado. Las diferentes orientaciones, forman a los estudiantes en: capacidades, competencias y habilidades para desempeñarse en el medio social, cultural, tecnológico y productivo para posibilitar la inserción laboral o la prosecución de estudios superiores.

Las ocho modalidades que incluye el sistema educativo son:

- Educación Técnico Profesional
- Educación Especial
- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
- Educación Artística
- Educación Rural y de Islas (la modalidad de Educación Rural e Islas está integrada en los Niveles obligatorios)
- Educación Intercultural Bilingüe
- Educación en Contextos de Privación de la Libertad
- Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

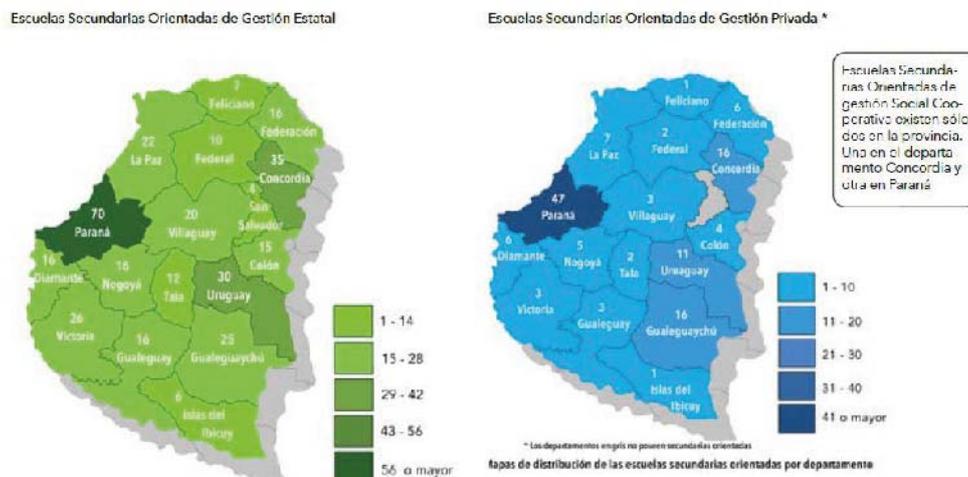
El **Nivel Superior (No Universitario) (SNU)** comprende carreras de formación docente y de formación técnica. En el ámbito de las primeras, en la provincia de Entre Ríos se ofrece:

- Profesorado de Educación Inicial;
- Profesorado de Educación Primaria;
- Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual;
- Profesorado de Educación Secundaria en Biología;
- Profesorado de Educación Secundaria en Física;

- Profesorado de Educación Secundaria en Química;
- Profesorado de Educación Secundaria en Geografía;
- Profesorado de Educación Secundaria en Historia;
- Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía;
- Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura;
- Profesorado de Educación Secundaria en Matemática;
- Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política;
- Profesorado de Educación Secundaria en Economía;
- Profesorado de Artes Visuales;
- Profesorado de Música;
- Profesorado de Educación Física;
- Profesorado de Educación Tecnología; (sólo en Crespo)
- Profesorado de Inglés;
- Profesorado Superior en Ciencias de la Educación.

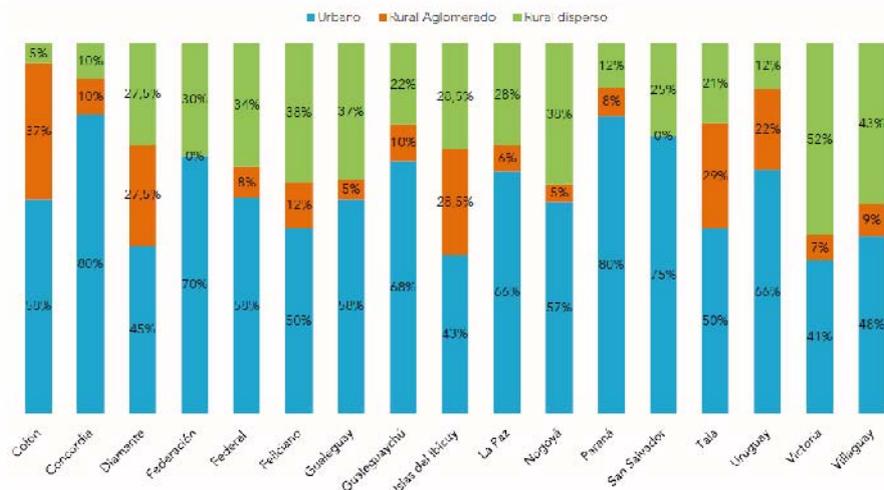
Distribución de escuelas secundarias orientadas

Mapas de distribución de las escuelas secundarias por departamento



Fuente: Fascículo 3. Estadísticas Educativas. Indicadores educativos de la Provincia de Entre Ríos. Dirección de Investigación, Evaluación y Planeamiento del Consejo General de Educación, en base a RA 2020.

Escuelas secundarias orientadas por ámbito en cada departamento



Fuente: Fascículo 3. Estadísticas Educativas. Indicadores educativos de la Provincia de Entre Ríos. Dirección de Investigación, Evaluación y Planeamiento del Consejo General de Educación, en base a RA 2020.

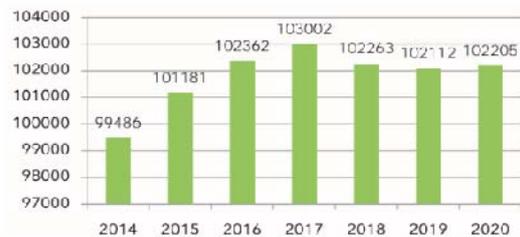
Distribución de la matrícula de educación común en escuelas secundarias orientadas

Distribución de la matrícula de educación común en secundarias orientadas según tipo de gestión

Estatal:	71.831
Privado:	30.147
S/C:	227
Total	102.205

Fuente: Relevamiento Anual (RA), 2020.

Matrícula total del nivel secundario orientado



Fuente: Fasc. Estadísticas Educativas. Indicadores educativos de la Provincia de Entre Ríos. Dirección de Investigación, Evaluación y Planeamiento del Consejo General de Educación, en base a RA 2020.

Matrícula total del nivel secundario orientado por gestión y ámbito

	Matrícula Total	Mat. Ciclo Básico	Mat. Ciclo Orientado
Estatal	Urbano	50.002	23.431
	Rural Aglomerado	5.039	2.042
	Rural Disperso	6.770	2.850
Privado	Urbano	29.791	13.805
	Rural Aglomerado	329	147
	Rural Disperso	27	0
Soc./Coop.	Urbano	227	81
Totales	102.205	59.849	42.356

Fuente: Fasc. Estadísticas Educativas. Indicadores educativos de la Provincia de Entre Ríos. Dirección de Investigación, Evaluación y Planeamiento del Consejo General de Educación, en base a RA 2020.

Matrícula por ámbito de la educación común en escuelas de nivel secundario de gestión estatal

Ámbito	Departamento	Todos	1er Año	2do Año	3er Año	4to Año	5to Año	6to Año
	Todos	60002	12633	13030	10908	9585	7543	6303
Urbano	COLÓN	2348	449	471	408	408	325	287
	CONCORDIA	11337	2528	2370	1997	1721	1472	1249
	DIAMANTE	1579	329	381	246	276	176	171
	FEDERACIÓN	3183	763	784	588	503	297	248
	FEDERAL	1283	227	252	239	223	192	150
	FELICIANO	916	159	174	140	156	138	149
	GUALEGUAY	3189	593	712	603	505	429	347
	GUALEGUAYCHÚ	4373	845	967	782	716	572	491
	ISLAS DEL IBICUY	362	61	61	70	69	56	45
	LA PAZ	3732	790	851	702	555	463	371
	NOGOYÁ	1587	372	369	298	246	163	139
	PARANÁ	14528	3053	3130	2686	2368	1829	1462
	SAN SALVADOR	1151	234	239	212	186	160	120
	TALA	1188	256	302	190	194	133	113
	URUGUAY	4863	966	1039	936	788	621	513
	VICTORIA	1865	440	392	344	282	229	178
	VILLAGUAY	2518	568	536	467	389	288	270
Rural Aglomerado	Todos	5059	1065	1050	902	809	654	579
	COLÓN	591	122	114	118	108	69	60
	CONCORDIA	746	187	201	115	96	74	73
	DIAMANTE	481	93	88	90	71	77	62
	FEDERAL	43	7	8	8	7	6	7
	FELICIANO	82	9	17	13	12	11	20
	GUALEGUAY	47	16	9	11	5	3	3
	GUALEGUAYCHÚ	485	93	93	89	81	65	64
	ISLAS DEL IBICUY	354	91	68	62	59	42	32
	LA PAZ	219	55	41	44	32	34	13
	NOGOYÁ	18	4	4	3	7		
	PARANÁ	504	101	100	81	92	63	67
	TALA	236	56	58	41	33	23	25
	URUGUAY	942	169	202	164	158	134	115
	VICTORIA	173	32	24	38	21	30	28
VILLAGUAY	138	30	23	25	27	23	10	
Rural Disperso	Todos	6770	1241	1465	1214	1131	910	809
	COLÓN	59	8	12	8	13	9	9

CONCORDIA	966	211	210	181	158	121	85
DIAMANTE	290	40	53	47	64	47	39
FEDERACIÓN	826	141	193	146	129	117	100
FEDERAL	330	53	82	52	55	44	44
FELICIANO	266	44	47	54	32	49	40
GUALEGUAY	251	55	59	40	54	23	20
GUALEGUAYCHÚ	692	138	167	123	116	83	65
ISLAS DEL IBICUY	67	9	17	15	11	9	6
LA PAZ	621	121	135	96	96	90	83
NOGOYÁ	420	85	87	82	69	45	52
PARANÁ	776	129	156	137	125	121	108
SAN SALVADOR	43	9	3	5	10	7	9
TALA	133	20	24	27	24	15	23
URUGUAY	363	68	79	66	55	50	45
VICTORIA	150	22	35	32	22	21	18
VILLAGUAY	517	88	106	103	98	59	63
Total	71831	14939	15545	13024	11525	9107	7691

Fuente: RA, 2020

Indicadores del nivel Secundario Orientado de la educación común estatal de Entre Ríos





Fuente: Fascículo 3. Estadísticas Educativas. Indicadores educativos de la Provincia de Entre Ríos. Dirección de Investigación, Evaluación y Planeamiento del Consejo General de Educación, en base a RA 2020.

Tasas de egreso, abandono y repitencia en escuelas Secundarias Orientadas de gestión estatal

Departamento	Egreso	Abandono
Todos	50,15	8,87
COLÓN	59,18	7,54
CONCORDIA	43,42	10,98
DIAMANTE	77,44	2,34
FEDERACIÓN	36,54	12,00
FEDERAL	87,55	0,57
FELICIANO	60,25	7,46
GUALEGUAY	53,84	7,77
GUALEGUAYCHÚ	45,24	9,22
ISLAS DEL IBICUY	45,27	9,69
LA PAZ	52,59	8,72
NOGOYÁ	43,09	10,04
PARANÁ	50,21	-1,89
SAN SALVADOR	42,53	11,84
TALA	53,84	7,58
URUGUAY	64,65	5,76
VICTORIA	38,14	13,03
VILLAGUAY	53,27	8,36

Estudiantes en promoción acompañada en escuelas Secundarias Orientadas

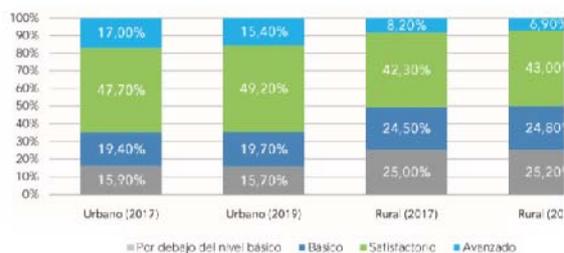
Todos	6648
COLÓN	25
CONCORDIA	1545
DIAMANTE	299
FEDERACIÓN	283
FEDERAL	78
FELICIANO	1
GUALEGUAY	258
GUALEGUAYCHÚ	410
ISLAS DEL IBICUY	56
LA PAZ	526
NOGOYÁ	137
PARANÁ	1677
SAN SALVADOR	216
TALA	151
URUGUAY	439
VICTORIA	246
VILLAGUAY	300

Fuente: Elaboración propia en base a fuente Relevamiento Anual 2020. Departamento de Estadística e información educativa.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SAGE procesados por Coordinación de Evaluación e investigación educativa

Resultados de estudiantes entrerrianos en operativos nacionales de evaluación

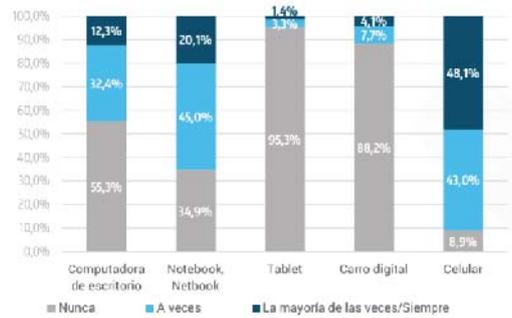
Nivel de desempeño en Lengua según ámbito. Aprender 2017-2019. Estudiantes de sexto año de secundaria.



Fuente: Fascículo 4. Estadísticas Educativas. Indicadores educativos de la Provincia de Entre Ríos. Dirección de Investigación, Evaluación y Planeamiento del Consejo General de Educación, en base a RA 2020.

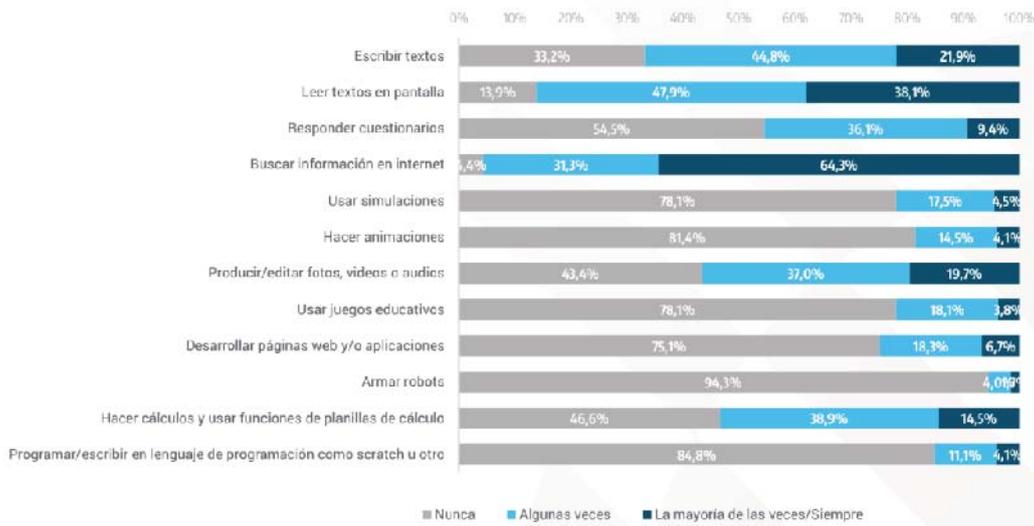
Usos de TIC en el nivel secundario

Trabajo con dispositivos TIC en clase según estudiantes. Aprender 2019. Estudiantes de sexto año de secundaria.



Fuente: Evaluación Aprender, 2019, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Frecuencia de realización de actividades en clase con computadora, la tableta o el celular (según estudiantes). 6° año del nivel secundario



Fuente: Evaluación Aprender, 2019, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Normativa general de la educación secundaria en Entre Ríos

- Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, sancionada en 2006.
- Ley Provincial de Educación (LPE) N° 9.890 de 2008.
- Resolución N° 370/19 del Consejo General de Educación (CGE) "Plan Educativo Provincial 2019-2023. 100 propuestas para la Educación Entrerriana".

Diseño curricular

- Ley Provincial de Educación (LPE) N° 9.890 de 2008: estableció que los diseños curriculares del nivel secundario, la organización institucional de las escuelas rurales y de islas son flexibles, con estrategias y adaptaciones didácticas-pedagógicas específicas

para el trabajo en grupos de alumnos organizados por ciclos, con materiales de trabajo que registren el rendimiento de sus aprendizajes (art. 88)

- Resolución CGE N°3322/10 y 3490/10: aprobó el Diseño curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Entre Ríos.

Formato escolar

Resoluciones del CFE sobre formatos de la educación secundaria

- Resolución CFE N° 79/09: aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria en el cual se describen los objetivos políticos, los principales problemas y desafíos de la educación inicial y la educación obligatoria
- Resolución CFE N° 84/09: fijó los lineamientos estratégicos de la educación secundaria obligatoria: garantizar el derecho a la educación; inclusión a partir del efectivo acceso y la continuidad escolar y egreso; y las condiciones pedagógicas y materiales para hacer efectivas las trayectorias escolares continuas y completas.
- Resolución CFE N°88/09: aprobó el anexo Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria, con la implementación de los procesos de mejora por parte del sistema educativo
- Resolución CFE N°93/09: aprobó el documento Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria (Res. N°93/09) en el cual se disponen una serie de puntos a trabajar, agrupados en tres ejes principales: una propuesta educativa para el nivel, un nuevo régimen académico y recomendaciones para la reformulación y/o elaboración de las regulaciones jurisdiccionales.
- Resolución CFE N° 103/10: aprobó el documento Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria.
- Resolución CFE N° 128/10: aprobó el documento “La educación rural en el sistema educativo nacional”.
- Resolución CFE N° 311/16: se aprobó con el fin de promover y reafirmar condiciones y acciones para la inclusión escolar que acompañen las trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad
- Resolución CFE N° 285/16 aprobó el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende
- Resolución CFE N° 330/17: aprobó el documento Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA) y los Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario.
- Resolución CFE N°363/2020: aprobó orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica.
- Resolución CFE N°367/20: presenta el “Marco Federal de Orientaciones para la Contextualización Curricular” para impulsar el proceso de priorización curricular, entendido como la reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos en normativas curriculares vigentes en las jurisdicciones, para los ciclos, niveles y modalidades de la educación obligatoria con el objetivo de asegurar el cumplimiento de los propósitos formativos de los ciclos y niveles de la educación obligatoria.

- Resolución CFE N°364/2020: aprobó el documento “Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases”.
- Resolución CFE N° 368/20: estableció pautas para que cada jurisdicción establezca criterios de evaluación, acreditación y promoción que respeten el principio de igualdad con independencia de la modalidad en la que los/as estudiantes se encuentren cursando su escolaridad para asegurar la mayor sistematicidad posible con el fin de sostener y acompañar las trayectorias educativas durante los ciclos 2020 y 2021.
- Resolución CFE N° 369/20: aprobó la realización del Programa ACOMPAÑAR: Puentes de Igualdad con el objetivo de promover y facilitar la reanudación de trayectorias escolares y educativas cuya interrupción ha sido potenciada por la pandemia y su secuela de desigualdades.
- Resolución CFE N° 397/21: estableció criterios para la organización institucional pedagógica y administrativa del tramo final de la unidad temporal de los ciclos 2020/2021.
- Resolución CFE N° 421/21: estableció compromiso entre el Ministerio de Educación Nacional y Las Carteras Educativas Jurisdiccionales para a coordinar y afianzar todas las acciones posibles que permitan la revinculación, acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias escolares en todas las instituciones educativas de su jurisdicción

Resoluciones provinciales:

- Resolución CGE N°3340/10: aprobó implementación de “Transformaciones institucionales y pedagógicas”, en el marco de la “Resignificación de la Escuela Secundaria Entrerriana”.
- Resolución CGE N°3750/21: aprobó los “Lineamientos Generales para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo entrerriano”.
- Resolución N° 440/22 CGE: aprobó propuesta pedagógica integrada “AcontecER. Hacia la reconfiguración de la escuela secundaria”
- Resolución N° 929/22 CGE: aprobó “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Orientada y de Escuelas Secundarias de Arte Especializada” para la implementación gradual y progresiva de la propuesta educativa “AcontecER. Hacia la Reconfiguración de la escuela Secundaria”.

Modalidad rural y de islas:

- Resolución CGE N° 4144/11: habilita “Proyecto de Educación Secundaria en Zona de Sección de Islas del Departamento de Victoria”.
- Resolución CGE N° 3501/12: aprueba modificación parcial de Resolución CGE N° 4144/11
- Resolución CGE N°1618/15: aprobación de la implementación del Ciclo Orientado en Escuelas secundarias de la Sección de Islas del Departamento de Victoria, agrupamiento de la Escuela Normal Superior “Osvaldo Magnasco”.

- Resolución CGE N°125/15: aprobó estructura y pautas de funcionamiento para la Educación Secundaria en el ámbito rural.

Curriculum

En cuanto a lo curricular, la provincia de Entre Ríos cuenta con el diseño curricular de Educación Secundaria, organizado por áreas de conocimiento. En función del proyecto para el acompañamiento de trayectorias de estudiantes secundarios en contextos vulnerables con foco en Lengua y Matemática será necesario realizar un diseño que, en sintonía con los modelos de educación híbridos, centre su atención en la definición de prioridades y adecuaciones curriculares y en su abordaje según las condiciones de infraestructura y conectividad disponible en los escenarios disponibles para su implementación. Esto incluye, la definición de secuencias didácticas y de criterios para la evaluación de los aprendizajes de los/as estudiantes.

Para la realización de este trabajo la provincia cuenta con decisiones y avances que pueden funcionar como base e insumo:

- Las estructuras curriculares aprobadas por resolución de las diferentes modalidades vigentes y los criterios pedagógicos allí incluidos (reagrupamientos, flexibilidad, currículum).
- Los principios y los criterios pedagógicos que sustentan el Programa Acontecer y que consideran diferentes aspectos vinculados con la inclusión digital en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escuela secundaria.
- Las definiciones relativas a priorización curricular, orientaciones didácticas y selección de recursos digitales de la serie “Contenidos en casa” elaborada en el marco de la continuidad pedagógica a propósito de la emergencia sanitaria. También las orientaciones producidas en lo relativo al acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la evaluación de los procesos de aprendizaje.

Programas de apoyo a trayectorias de estudiantes de nivel secundario en Entre Ríos

Programa Acontecer

El Programa “Acontecer”, aprobado en el año 2022 en la provincia de Entre Ríos, plantea orientaciones para el desarrollo de propuestas institucionales y de aula que favorezcan otras significaciones para la escuela secundaria, brindando también posibilidades para la organización de otros espacios, agrupamientos y tiempos que garanticen oportunidades de aprendizaje para trayectorias educativas heterogéneas.

El propósito general del programa es “garantizar el derecho a la educación promoviendo propuestas educativas innovadoras, que efectivicen la inclusión y el desarrollo de trayectorias educativas continuas y completas permitiendo a todos/as los y las adolescentes, jóvenes y adultos/as ingresar, reingresar, permanecer y culminar la

escolaridad obligatoria, habilitando la continuidad de los estudios, la inserción en el mundo laboral y el ejercicio de una plena ciudadanía”.

Entre sus objetivos específicos plantea:

- Fortalecer la autonomía institucional a partir del trabajo colectivo de los equipos de gestión institucional y supervisores/as zonales, para que las escuelas lideren los procesos de mejora y transformación de la educación secundaria.
- Promover nuevas opciones que favorezcan la enseñanza, desde propuestas complementarias, alternativas e innovadoras, a partir de problemáticas transversales, pluri, inter y multidisciplinares, areales y por ciclos, favoreciendo el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de capacidades con estrategias metodológicas que propicien variadas formas de construcción del conocimiento.
- Propiciar tiempos y espacios flexibles e innovadores para las experiencias de aprendizajes, que articulen educación, trabajo, producción, gestión y autogestión de proyectos; contenidos y capacidades; aprendizajes y evaluación, diseño de recursos didácticos y mediaciones pedagógicas a través de las TIC.
- Consolidar los procesos de evaluación para la mejora institucional de las prácticas de enseñanza y la calidad de los aprendizajes lo que implica asumir la evaluación como herramienta para la reflexión institucional a partir de los acuerdos didácticos, la calidad de las propuestas docentes y la singularidad de los procesos de aprendizaje.
- Contemplar la dimensión afectiva y el cuidado en el vínculo pedagógico como aspectos centrales del acompañamiento a las trayectorias estudiantiles.

El programa se implementa en 80 escuelas urbanas y rurales distribuidas a lo largo y ancho de la provincia. Desde su creación en 2022 se ha intensificado el acompañamiento de las trayectorias escolares, proponiendo orientaciones a los equipos de supervisores para la habilitación de diferentes trayectorias educativas, con recorridos que favorezcan la integración y articulación del diseño curricular vigente. Se propician formatos innovadores para atender la diversidad de trayectorias, como cátedras compartidas que conjuguen cruces de disciplinas no previstos; talleres de producción para aprender haciendo y promover el trabajo colaborativo; trabajo de campo para promover procesos de enseñanza y aprendizaje en terreno; proyectos de producción, de generación autónoma de micro emprendimientos o participación en iniciativas del sector estatal o privado.

Se pretende hacer lugar a estrategias amplias para garantizar el derecho a la educación en términos de igualdad e inclusión pedagógica y social superando estructuras tradicionales y rígidas anuales y fragmentadas, reconociendo la distancia entre lo propuesto desde los marcos normativos vigentes y las lógicas tradicionales que persisten al interior del propio sistema educativo. En ese sentido, la gestión del programa ha identificado 4 ejes de trabajo para avanzar en la implementación:

1 Organización institucional y curricular de la escuela secundaria

2. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

3. Vinculación con el mundo del trabajo y continuidad de estudios superiores

4. Articulación entre niveles: el tránsito de la educación primaria a la secundaria

Programa Oportunid@des

El Programa Programa Oportunid@des: Acceso Digital a la Educación Secundaria es una propuesta semipresencial, aprobada por Resolución 1370/19 a partir de la que se despliega una serie de estrategias tendientes a lograr que los/as trabajadores/as mayores de 25 años retomen, permanezcan y egresen de la escuela secundaria, a partir del encuentro en la Plataforma Virtual Atamá.

El Programa está a cargo de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del CGE, a través de un equipo interdisciplinar que diseña e implementa este formato que ofrece respuesta a necesidades de educación secundaria de una población heterogénea, a través de una modalidad a distancia que combina presencialidad y el acceso digital. A nivel curricular se desarrolla con una estructura modular tal como se prevé en los marcos normativos del CFE para la modalidad de jóvenes y adultos.

El programa hace foco en el desarrollo humano de la comunidad en la que viven los estudiantes, y concibe una educación secundaria centrada en el desarrollo de capacidades como la resolución de problemas, la comprensión lectora y la producción de textos.

Desde una perspectiva integral, Oportunid@des es una respuesta a escenarios complejos de jóvenes y adultos que abandonan la escuela secundaria por razones laborales, embarazos, repitencia, violencia, problemas judiciales, conflictos barriales, problemas familiares, de salud, entre otros

Su sede central se encuentra en Paraná, que nuclea el Sistema Virtual del Programa y a los actores con diferentes responsabilidades: equipo técnicos, pedagógicos, supervisores y equipos docente (contenidista, tutores/evaluadores y facilitadores territoriales con tareas en las subsedes, donde se realizan encuentros presenciales obligatorios.

Programa Presentes

Es un programa provincial, interministerial, de fortalecimiento a iniciativas sociocomunitarias de apoyo escolar y acompañamiento a las trayectorias educativas. Se encuentra enmarcado en el Plan Nacional “Acompañar: puentes de igualdad”, aprobado por las Resoluciones del CFE 369/2020 y 642/2021.

El propósito del Programa Presentes, es buscar a las/los estudiantes de todos los niveles y modalidades que, por algún motivo, quedaron apartados o desvinculados del sistema escolar. Este dispositivo se orienta a re-construir lazos sociales que posibiliten vínculos con estudiantes y sus familias, para habilitar nuevos canales de comunicación, que propicien diversas intervenciones desde lo territorial.

El desafío es sostener a cada estudiante en su trayectoria educativa. El proceso cuenta, al menos, de dos momentos: la re-vinculación, y el acompañamiento a la trayectoria escolar.

Financiamiento

Indicadores de gasto educativo en la Provincia de Entre Ríos y del Total del país. Años 2017-2020.

	2017		2018		2019		2020	
	Entre Ríos	Total del país						
Gasto Educativo (2)/Gasto Público	26,5%	27,0%	26,5%	25,6%	26,3%	27,3%	24,6%	25,9%
Gasto Educativo (2)/Ingresos Corrientes	29,4%	29,5%	27,3%	26,9%	26,9%	27,1%	23,9%	26,5%
Gasto Público en Educ. por alumno de gestión estatal (\$) (1) (3)	\$ 48.058	\$ 48.974	\$ 61.058	\$ 57.366	\$ 85.894	\$ 83.114	\$ 110.617	\$ 110.217
Gasto Público en Educ. (2) por alumno de gestión estatal / Ingresos Corrientes per cápita	1,07	1,18	0,98	1,06	0,97	1,06	0,87	1,03
Evolución Matrícula de Gestión Estatal (variación anual) (4)	-0,5%	-0,2%	0,5%	1,2%	0,9%	1,7%	-0,1%	0,1%

(1) En el Gasto Público en Educación por alumno se descuentan los montos transferidos a la educación de gestión privada.
 (2) No se incluyen las transferencias no automáticas (TNA) del Gobierno Nacional destinadas a escuelas, a personas y aquellas efectivizadas a través de la entrega de bienes.

(3) El gasto por alumno incluye todos los tipos de TNA del Gobierno Nacional.

(4) Tasas calculadas a partir de los Relevamientos Anuales/DIE/DNEIEE/SEeIE/ME.

Fuente: CGECSE/SEeIE/Ministerio de Educación de la Nación (ME) en base a ejecuciones presupuestarias provinciales, Dirección de Contabilidad y Finanzas, Dirección de Presupuesto y Dirección General de la Unidad de Financiamiento Internacional/SsCA/ME; Secretaría de Información y Evaluación Educativa/ME; INDEC y Dirección Nacional de Asuntos Provinciales/Ministerio de Economía de la Nación.

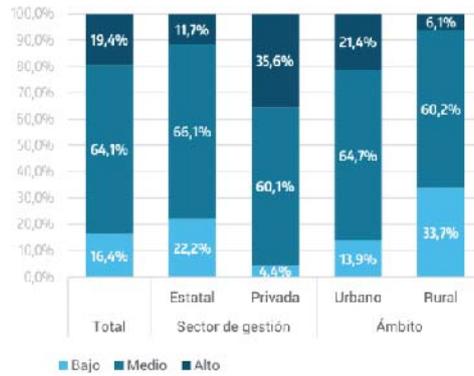
Gasto en Educación (en mill. \$) de la provincia de Entre Ríos clasificado por Nivel Educativo (estimado). Años 2015-2020

Año	Total	Niveles Educativos					Sin discriminar	Total Gestión Privada**
		Incial + Primario			Secundario	Superior*		
		Total	Inicial	Primario				
2015	\$ 9.825,00	\$ 4.404,02	\$ 1.533,26	\$ 2.870,76	\$ 3.056,93	\$ 341,04	\$ 489,00	\$ 1.534,02
2016	\$ 13.107,63	\$ 5.918,83	\$ 2.308,97	\$ 3.609,86	\$ 3.931,88	\$ 459,92	\$ 527,94	\$ 2.269,06
2017	\$ 16.313,44	\$ 7.806,34	\$ 2.814,91	\$ 4.991,44	\$ 4.463,81	\$ 568,84	\$ 749,48	\$ 2.724,97
2018	\$ 20.924,53	\$ 9.467,61	\$ 4.572,14	\$ 4.895,47	\$ 6.537,10	\$ 507,41	\$ 838,23	\$ 3.574,18
2019	\$ 29.473,21	\$ 13.252,08	\$ 7.394,73	\$ 5.857,34	\$ 9.200,81	\$ 669,66	\$ 1.516,55	\$ 4.834,10
2020	\$ 37.536,85	\$ 17.127,74	\$ 9.521,40	\$ 7.606,34	\$ 11.818,05	\$ 1.180,92	\$ 1.575,51	\$ 5.834,63

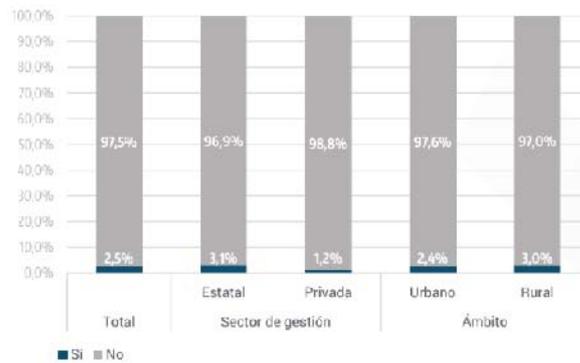
Fuente: CGECSE/SEeIE/Ministerio de Educación de la Nación (ME) en base a ejecuciones presupuestarias provinciales, Dirección de Contabilidad y Finanzas, Dirección de Presupuesto y Dirección General de la Unidad de Financiamiento Internacional/SsCA/ME; Secretaría de Información y Evaluación Educativa/ME; y Ministerio del Interior

Características de las y los estudiantes

Nivel socioeducativo de los hogares de las y los estudiantes. Total según sector de gestión y ámbito. 6to año del nivel secundario.

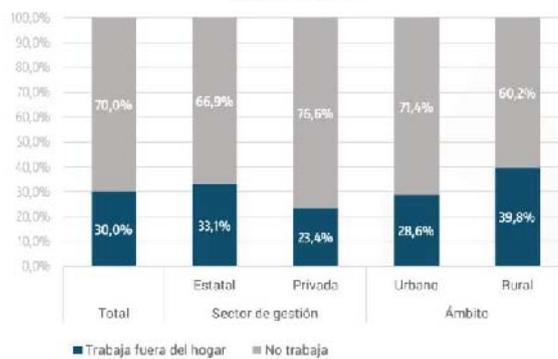


Fuente: Evaluación Aprender, 2019, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación
Condición de maternidad/paternidad de las y los estudiantes. Total según sector de gestión y ámbito. 6to año del nivel secundario.



Fuente: Evaluación Aprender, 2019, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

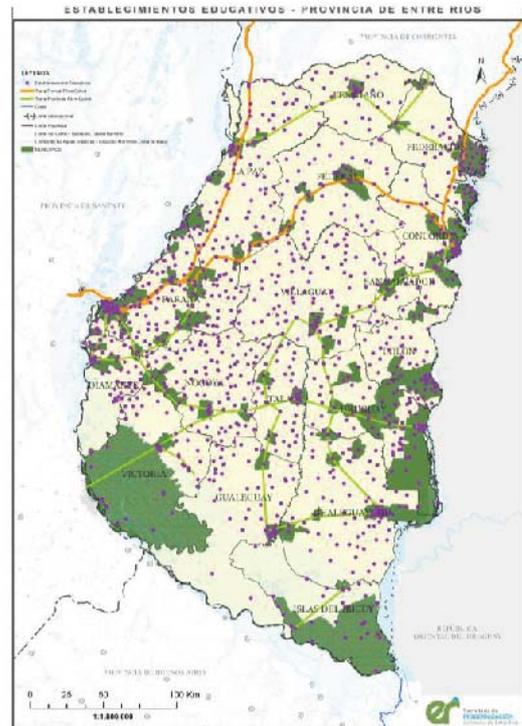
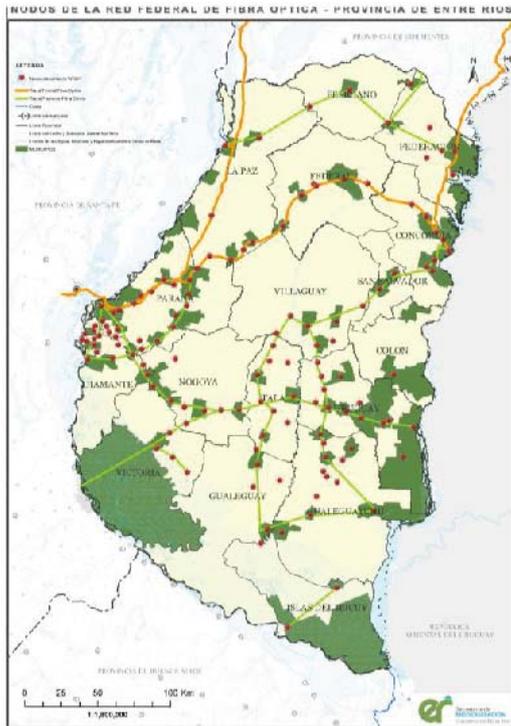
Condición laboral de las y los estudiantes. Total según sector de gestión y ámbito. 6to año del nivel secundario.



Fuente: Evaluación Aprender, 2019, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Conectividad

Mapas Trazas ARSAT de la Provincia de Entre Ríos



Fuente: enterrios.gov.ar

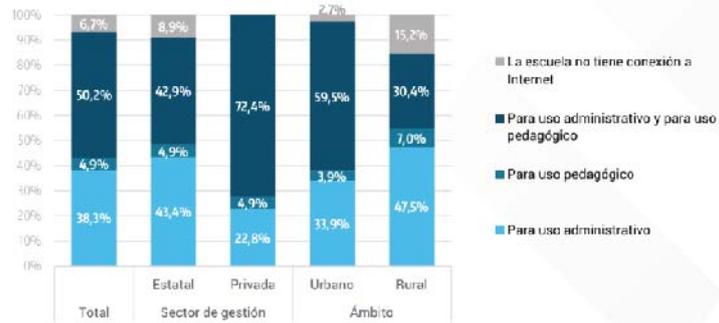
Cantidad de escuelas beneficiadas con Plan Nacional de Conectividad Escolar (PNCE)

Escuelas a las que se instaló un piso tecnológico	610
Escuelas a las que se instaló un Servicio de Internet	466
Escuelas a las que se le instaló ambos servicios	304

Fuente: Datos brindados por la provincia de Entre Ríos

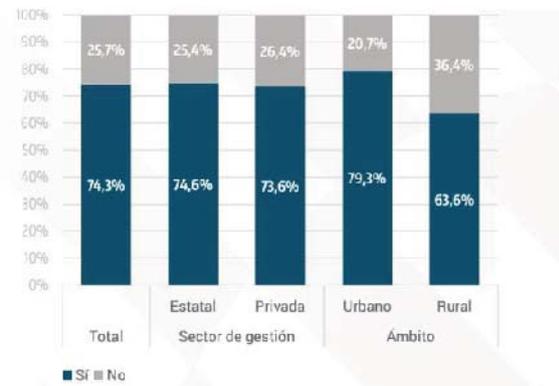
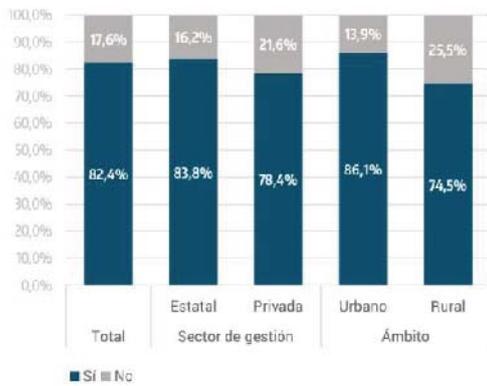
Infraestructura

Distribución de escuelas por disponibilidad y tipo de uso de internet (según directores/as). Total según sector de gestión y ámbito. 6to año del nivel secundario.



Distribución de escuelas según disponibilidad de computadoras para uso de estudiantes (según directores/as). Total según sector de gestión y ámbito. 6to año del nivel secundario.

Distribución de escuelas según disponibilidad de computadoras para uso de docentes (según directores/as). Total según sector de gestión y ámbito. 6to año del nivel secundario.



Fuente: Evaluación Aprender, 2019, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación

Docentes, tutores, asistentes

Distribución de horas cátedras de la educación común en el nivel secundario

		Estatal	Privado	Soc/coop
Planta Funcional	Sin cubrir	1445	8	0
	Cubiertos	238942	51842	486
Fuera de planta funcional	Contratados	31	1205	0
	Planes sociales	57	0	0
	Itinerantes	8	0	0

Fuente: Fascículo 3. Estadísticas Educativas. Indicadores educativos de la Provincia de Entre Ríos. Dirección de Investigación, Evaluación y Planeamiento del Consejo General de Educación, en base a RA 2020.

Recursos digitales

- Portal educativo: <https://aprender.entrerios.edu.ar/>

- Plataforma virtual del Consejo General de Educación:
<https://atama.entrierios.edu.ar/>
- Plataforma educativa Conectar Igualdad:
<https://conectarigualdad.edu.ar/aulasvirtuales>

Sistemas de seguimiento de estudiantes

Sin información.

Iniciativas y soluciones tecnológicas relevadas

Programa Avanzado de Educación (Pro-A)	Argentina
<p>El gobierno de la provincia de Córdoba, Argentina, implementó gradualmente desde 2014 escuelas experimentales Pro-A para el nivel secundario con énfasis en el uso de las TIC. Son secundarias modelo en innovación educativa que ofrecen un plan de estudios para convertirse en “Bachiller en Informática con Formación Especializada en “Desarrollo de Software” o en “Bachiller en Ciencias Naturales con formación especializada en Biotecnología”.</p> <p>El modelo Pro-A tiene una jornada escolar de 8 horas de permanencia en la escuela, que incluye el dictado en cinco horas de la propuesta curricular básica y de la orientación y, desde 1° año, dos horas para clubes de Ciencias, Arte, Deportes e Inglés aplicado y una hora para tutorías.</p>	

Aprendizaje sin necesidad de conexión a Internet en contextos de bajos recursos	Catar
<p>La Dirección de Desarrollo de Innovación de Education Above All creó el Banco de Recursos Educativos Sin Conexión (IFERB, por sus siglas en inglés). Se trata de un repositorio de recursos educativos elaborados de manera específica para contextos en que no hay conexión a Internet, con bajo nivel tecnológico y de bajos recursos para permitir que los beneficiarios continúen y mejoren a través de un aprendizaje significativo. Cuenta con recursos de aprendizaje basados en proyectos, actividades para estudiantes con necesidades especiales y juegos matemáticos. Los materiales se desarrollaron para cuatro grupos diferentes en un rango de edad entre 4 y 14 años. Si bien el repositorio fue diseñado como solución durante la interrupción de la presencialidad o para la reapertura parcial de la escuela, es un recurso útil para mejorar el aprendizaje en cualquier contexto. El enfoque pedagógico interactivo enfatiza el aprendizaje dirigido por los estudiantes y la comunidad que requiere el menor nivel posible de orientación por parte de los educadores o facilitadores.</p>	

Rising on Air (ROA)	Liberia y Sierra Leona
<p>ROA es un programa de 20 semanas con contenidos radiofónicos listos para su transmisión y contenidos diseñados para mensajes de texto SMS gratuitos. El programa utiliza el contenido curricular estructurado de alta calidad de Rising, rediseñado para su entrega a través de tecnologías disponibles de manera masiva: radio, teléfono y SMS. La propuesta aborda contenidos de alfabetización, lengua, artes y aritmética en cinco niveles diferentes desde nivel inicial hasta el fin de</p>	

la secundaria, con contenido complementario que da soporte el desarrollo profesional de los docentes y mensajes sobre la salud y el cuidado.

Programa Swadhyay

India

El gobierno de Maharashtra, India, lanzó el programa Swadhyay en asociación con ConveGenius y Leadership for Equity (LFE). El programa se basa en un modelo de aprendizaje basado en mensajes de aviso e incentivo y tiene tres componentes básicos: evaluaciones formativas; recuperación de aprendizaje; y enseñanza adaptativa. Los estudiantes tienen un recorrido de aprendizaje personalizado, elaborado a partir de las evaluaciones formativas administradas a través de WhatsApp.

En función del desempeño en las evaluaciones formativas, las familias o estudiantes reciben avisos de contenido a través del software automatizado de conversaciones, el bot de WhatsApp, que cada semana se enfoca en un contenido particular, facilitando la recuperación de aprendizaje. Los docentes reciben mensajes de aviso bajo la forma de informes resumidos de cada cohorte, lo que facilita la enseñanza adaptativa. Los funcionarios al nivel del bloque, el distrito y la región, junto con los docentes, usan datos del programa para hacer un seguimiento de la participación y el desempeño de los estudiantes.

Plataforma Madrasati

Arabia Saudita

La Plataforma Madrasati (My School) se implementó en Arabia Saudita para ser parte integral de la enseñanza y el aprendizaje en línea durante el año escolar 2020/21. Fue utilizada por todas las escuelas públicas del país y algunas escuelas privadas entre el comienzo de la primaria y el fin de la secundaria. Madrasati es un sistema de gestión del aprendizaje electrónico que incluye muchas herramientas de este tipo de educación para respaldar procesos de enseñanza y aprendizaje y contribuir a alcanzar los objetivos educativos del currículo.

Recorrido de transformación escolar

Egipto

El gobierno de Egipto, en alianza con la Fundación *Educate Me*, implementó el programa Recorrido de Transformación Escolar (RTE) en base a un diagnóstico inicial de escasez de docentes preparados y de baja valoración y reconocimiento al profesorado por parte de la comunidad. La propuesta, con un enfoque humanista, se fundamenta en la idea de que, para que los docentes desarrollen habilidades TIC, primero es necesario construir una disposición positiva hacia la transformación digital. La duración del programa es de 3 años y consiste en un continuo de intervenciones, a modo de recorrido de aprendizaje, que parte de aquello que los docentes saben y pueden hacer. Se conforman grupos de docentes que participan de programas de capacitación adaptados a sus necesidades y especialidades con foco en la conformación de liderazgo, equipos de desarrollo y comunidades de práctica. El programa comprende la observación en el aula, el seguimiento, el monitoreo y la evaluación, y el coaching en el trabajo usando varios medios, en instancias individuales y grupales, presenciales y con un fuerte componente en línea. Al finalizar el primer año, se seleccionan maestros que tendrán a cargo el liderazgo de unidades de capacitación que se conformarán en las escuelas, en articulación con mentores locales. Cada unidad de capacitación durante el segundo año desarrolla un plan de desarrollo profesional para su equipo de docentes, junto con el equipo de apoyo de *Educate Me*. El tercer año se implementa el plan de desarrollo profesional diseñado por la unidad de capacitación de la escuela bajo supervisión de los equipos de *Educate Me*.

Diagnóstico de niveles de competencias digitales profesionales de educadores	Costa Rica
<p>La Fundación Omar Dengo (FOD) y el Programa Estado de la Educación del Consejo Nacional de Rectores de las Universidades Públicas (CONARE) de Costa Rica llevaron adelante un diagnóstico a nivel nacional sobre los niveles de competencias digitales profesionales (CDP) de los educadores y sus características profesionales en los últimos meses de 2020. Se utilizó un instrumento de autoevaluación y una plataforma digital, desarrollada por el Centro de Innovación Educativa Brasileña (Centro de Inovação para a Educação Brasileira), junto con un cuestionario complementario elaborado por la FOD. A partir de la evaluación, se identificaron y categorizaron tres grupos de docentes en función de la disposición positiva hacia el uso de tecnologías, su especialidad curricular, su preparación para el uso de la tecnología digital en la práctica y su edad y años de experiencia en el uso de tecnologías. Con estos resultados se elaboró una hoja de ruta con las principales acciones de desarrollo profesional inmediato.</p>	

Programa Rehnuma	India
<p>La Fundación Barefoot Edu, una organización sin fines de lucro en la India, desarrolló el programa Rehnuma dirigido a directores. Durante dos años, a los directores se les ofrecen talleres de creación de capacidades digitales para la construcción e implementación de soluciones y la gestión escolar, y se les proporciona diversas asistencias basadas en sus necesidades, como herramientas, mentores y redes para desarrollar las mejores prácticas transferibles. Rehnuma se propone ser una “incubadora” para directores de escuela y documentar y expandir las innovaciones creadas para otros directivos escolares, en contextos similares de vulnerabilidad a través de talleres en línea, trabajos de investigación y alianzas con Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y el gobierno.</p>	

Ceibal Integrado	Uruguay
<p>En el marco de la interrupción de la presencialidad en las escuelas por la pandemia de COVID-19, Plan Ceibal, el centro de innovación creado para promover la integración tecnológica en Uruguay, reformuló su servicio de conectividad, pasando de un modelo centralizado, en los edificios escolares, a un enfoque descentralizado para el acceso igualitario y ubicuo a todos los estudiantes y docentes del país. De este modo, a partir de la evaluación de que el aprovechamiento de las soluciones disponibles no resultaba equitativo, Ceibal Integrado se propuso garantizar el acceso gratuito a estudiantes y docentes a las plataformas educativas nacionales desde todas las conexiones móviles y domiciliarias del país. Esta innovación involucra actores vitales y tecnologías particulares ya disponibles para el sistema escolar uruguayo.</p>	

Escuelas PopUp Virtual Educa	Varios países de la región
<p>Las escuelas PopUp Virtual Educa nacieron a partir de la iniciativa Virtual Educa de la Organización de los Estados Americanos (OEA) de implementar en América Latina el modelo PopUp de la empresa portuguesa JP-IK “Inspiring Knowledge”) como Centros Tecnológicos de innovación, excelencia educativa y desarrollo comunitario. Estas escuelas, constituidas como articulación público-privada, tienen como propósito actuar como dinamizadoras en zonas en riesgo de exclusión, en lugares remotos o en momentos de emergencia, y como espacios de referencia para la educación innovadora, el desarrollo profesional docente y comunitario. La propuesta consiste en edificios modulares, sustentables en términos ambientales, que pueden montarse y desmontarse de manera simple y rápida en pocos días en cualquier lugar para responder a las necesidades de la comunidad. Cuentan con una infraestructura multipropósito y con un fuerte énfasis en la experimentación y la integración de tecnología en los laboratorios TIC para apalancar las experiencias de aprendizaje. Durante el día funcionan como escuela y en las tardes, noches y fines de semana, como centro comunitario que recibe a toda la comunidad circundante. Desde 2016, algunas escuelas fueron montadas en los eventos anuales de Virtual Educa y donadas a los países que fueron sede, mientras que otras fueron instaladas por los países interesados o incluso por la misma OEA.</p>	

Fuentes de consulta:

Ceibal Integrado

Reimers, F. y Opertti, R. (2022) Aprender a reconstruir mejores futuros para la educación: Lecciones de la innovación educativa durante la pandemia de COVID-19. IBE-UNESCO/Global Education Innovation Initiative. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/en/news/learning-build-back-better-futures-education-lessons-educational-innovation-during-covid-19>

Diagnóstico de niveles de competencias digitales profesionales de educadores

Zúñiga, M., Núñez, O., Matarrita, S. & Picado, K. (2021). Competencias digitales de los docentes: desafíos y ruta de acción para lograr un uso efectivo y sostenido de las TIC al servicio del mejoramiento educativo: investigación de base. PEN. Recuperado de https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/8168/Zuniga_M_Comp

[etencias digitales docentes desafios ruta efectivo sostenido TIC 2021.pdf?sequence=1&Allowed=y](#)

Escuelas Pro-A

[https://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2016/02/Sobre-las-Escuelas-PROA.pdf](#)

[https://panorama.oei.org.ar/dev2/wp-content/uploads/2017/07/HACER-FOCO-01.pdf](#)

Internet free education resource bank (IFERB)

<https://hundred.org/en/innovations/internet-free-education-resource-bank-iferb>

<https://educationaboveall.org/our-work/our-projects/internet-free-education-resource-bank-iferb>

<https://resources.educationaboveall.org/>

PopUp Virtual Educa

<https://fundacionvirtualeduca.org/colombia/escuelas-pop-up>

<https://www.jpik.com/es/page/Popup-School/>

<https://virtualeduca.org/popup/>

Programa Swadhyay

https://metabase.cgslate.com/public/dashboard/fbbeb6ec-3673-40f0-92ad-343e33fcdc42?week=24&academic_year=2021-2022

Plataforma Madrasati

Alamri, J. M. & Almoaiqel, S. S. (2021). Evaluating Usability for e-Learning “Madrasati” Platform in Saudi Arabia. *Journal of Ergonomics*, 11(2).

Aldossry, B. (2021). Evaluating the Madrasati platform for the virtual classroom in Saudi Arabian education during the time of the COVID-19 pandemic. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 6(1), 89–99. Recuperado de <https://oapub.org/edu/index.php/ejoe/article/view/3620/6255>.

Programa Rehnuma

Mendonca, J. (2019). Rehnuma Manual. Internal BEF report: Unpublished

Recorrido de Transformación Escolar (RTE) - School Transformation Journey

Educate Me Foundation EMF. (2018). *School Transformation Journey, Theory of Change*. Cairo: EMF.

Educate Me Foundation. (2019). *School Transformation Journey: Turning schools into life-long learning hubs*. Educate Me Foundation. Recuperado de <https://educateme-foundation.org/school-transformation>

Rising on Air

<https://www.risingacademies.com/onair>