La educación híbrida en la educación básica en tiempos de pandemia

Aportes para pasar del qué al cómo gestionar y proveer servicios educativos híbridos en las instituciones educativas de Educación Básica en el contexto de las brechas digitales en el Perú

José Luis Calle Sosa

Aportes para pasar del qué al cómo gestionar y proveer servicios educativos híbridos en las instituciones educativas de Educación Básica en el contexto de las brechas digitales en el Perú

© **José Luis Calle Sosa**

Versión al 18 de marzo del 2022.

Piura, Morropón, Chulucanas.

Agradecimiento por aportes, comentarios y preguntas:
- Jorge Luis Montoya Arboleda, docente de la IE San Miguel, Piura, Piura.
- Juan Javier Calle Díaz, director de IE Nro. 80032, Virú, La Libertad.
- Rafael Egúsquiza Loayza, coordinador de la Red Edugestores.
- Raúl Ríos Garabito, director de la UGEL La Unión, Piura.

Documento técnico para las reflexiones, debates y propuestas. Comentarios al correo jlcalles@pucp.pe

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN....3
2. EL MARCO GENERAL: LA EDUCACIÓN HÍBRIDA VISTA DESDE LA NORMA DEL AÑO ESCOLAR 2022 Y OTROS PLANTEAMIENTOS CONCEPTUALES CLAVES....5
3. ESTADO SITUACIONAL DEL ACCESO Y USO DE LAS TIC PARA EL DESARROLLO DE PROCESOS DE EDUCACIÓN HÍBRIDA....11
    3.1. Las TIC como condición de educabilidad: El Índice de Desarrollo de la Banda Ancha (IDBA)....11
    3.2. El acceso de las TIC antes y durante la pandemia en el país....16
    3.3. Las habilidades digitales en niñas, niños y adolescentes y sus factores asociados....22
    3.4. Los desafíos de las TIC de cara a su incorporación en los procesos educativos....25
4. LAS TIC EN LA RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES Y EL CIERRE DE BRECHAS: DOS PREMISAS CLAVES QUE ENMARCAN LA EDUCACIÓN HÍBRIDA....27
    4.1. Primera premisa: Reconocer los impactos socioeducativos de la pandemia en niñas, niños y adolescentes....27
    4.2. Segunda premisa: Reconocer que las TIC son un factor clave para recuperar aprendizajes cerrando brechas....28
5. EL SENTIDO DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS HÍBRIDOS: LOS RESULTADOS Y LOS SERVICIOS EDUCATIVOS....30
6. LOS MODELOS HÍBRIDOS: DE UN CAMPO A MÚLTIPLES CAMPOS INTEGRADOS....33
7. ESTRUCTURANDO LA OPERACIONALIZACIÓN HÍBRIDA DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS....39
    7.1. Tener en cuenta: Los servicios educativos como centralidad....39
    7.2. Paso previo: Conocer nuestras condiciones, posibilidad y limitaciones....39
    7.4. Construir una matriz operativa y cronológica integrada de todos los servicios educativos híbridos....50
    7.5. El paso gigante y disruptivo: construir entorno digital de aprendizaje....55
8. INTERACCIÓN SINÉRGICA ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES: LA CLAVE DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS HÍBRIDOS....60
9. NOTAS FINALES SOBRE LO QUE IMPLICA PARA LA GESTIÓN ESCOLAR....63
FUENTES CONSULTADAS....66

1. INTRODUCCIÓN

Luego de dos años marcados por la educación remota en la mayoría de las instituciones educativas del país, este año 2022 el año escolar inicia con la disposición normativa de aperturar los locales escolares para brindar servicios educativos presenciales o semipresenciales, prioritariamente; los servicios educativos remotos serán la excepción, o al menos eso se espera. En este contexto, hablar de educación híbrida se ha vuelto el tema fundamental, presentándose como el modelo de gestión escolar y desarrollo de servicios educativos para iniciar esta nueva etapa de la educación en pandemia. No queda duda alguna que este modelo de educación híbrida es de larga data en la educación virtual y los modelos semipresenciales en sus diversas expresiones. En el contexto de hoy, la educación híbrida adquiere una concepción amplia para integrar lo presencial y lo no presencial utilizando institucional y pedagógicamente, las tecnologías de información y comunicación disponibles en cada entorno.

El presente documento no pretende profundizar -salvo para dar un marco general- en aspectos conceptuales ni filosóficos educativos de la educación híbrida en la educación básica, puesto que para ello hay ricos y amplios aportes dados por entidades especializadas y especialistas en el tema. Más bien, es un documento que pretende dar aportes para pensar cómo se organiza y operacionaliza la educación híbrida en la gestión escolar y el desarrollo de los servicios educativos en las instituciones educativas desde el contexto de las brechas de acceso y uso de las Tecnología de la Información y Comunicación - TIC; es un documento que aborda elementos de la gestión de cara a la implementación de la educación semipresencial en el marco de la educación híbrida centrada en servicios educativos hacia las y los estudiantes y sus familias.

Aquella es una preocupación muy sentida y estresante que ocupa a directivos y docentes de las instituciones educativas que han iniciado el trabajo escolar, más aún cuando se enfrentan a problemas estructurales de brechas sociales que condicionan el desarrollo de la educación híbrida, tales como: i) familias e instituciones educativas con limitado acceso a equipos tecnológicos y a los servicios de internet; ii) limitada disponibilidad de sistemas y aplicativos tecnológicos hechos a la medida de las demandas de las instituciones educativas, pues solo cuentan con los programas y recursos disponibles en la internet; iii) limitadas competencias individuales y como equipo de trabajo en el uso de herramientas y recursos tecnológicos para incorporarlos en la gestión escolar y en los procesos pedagógicos para el logro aprendizajes; iv) débil cultura de trabajo articulado y colaborativo entre la comunidad educativa para

desarrollar procesos presenciales y no presenciales en la gestión escolar y el desarrollo de los servicios educativos; v) limitadas capacidades institucionales para gestionar entornos digitales de aprendizajes; entre otros problemas.

En el contexto de la educación híbrida como una posibilidad a desarrollar en el presente año escolar de vuelta a las aulas, en el presente documento se presenta información sobre el estado actual de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en Perú, identificando las brechas existentes en el país y las posibilidades de incorporar estas tecnologías para el caso de la población que ya cuentan con ellas. Pues además de tener el desafío de cerrar las brechas de disponibilidad y acceso a las TIC, también se tiene el desafío de utilizarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para el caso de la población que ya cuentan con internet y dispositivos digitales. A ello es necesario capitalizar lo ganado en el acceso y uso de las TIC que se ha realizado en los dos últimos años de educación remota.

Por ello, los aportes están dirigidos -en primer lugar- a directivos y docentes de aquellas instituciones educativas de educación básica cuyos estudiantes y familias tienen acceso a dispositivos digitales y a la internet como una potencialidad real que debe ser capitalizada en uso pedagógico, incorporándola en la educación semipresencial para darle a este un carácter de educación híbrida. En tal sentido, se espera que sean aportes operacionales que contribuyan a organizar, planificar y desarrollar procesos híbridos en la gestión escolar y la provisión de servicios educativos a las y los estudiantes para el logro de resultados en sus aprendizajes y su bienestar socioemocional.

Y, en segundo lugar, está dirigido a directivos y especialistas de UGEL que interactúan directamente con las instituciones educativas, brindándoles acompañamiento, capacitación, asistencia técnica y monitoreo para que implementen la educación híbrida.

2. EL MARCO GENERAL: LA EDUCACIÓN HÍBRIDA VISTA DESDE LA NORMA DEL AÑO ESCOLAR 2022 Y OTROS PLANTEAMIENTOS CONCEPTUALES CLAVES

La Resolución Ministerial Nro. 531-2021 - MINEDU, que aprueba las "Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la prestación del servicio educativo para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicadas en los ámbitos urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19" y sus modificatorias RM Nro. 048-2022-MINEDU y RM Nro. 108-2022-MINEDU, señala claramente que en este año 2022; es importante implementar una "nueva escuela" en la que se reaperturan las instituciones educativas con retorno de la comunidad educativa en las modalidad presenciales y semipresenciales, prioritariamente. Esta nueva escuela tiene "como centro el bienestar del estudiante y busca ampliar la mirada hacia el desarrollo de experiencias diversas, dentro y fuera de la escuela, que promuevan que las y los estudiantes construyan sus propios aprendizajes, pongan en juego sus competencias y se vuelvan cada vez más autónomos en sus procesos de aprendizaje". (RM Nro. 531 - 2021-MINEDU, pág. 5).

Dentro de las características de la nueva escuela, se determina el desarrollo de procesos de enseñanza de aprendizaje híbridos, señalando al respecto: "Se desarrollan experiencias de aprendizaje utilizando momentos presenciales y a distancia, sincrónicos o asincrónicos, así como en diversos espacios del territorio para el desarrollo de competencias de las y los estudiantes" (RM Nro. 531 - 2021-MINEDU, pág. 5). Cabe señalar que esta característica de la nueva escuela hace sinergia con las demás características señaladas en la indicada resolución ministerial: i) Centralidad en el bienestar del estudiante; ii) énfasis en el soporte socioemocional; iii) valoración y atención de la diversidad; iv) evaluación formativa para la mejora.

Por otro lado, haciendo referencia a los principios del retorno, se indica que este debe ser flexible en tanto se "adapta la modalidad del servicio educativo, ya sea presencial, a distancia o híbrido, en función de las características, necesidades y condiciones del estudiante y su contexto, teniendo en cuenta las consideraciones pedagógicas, socioemocionales, de gestión escolar y tipos de prestación de servicio" (RM Nro. 531- 2021-MINEDU, pág. 6). Es importante tener en cuenta este principio del retorno flexible hay que concebirlo de manera articulada con los otros principios ahí señalados: i) retorno seguro; y ii) retorno descentralizado.

Sobre la base de determinar la educación híbrida como una característica de la nueva escuela y como un principio del buen retorno, se señala claramente que los procesos pedagógicos que se expresan en los servicios educativos dirigidos a las y los estudiantes y sus familias, se organizan y desarrollan mediante procesos híbridos de aprendizaje, integrando procesos presenciales y no presenciales de acuerdo con la realidad de los estudiantes.

Por otro lado, dentro de las modificaciones a la Resolución Ministerial Nro. 531-2021-MINEDU mediante la Resolución Ministerial Nro. 048-2022-MINEDU, se precisa que en cuanto a los tipos de servicios educativos la prioridad serán los servicios presenciales; y en segundo lugar los servicios semipresenciales en caso las condiciones de aforo no lo permitan. En cuanto a los servicios semipresenciales estos integran momento de trabajo a distancia y presencial, desarrollando procesos de enseñanza y aprendizaje que se complementan, considerando los contextos con y sin conectividad; para lo cual los docentes y estudiantes y sus familias acuerdan los horarios, los medios de comunicación y las herramientas a utilizar en el trabajo a distancia.

En la medida que la Resolución Ministerial Nro. 531-2021-MINEDU determina la educación híbrida como un elemento central para gestión escolar y el desarrollo de los servicios educativos, me parece claro tener un concepto orientador que amplíe y profundice al respecto, que nos permita tener elementos para luego operacionalizar este modelo en el quehacer de las instituciones educativas. Al respecto considero oportuno tomar en cuenta lo que señala el Banco Interamericano de Desarrollo (BID):

> *"El modelo de educación híbrida requiere tanto distribuir los contenidos entre plataformas y clases presenciales como desarrollar modelos de enseñanza y aprendizaje que permitan capturar la atención y el interés de los estudiantes por aprender. Además debe asegurar interacciones significativas e integradas del estudiante con el contenido, con sus compañeros y con los docentes, las cuales son esenciales para el proceso de aprendizaje. Los países de la región deben aprender de la experiencia reciente y preparar a las escuelas, a docentes y a estudiantes para maximizar el aprendizaje y mitigar los riesgos de abandono escolar y de ampliar las brechas en los resultados de aprendizaje por nivel socioeconómico. Esto requiere repensar la educación y el uso de las tecnologías para que se usen como una*

herramienta que ayude a acelerar aprendizajes, más que como un simple canal para transmitir contenido." (BID, 2021, pág. 6)[1]

Tal como se aprecia en las determinaciones del MINEDU y del BID, la educación híbrida está más allá de las actividades presenciales y no presenciales haciendo uso de plataformas y diversos medios tecnológicos; es más bien un modelo pedagógico de enseñanza y aprendizaje que emerge de la integración de estos para el desarrollo de experiencias de aprendizajes y de bienestar socioemocional integrando lo presencial y lo remoto (a distancia). Las plataformas, herramientas y recursos del mundo físico (presencial) como del mundo virtual (remoto, no presencial) son apenas insumos de este modelo híbrido; insumos con los cuales se construye este modelo emergente, pero que no lo hacen ni lo definen como tal. Lo que lo define es el modelo de gestión escolar y el modelo pedagógico de enseñanza y aprendizaje que construyen la comunidad educativa sobre la base de las tecnologías de información y comunicación.

En este sentido, el modelo híbrido es el fluir continuo de experiencias de aprendizajes en las que se integran las experiencias que desarrollan los estudiantes en un espacio físico (que puede ser el local escolar u otro local de la comunidad ante la ausencia de su local escolar por estar en reconstrucción o en alto riesgo) con la presencia y mediación física del docentes utilizando los recursos de estos espacios, con las experiencias de aprendizajes que desarrollan los estudiantes de manera remota desde sus espacios de la familia y la comunidad interactuando con sus compañeros y con los docentes a través de los espacios y medios virtuales ya sea síncrono como asíncrona[2], y haciendo uso de recursos y herramientas digitales para generar aprendizajes.

Este modelo está marcado por las interacciones integradas y significativas del estudiantes con los saberes que desarrollan con las experiencias de aprendizajes, con sus pares y con sus docentes (Riggs, 2020), así como -agregando- las interacciones de los docentes con las familias, de estas con sus hijos e hijas y entre familias; construyendo una comunidad de aprendizaje que

[1] Banco Interamericano de Desarrollo (2021). 2 Hablemos de Política Educativa América Latina y el Caribe. De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos claves para hacerla realidad.

[2] En este documento he optado utilizar la palabra asíncrono por asincrónico. Ello lo realizado teniendo en cuenta el concepto que provee la Real Academia de la Lengua; para el caso de asincrónico lo define como algo "carente de sincronía" (https://dle.rae.es/asincr%C3%B3nico); mientras que la palabra asíncrona la define como algo "que no tiene lugar en completa correspondencia temporal con otro proceso o con la causa que lo produce" (https://dle.rae.es/as%C3%ADncrono). En sentido, desde mi punto es mejor hablar de educación asíncrono, dado que esta hace referencia un proceso que, sin darse con correspondencia temporal, es armonioso.

fluye entre las interacciones físicas en espacios como la escuela y espacios de la comunidad, y las interacciones remotas en el espacio virtual ya sean de manera síncrona como asíncrona en las que los estudiantes desarrollan actividades de aprendizajes potentes desde sus hogares y la comunidad. La centralidad de todo ello son los y las estudiantes como los sujetos en quienes se deben lograr resultados de aprendizajes y bienestar socioemocional.

En estas interacciones que construyen la comunidad de aprendizaje, la presencia del docente es fundamental, quien desde su rol mediador es quien hace posible la integración y complementariedad de los espacios y procesos físicos y virtuales para el fluir de las experiencias de aprendizaje de manera significativa e integrada. Tomando en consideración lo que plantea Juan Silva, este rol mediador define la presencia activa del docente en los procesos de enseñanza y aprendizajes para construir la comunidad de aprendizaje, quien, desde su presencia como docente, diseña, organiza y orienta la presencia activa de los estudiantes en términos de: i) presencial social, integrándose como comunidad de aprendizaje, proyectándose a sí mismos emocional y socialmente como individuos con su propia identidad, experiencias, expectativas e intereses; y ii) la presencia cognitiva, asegurando que los estudiantes participen activamente en el uso de saberes y la construcción de aprendizajes significativos de manera autónoma y colaborativa sobre la base de la indagación (Silva 2010, citando a Garrison y Anderson, 2005).

Esta presencia activa de los estudiantes nos lleva a construir un modelo educativo basado en las actividades de aprendizaje del estudiante (Gros, 2011), que puedan realizar en momentos de presencialidad como de no presencialidad, en los espacios físicos como virtuales, de manera síncrona como asíncrona; utilizando los recursos, herramientas y situaciones propias de estos escenarios espaciotemporales desde su realidad, y así puedan desarrollar experiencias de aprendizajes integradas, diversificadas y retadoras que les permita desplegar sus competencias y estado de bienestar socioemocional.

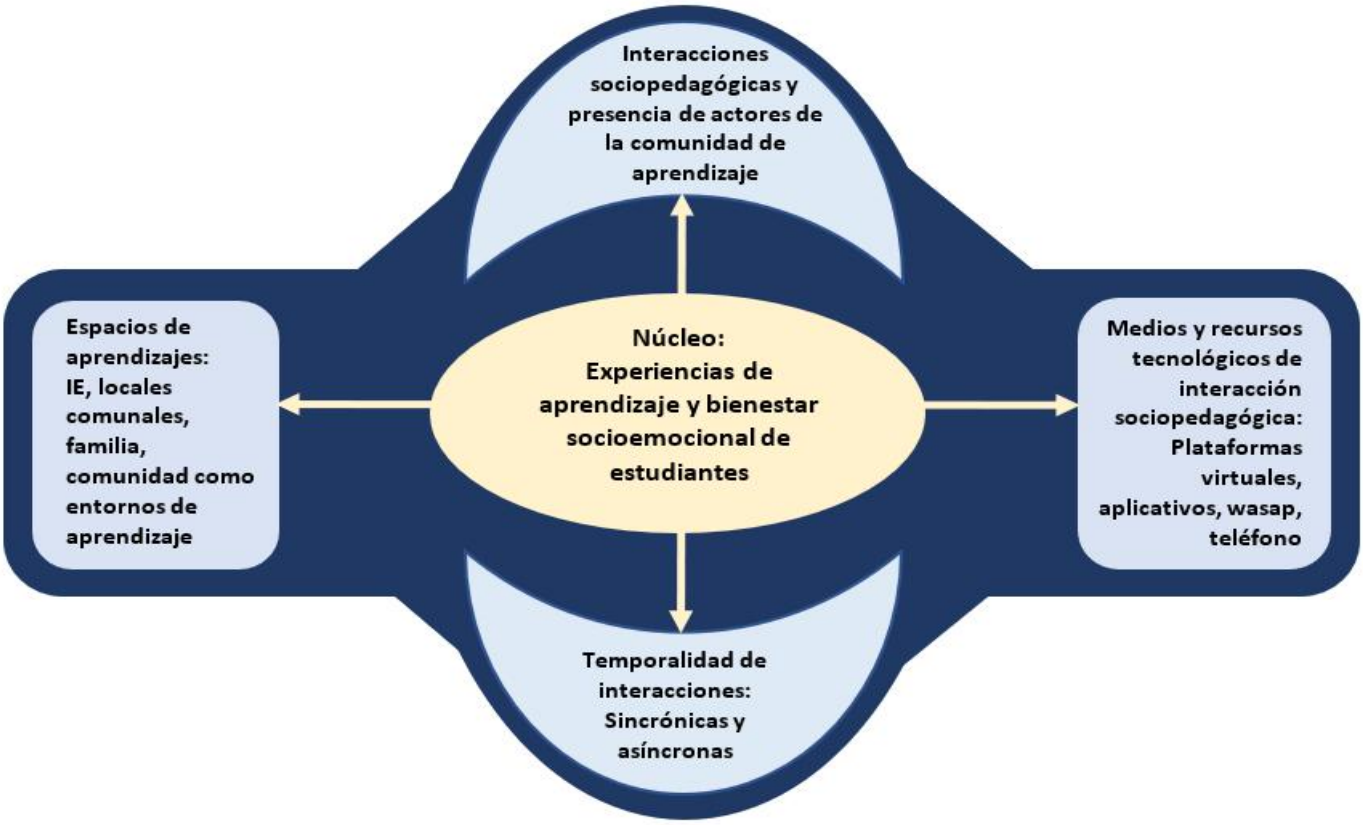
Por ello, es fundamental que desde la realidad de los y las estudiantes se identifiquen qué tipo de actividades de aprendizajes pueden desarrollar desde sus espacios; lo que supone que docentes, estudiantes y familia hagan de los espacios escenarios ricos para desarrollar experiencias de aprendizajes y experiencias de bienestar socioemocional y protección haciendo uso de los recursos y herramientas virtuales a su disposición, así como de las situaciones reales y desafíos que les presente sus entornos. El desafío es convertir cada espacio en un entorno de aprendizaje.

En esa perspectiva, las actividades propuestas a las y los estudiantes, deberán ser verdaderamente auténticas, que permitan realizar también una evaluación auténtica, es decir las y los estudiantes deben saber con antelación lo que van a demostrar, la forma en van a ser evaluados, los criterios de evaluación a los que serán sometidos sus productos y el reajuste de estos, en base a la retroalimentación que realiza la o el docente (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017).

Las actividades de aprendizaje como conjunto integrado, continuo, secuencial, escalonado y orientado al logro de las competencias constituyen las experiencias de aprendizaje como la centralidad de todo proceso formativo. En este sentido, es importante considerar lo que señala la R.V.M. Nro. 094-2020-MINEDU cuando define las experiencias de aprendizaje:

> Experiencia de aprendizaje. Conjunto de actividades que conducen a los estudiantes a enfrentar una situación, un desafío o problema complejos. Se desarrolla en etapas sucesivas y, por lo tanto, se extiende a varias sesiones. Estas actividades son potentes –desarrollan pensamiento complejo y sistémico–, consistentes y coherentes –deben tener interdependencia entre sí y una secuencia lógica–. Estas actividades, para ser consideradas auténticas, deben hacer referencia directa a contextos reales o simulados y, si es posible, realizarse en dichos contextos. La experiencia de aprendizaje es planificada intencionalmente por los docentes, pero también puede ser planteada en acuerdo con los estudiantes, e incluso puede ser que los estudiantes planteen de manera autónoma las actividades para enfrentar el desafío. (R.V.M. Nro. 094-2020-MINEDU, numera 4.1., pág. 6)

Gráfico Nro. 01: Elementos constitutivos del modelo de educación híbrida



3. ESTADO SITUACIONAL DEL ACCESO Y USO DE LAS TIC PARA EL DESARROLLO DE PROCESOS DE EDUCACIÓN HÍBRIDA

De acuerdo con la definición de la educación híbrida nos queda claro que está determinada por uso de las TIC en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizajes y en el desarrollo de experiencias de aprendizajes; lo cual supone básicamente acceso y uso de internet, acceso y uso de equipos tecnológicos (celular, tableta, laptop, equipo de cómputo) y el uso de programas y recursos digitales para la enseñanza y el aprendizaje. Considerando esta variable podemos afirmar que este es, por un lado, una condición que determinará si una institución educativa puede desarrollar procesos educativos híbridos; y, por otro lado, se presenta como el desafíos presente y futuro para mejorar las condiciones de acceso y uso de las TIC en las familias, las instituciones educativas y las comunidades.

3.1. Las TIC como condición de educabilidad: El Índice de Desarrollo de la Banda Ancha (IDBA)

Para el BID el desarrollo de la banda ancha es un indicador agregado para medir el estado de las TIC y la competitividad de los países, entendiendo la banda ancha "como una conexión de alta capacidad (capaz de transmitir voz, datos, imágenes y vídeos) y siempre disponible" (BID, 2021, pág. 9), siendo un indicador dinámico en tanto está orientado a las demandas de los usuarios. Junto a los servicios de datos y al sector de las TIC en general, la banca ancha está íntimamente relacionado al desarrollo y la competitividad del país, habiendo estimaciones que la penetración de un promedio del 10% de banda ancha en América Latina y el Caribe ha generado el incremento de 3.19% del Producto Bruto Interno (PBI) y de 2.61% de la productividad, así como la generación de 67 000 empleos directos (BID, 2021, citando a García-Zaballos y López-Rivas, 2012).

En tal sentido, el BID mide desde al año 2012 el Índice de Desarrollo de la Banda Ancha (IDBA), considerado pilares y variables relacionadas a las políticas públicas, la regulación estratégica, la infraestructura y las aplicaciones y capacitaciones. El Cuadro Nro. 01 se presentan los resultados del IDBA correspondiente al Perú, comparándolo con clúster de países: países Andinos del BID (BIDPA), países prestatarios del BID y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). De acuerdo con los resultados del IDBA en el año 2020 el Perú alcanzó una puntuación de 4.37, ocupando el puesto 53 del ranking global de 65 países, bajando 3 posiciones con relación al 2018 (BID, 2021).

En el eje de políticas públicas y visión estratégica, el Perú alcanza una puntuación de 3.95, ocupando el puesto 56 del ranking global de 65 países, bajando 3 posiciones con relación al 2018. En el eje de regulación estratégica, alcanza una puntuación de 5.8, ocupando el puesto 31 del ranking de 53 países, subiendo 13 posiciones con relación al 2018. En eje de infraestructura, alcanza una puntuación de 3.81, ocupando el puesto 54 del ranking, bajando 7 posiciones con relación al 2018. Y el eje de aplicaciones y capacitaciones, alcanza una puntuación de 4.06, ocupando el puesto 52 del ranking, bajando 7 posiciones con relación al 2018 (BID, 2021).

Cuadro Nro. 01. Perú: Índice de Desarrollo de la Banda Ancha (IDBA) 2020 – Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

Índice / Pilares / Variables	Unidad	Perú	BIDPA (BID Países Andinos)	BID (países prestatarios del BID)	OCDE
Índice de Desarrollo de la Banda Ancha (IDBA)	**1 a 8**	**4.37**	**4.11**	**4.41**	**6.2**
Pilar 1: Políticas públicas y visión estratégica	**1 a 8**	**3.95**	**3.46**	**3.75**	**6.43**
Adaptabilidad del marco legal a los negocios digitales	1 a 7	3	2.7	3.13	4.33
Gobernanza de las TIC	0 a 100	56.33	50.19	53.75	80.54
Estado actual de los planes de desarrollo de la BA	1 a 8	8	7.53	7.16	8
Gasto en investigación y desarrollo (USD PPP)	USD PPP per cápita	18.29	23.2	102.04	1337.55
Calidad de políticas públicas para la promoción del sector privado	(-2.50 a 2.50)	-0.25	-0.5	-0.24	1.31
Pilar 2: Regulación estratégica	**1 a 8**	**5.8**	**5.27**	**5.23**	**5.94**
Suscripción banda ancha fija mensual en USD, PPP $/mes	PPP$ / mes	49.37	60.86	57.16	43.79
Suscripción banda ancha móvil mensual en USD, PPP $/mes	PPP$ / mes	17.05	18.89	18.29	40.82
Efectividad del Fondo para el Acceso y Servicio Universal	1 a 8	8	6.95	6.32	7.83064516
Concentración de operadores de banda ancha fija	1 a 8	3.33	5.664	5.27375	7.1225
Concentración de operadores de banda ancha móvil	1 a 8	8	6.128	5.03423077	6.464375

	Asignación de espectro comunicaciones móviles en bandas por debajo de 3GHz	1 a 8	6.23	50.09	58.12	42.91
Pilar 3: Infraestructuras		**1 a 8**	**3.81**	**3.76**	**4.27**	**6.12**
	Proporción de población con cobertura de banda ancha móvil 4G, % población	%	74.00%	74.83%	83.68%	98.47%
	Servidores de Internet seguros, por cada millón de habitantes	Servidores / millón habitantes	384.65	465.28	1,694.28	58,254.68
	Hogares con ordenador personal, %	0 a 100	32.35%	38.41%	42.20%	83.35%
	Hogares con acceso a Internet, %	0 a 100	29.79%	39.55%	54.76%	78.17%
	Líneas de banda ancha fija, por cada 100 habitantes	0 a 100	7.18%	10.10%	13.01%	33.74%
	Líneas de banda ancha móvil, por cada 100 habitantes	0 a 100	64.19%	58.05%	70.24%	121.07%
	Líneas de banda ancha con acceso de fibra óptica, por cada 100 habitantes	0 a 100	0.00%	0.80%	1.50%	7.75%
	Velocidad media de acceso de BA	Mbps	22.97	20.12	38.48	100.62
	Velocidad de acceso con redes 4G	Mbps	18.65	16.37	23.46	43.25
	Velocidad BAF Internacional en bit/s/habitante	Bps / habitante	35,243	76,774	48,114	101,563
	Existencia de Internet Exchange Provider (IXP)	0 - 1	1	0.8	0.80769231	1
Pilar 4: Aplicaciones y Capacitación		**1 a 8**	**4.06**	**3.99**	**4.29**	**6.52**
	Índice de asequibilidad de la banda ancha fija	%	12.23%	14.22%	22.96%	2.38%
	Índice de asequibilidad de la banda ancha móvil	%	4.22%	5.85%	5.17%	2.17%
	Precios terminales	0 a 100	51.8	46.60859371	46.2851418	73.6210992
	Índice de desarrollo del e-Gobierno	0 a 1	0.71	0.65	0.63	0.87

	Usuarios de Internet, por cada 100 habitantes	%	52.54%	58.14%	63.75%	83.13%
	Igualdad de género en el uso de Internet	puntos porcentuales (uso hombres - uso mujeres)	29	14.33333333	10.2461539	4.47826087
	Habilidades Digitales entre la población activa	1 a 7	3.4	3.56	3.62272727	4.90625
	Acceso a internet en escuelas primarias	0 a 7	2.85	2.76	2.96	6.79

Fuente: García Zaballos, Antonio; Iglesias Rodríguez, Enrique; Puig Gabarró, Pau (2021). Informe anual del Índice de Desarrollo de la Banda Ancha. Brecha digital en América Latina y el Caribe. IDBA 2020. Documento para la discusión Nro. IDB-DP-824. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Informe-anual-del-Indice-de-Desarrollo-de-la-Banda-Ancha-IDBA-2020-Brecha-digital-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf

3.2. El acceso de las TIC antes y durante la pandemia en el país

A continuación, se comparten datos sobre acceso a computadora y uso de internet en el Perú, comparando dos períodos : i) trimestre julio-agosto-septiembre 2019, antes de la pandemia; y ii) trimestre julio-agosto-septiembre 2021, momento de estado de emergencia por la COVID-19. Estos datos son proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), a través de sus informes sobre las Tecnología de Información y Comunicación – TIC en hogares correspondientes a los referidos los trimestres, sobre la base de los resultados de la Encuesta Nacional de Hogares – ENAHO.

A) Acceso a computadora e internet

De acuerdo con la zona de residencia, la zona de Lima Metropolitana y Callao es la que tiene el mayor porcentaje de hogares con acceso a computadora, con 54.9%, frente al 20.7% de la zona rural, y al 59% del resto de la zona urbana. Respecto a la variación, la zona de Lima y Callao presenta la mayor variación de puntos porcentuales, con el 6.9 puntos; mientras que el resto de las zonas urbanas y la zona rural apenas han incrementado 2.3 y 2.9 puntos respectivamente.

Cuadro Nro. 02. Perú: Hogares con acceso a computadora e internet, según área de residencia, trimestres julio-agosto-septiembre años 2019 y 2021.

Área de residencia	Año 2019 (Jul-Ago-Sept)		Año 2021 (Jul-Ago-Sept)		Variación (puntos porcentuales)	
	Computadora	Internet	Computadora	Internet	Computadora	Internet
Total	33.7	39.3	37.7	55.0	4.0	15.7
Lima Metropolitana y Callao	48.0	60.6	54.9	72.0	6.9	11.4
Resto urbano	39.1	41.3	41.4	59.0	2.3	17.7
Área rural	5.9	4.8	8.8	20.7	2.9	15.9

Fuente: INEI. Informes técnicos estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares trimestres julio – septiembre 2019 y julio – septiembre 2021.
Elaboración: propia.

En cuanto al acceso a internet, la zona de Lima Metropolitana y Callao tiene el mayor porcentaje de hogares con acceso, con 72%, frente al 20.7% de la zona rural, y al 59% del resto de la zona urbana. En cuanto al incremento, el resto de zona urbana y la zona rural son las que han tenido un mayor incremento de hogares con acceso a internet; aunque siguen teniendo las mayores brechas.

B) Uso de internet

Considerando los datos presentados en el Cuadro Nro. 03, en términos globales 3 de cada 4 personas de 6 años a más en el país hace uso de internet; siendo mayor esta proporción en Lima Metropolitana y Callao y el resto urbano. En el caso de la zona rural 1 de cada 2 personas hace uso de la internet. En términos de variación, la zona rural es la que ha tenido el mayor incremento, con en 25.5 puntos; seguido del resto de la población urbana con 16.8 puntos.

Cuadro Nro. 03. Perú: Población de 6 años y más que hace uso de Internet, según grupo de edad, trimestres julio-agosto-septiembre años 2019 y 2021.

Área de residencia	Año 2019 (Jul-Ago-Sept)	Año 2021 (Jul-Ago-Sept)	Variación (Puntos porcentuales)
Total	59.8	76.0	16.2
Lima Metropolitana y Callao	80.1	87.7	7.6
Resto urbano	63.1	79.9	16.8
Área rural	22.5	48.0	25.5

Fuente: INEI. Informes técnicos estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares trimestres julio – septiembre 2019 y julio – septiembre 2021.
Elaboración: propia.

Acotando el uso de internet por grupos de edad, en el Cuadro Nro. 04 se evidencia que el mayor uso de internet está en la población de adolescentes y jóvenes. A la vez, considerando la variación comparando estos trimestres de los años 2019 y 2021, el mayor incremento se ha dado en la población de niñas y niños, con 41.6 puntos porcentuales; seguido de la población de adolescentes, con 16.1 puntos.

Cuadro Nro. 04. Perú: Población de 6 años y más que hace uso de Internet, según área de residencia, trimestres julio-agosto-septiembre años 2019 y 2021.

Grupo de edad	Año 2019 (Jul-Ago-Sept)	Año 2021 (Jul-Ago-Sept)	Variación (Puntos porcentuales)
Total	59.8	76.0	16.2
6 a 11 años	40.6	82.2	41.6
12 a 18 años	76.8	92.9	16.1
19 a 24 años	88.5	93.6	5.1
25 a 40 años	72.5	85.8	13.3
41 a 59 años	51.6	65.7	14.1
60 a más años	22.8	34.2	11.4

Fuente: INEI. Informes técnicos estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares trimestres julio – septiembre 2019 y julio – septiembre 2021.
Elaboración: propia.

Considerado el uso de internet según el nivel educativo de la población de 6 años a más (ver Cuadro Nro. 05) su la realidad tiene correspondiente al grupo de edad, observándose que el mayor uso de internet se da en la población con educación superior y secundaria. A su vez, se evidencia que el incremento significativo en este periodo 2019 – 2021 en los trimestres indicados se ha dado en la población con Primaria y Secundaria.

Cuadro Nro. 05. Perú: Población de 6 años y más que hace uso de Internet, según nivel educativo, trimestres julio-agosto-septiembre años 2019 y 2021.

Nivel educativo	Año 2019 (Jul-Ago-Sept)	Año 2021 (Jul-Ago-Sept)	Variación (Puntos porcentuales)
Total	59.8	76.0	16.2
Primaria	26.9	52.4	25.5
Secundaria	66.8	82.8	16.0
Superior no universitaria	87.8	94.0	6.2
Superior universitaria	95.2	97.0	1.8

Fuente: INEI. Informes técnicos estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares trimestres julio – septiembre 2019 y julio – septiembre 2021.
Elaboración: propia.

C) Uso de internet según tipo de dispositivo

De acuerdo con el Cuadro Nro. 06, el acceso a internet de la población de 6 años a más se da en mayor medida a través del teléfono móvil (celular); y en segundo lugar están el uso de los equipos de laptop y computadora; y en mucha menor medida utilizan las tabletas. Cabe indicar que en la evolución del uso de estos equipos para acceder a internet entre los años 2019 y 2021 en el trimestre indicado, se evidencia que el uso de la computadora para acceder a internet ha tenido una significativa disminución (-23.9 puntos); y en el caso de celular ha tenido un escaso incremento de 4.3 puntos.

Cuadro Nro. 06. Perú: Población de 6 años y más de edad que hace uso del servicio de Internet, según tipo de dispositivo, trimestres julio-agosto-septiembre años 2019 y 2021.

Tipo de dispositivo	Año 2019 (Jul-Ago-Sept)	Año 2021 (Jul-Ago-Sept)	Variación (Puntos porcentuales)
Computadora	38.5	14.6	-23.9
Laptop	20.5	17.9	-2.6
Celular	82.6	86.9	4.3
Celular sin plan de datos	--	48.5	--
Celular sin plan de datos	--	38.4	--
Tablet	3.6	4.2	0.6
Otro	3.6	9.1	5.5

Fuente: INEI. Informes técnicos estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares trimestres julio – septiembre 2019 y julio – septiembre 2021.
Elaboración: propia.

D) Tipo de actividades que realizan en internet

Un aspecto clave sobre el uso de la internet es conocer en qué tipo de actividades se usa internet. En esta medición del INEI se identifican tres tipos de actividades: comunicación, información y entretenimiento. Tal como se muestra en el Cuadro Nro. 07, queda en evidencia que el principal uso de la internet es para comunicarse (e-mail, chat, etc.). En segundo lugar, la utilizan para realizar actividades de entretenimiento; y, en tercer lugar, para realizar obtener información. Es necesario resaltar el uso de la internet para informarse ha disminuido de manera significativa en términos globales (11.1 puntos menos), así como en los grupos sexo y edades, siendo esta disminución más acusada en las mujeres y el grupo de 6 a 24 años.

Cuadro Nro. 07. Perú: Población de 6 años y más de edad que hace uso del servicio de Internet, según tipo de actividad que realiza en internet, trimestres julio-agosto-septiembre años 2019 y 2021.

Actividades	Año 2019 (Jul-Ago-Sept)					Año 2021 (Jul-Ago-Sept)				
	Total	Sexo		Grupo de edad		Total	Sexo		Grupo de edad	
		H	M	6 a 24 años	25 y más años		H	M	6 a 24 años	25 y más años
Comunicarse (e-mail, chat, etc.)	90.2	89.8	90.6	80.9	97.4	94.9	94.9	95.0	90.9	98.1
Obtener información	89.3	88.6	90.1	89.5	89.1	78.2	78.7	77.6	76.9	79.1
Actividades de Entretenimiento (juego de video, obtener películas, música, etc.)	85.5	87.4	83.5	88.0	83.6	85.1	86.5	83.7	84.3	85.8

Fuente: INEI. Informes técnicos estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares trimestres julio – septiembre 2019 y julio – septiembre 2021.
Elaboración: propia.

E) Acceso a internet a través de teléfono móvil

Considerando que el uso de internet en la población de 6 años a más se da mayoritariamente a través de los equipos de celular, en el Cuadro Nro. 08 se caracteriza este uso según el lugar de residencia, identificándose que las diferencias entre zona de residencia son poco significativas. La evolución de estos indicadores comparando los años 2019 y 2021 en el trimestre indicado, ha sido mayor en la zona rural, seguida del resto urbano del país.

Cuadro Nro. 08. Perú: Población de 6 años y más que hace uso del servicio de Internet a través del teléfono celular, según área de residencia, trimestres julio-agosto-septiembre años 2019 y 2021.

Área de residencia	Año 2019 (Jul-Ago-Sept)	Año 2021 (Jul-Ago-Sept)	Variación (Puntos porcentuales)
Total	82.6	86.7	4.1
Lima Metropolitana y Callao	85.5	86.1	0.6
Resto urbano	81.2	87.5	6.3
Área rural	76.0	85.5	9.5

Fuente: INEI. Informes técnicos estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares trimestres julio – septiembre 2019 y julio – septiembre 2021.
Elaboración: propia.

En la caracterización del uso de internet utilizando el celular según los grupos de edades, se observa que en la población de jóvenes, adultos y adultos mayores tienen proporciones altas del uso de este medio; mientras que en la población de niñas y niños es bastante menor en comparación a dicha población. Por otro lado, en la variación de este indicador entre los años 2019 y 2022 según el trimestre indicado, se evidencia que hay un importante incremento en la población adolescente, así como en la población de adultos mayores.

Cuadro Nro. 09. Perú: Población de 6 años y más que hace uso del servicio de Internet a través del teléfono celular, según grupo de edad, trimestres julio-agosto-septiembre años 2019 y 2021.

Grupo de edad	Año 2019 (Jul-Ago-Sept)	Año 2021 (Jul-Ago-Sept)	Variación (Puntos porcentuales)
Total	82.6	86.7	4.1
6 a 11 años	45.7	48.4	2.7
12 a 18 años	63.4	78.9	15.5
19 a 24 años	90.5	94.0	3.5
25 a 40 años	93.8	97.1	3.3
41 a 59 años	92.2	97.0	4.8
60 a más años	84.8	95.5	10.7

Fuente: INEI. Informes técnicos estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares trimestres julio – septiembre 2019 y julio – septiembre 2021.
Elaboración: propia.

Considerando el nivel educativo de la población de 6 a más que usa internet a través de un equipo de celular que se presenta en el Cuadro Nro. 10, se puede observar que esta situación se correlaciona con los datos desagregados por grupo de edad. Las mayores proporciones porcentuales se encuentran en la población con educación superior y secundaria; siendo menor en la población con educación primaria. Por otro lado, en la variación de este indicador entre los años 2019 y 2022 según el trimestre indicado, se observa que los mayores incrementos han ocurrido en la población con educación secundaria y primaria, con 8.5 y 5.6 puntos porcentuales respectivamente, mayor al promedio total.

Cuadro Nro. 10. Perú: Población de 6 años y más que hace uso del servicio de Internet a través del teléfono celular, según nivel educativo, trimestres julio-agosto-septiembre años 2019 y 2021.

Nivel educativo	Año 2019 (Jul-Ago-Sept)	Año 2021 (Jul-Ago-Sept)	Variación (Puntos porcentuales)
Total	82.6	86.7	4.1
Primaria	57.9	63.5	5.6
Secundaria	83.9	92.4	8.5
Superior no universitaria	91.7	96.7	5.0
Superior universitaria	89.9	94.5	4.6

Fuente: INEI. Informes técnicos estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares trimestres julio – septiembre 2019 y julio – septiembre 2021.
Elaboración: propia.

3.3. Las habilidades digitales en niñas, niños y adolescentes y sus factores asociados

Utilizando los datos del Estudio Niños del Milenio[3], Santiago Cueto, Juan León y Claudia Felipe presentan una nota técnica de contribuciones al debate sobre la formulación de políticas públicas referidas al acceso a dispositivos y habilidades digitales en el Perú (noviembre 2020). Respecto al acceso y uso de computadora, en la cohorte menor el acceso es del 69% y uso frecuente de este universo es del 37%; mientras que en la cohorte mayor el acceso es del 63% y uso frecuente es del 52% (ver Cuadro Nro. 11).

[3] Más información sobre este estudio en su sitio web https://ninosdelmilenio.org/

En cuanto al acceso y uso de internet, en la cohorte menor el acceso es del 66% y su uso frecuente alcanza un 56% en este universo; mientras que en la cohorte mayor el acceso es del 67% y su uso frecuente es del 66% (ver Cuadro Nro. 11).

Para los mismos autores, el índice de riqueza y la educación de las madres son factores que juegan un rol positivo en el acceso y uso de dispositivos tecnológicos e internet. Por lo tanto, el nivel socioeconómico del hogar y el nivel educativo de la madre se constituyen en factores de educabilidad del entorno familiar que son claves para explicar y comprender las brechas de acceso y uso de dispositivos digitales e internet, así como para desarrollar estrategias que mejoren estas condiciones de educabilidad.

Cuadro Nro. 11. Perú: Acceso niños, niñas y adolescentes a computadora e internet según estudio Niños del Milenio

Equipo tecnológico e internet	**Cohorte menor (15 años de edad)**		**Cohorte mayor (22 años de edad)**	
	Acceso	**Uso diario**	**Acceso**	**Uso diario**
Computadora	69%	37%	63%	52%
Internet	66%	56%	67%	66%

Fuente: Cueto, Santiago; León, Juan; Felipe, Claudia (2020). Acceso a dispositivos y habilidades digitales de dos cohortes en el Perú. Nota técnica Análisis & Propuesta. Contribuciones al debate sobre la formulación de políticas públicas, noviembre del 2020, Nro. 56. Lima: GRADE, Niños del Milenio y ODF.

En el Cuadro Nro. 12 se presentan la proporción de niñas, niños y adolescentes que expresan tener las habilidades digitales en el uso de dispositivos digitales sin internet y en el uso de internet. Tomando los resultados del estudio Niños del Milenio, para Cueto, León y Felipe (2020), estos resultados sobre habilidades digitales están marcados por los siguientes factores: i) Zona de residencia; ii) educación de la madre; iii) sexo del joven; iv) el rendimiento en matemáticas del joven; y v) la lengua materna indígena.

Por otro lado, encuentran que el acceso a dispositivos digitales también está relacionado con las habilidades digitales de las personas, poniendo en evidencia que ambas variables se retroalimentan entre sí y que el hecho de tener competencias digitales mejora las posibilidades para acceder a las TIC.

Cuadro Nro. 12. Perú: Resultados sobre las habilidades digitales en niñas, niños y adolescentes que han utilizado muchas veces en su vida la computadora o internet que respondieron en los niveles "De acuerdo" y "Muy de acuerdo" a las afirmaciones referidas a sus habilidades digitales, del Estudio Niños del Milenio.

Tipo de habilidad	Habilidades	Resultados según cohorte	
		Cohorte menor (15 años	Cohorte menor (22 años)
Habilidades en el uso de dispositivos (sin conexión)	Sé cómo crear una carpeta en un dispositivo digital	88%	90%
	Sé cómo mover un archivo de una carpeta a otra	86%	91%
	Sé cómo borrar un archivo	90%	93%
	Sé cómo recuperar de la papelera de reciclaje un archivo eliminado	69%	81%
	Sé cómo usar las funciones deshacer y rehacer trabajo en un documento digital	74%	84%
	Sé cómo poner cambiar márgenes (por ejemplo, usando Word)	79%	84%
	Sé cómo poner en negrita, cursiva o subrayado (por ejemplo, usando Word)	91%	93%
	Sé cómo insertar una tabla en un documento (por ejemplo, usando Word)	74%	81%
	Sé cómo usar una hoja de cálculo para trazar un gráfico (por ejemplo, usando Excel)	62%	76%
	Sé cómo crear una presentación (por ejemplo, usando PowerPoint)	75%	78%
Habilidades en el uso de internet	Sé cómo abrir archivos descargados	86%	88%
	Sé dónde hacer clic para ir a una página web diferente	91%	94%
	Sé cómo completar formularios en línea	64%	75%
	Sé cómo conectarme a una red Wi-Fi	76%	84%
	Me resulta fácil decidir cuáles son las mejores palabras clave para las búsquedas en línea	83%	83%
	Me resulta fácil encontrar un sitio web que visité antes.	86%	88%

	Sé cómo crear algo nuevo a partir de imágenes, música o vídeos en línea existentes	72%	73%
	Sé qué aplicaciones o software se pueden utilizar en forma segura	69%	74%

Fuente: Cueto, Santiago; León, Juan; Felipe, Claudia (2020). Acceso a dispositivos y habilidades digitales de dos cohortes en el Perú. Nota técnica Análisis & Propuesta. Contribuciones al debate sobre la formulación de políticas públicas, noviembre del 2020, Nro. 56. Lima: GRADE, Niños del Milenio y ODF.

3.4. Los desafíos de las TIC de cara a su incorporación en los procesos educativos

La realidad sobre el acceso y uso de las TIC de cara a los desafíos tiene hoy la educación no es homogénea ni simple de reducir a una sola definición operacional. Desde mi punto de vista existen diversos escenarios de análisis de las brechas, que determinan desafíos y estrategias de acciones diferenciadas. A continuación, se presentan estos tipos de escenarios.

a) Las brechas de las TIC como una condición de educabilidad territorial.
Está referida al índice de banda ancha y toda la infraestructura institucional y física para conectividad de zonas rurales y urbanas. Estas brechas expresan claramente la no disponibilidad de esta infraestructura, que generan zonas de exclusión de las TIC.

b) Las brechas de acceso.
Esta brecha se evidencia en la población rural y urbana que aún no cuenta con acceso a internet y a dispositivos digitales, ya sea porque en sus zonas no hay infraestructura para la conectividad o porque habiendo este, no cuenta con los recursos económicos para adquirir internet ni dispositivos digitales.

c) Las brechas de competencias digitales.
Siendo que el uso de internet y dispositivos digitales es un factor clave para todas las actividades, aún hay un importante sector en la población que no cuenta con las competencias como parte de su perfil educativo en la educación básica y superior.

d) La brecha de uso en la población que actualmente cuenta con acceso a las TIC.
Esta brecha está relacionada a las brechas de competencias digitales, pero en este caso se refiere a las personas que cuentan con internet y

dispositivos; sin embargo, no los utilizan en todas sus potencialidades para su vida laboral, cultural y de ciudadanía.

e) Brecha de uso pedagógico de las TIC.
Esta brecha es la proporción de población que cuentan con acceso a internet y dispositivos digitales, sin embargo, no incorpora o incorporan débilmente estas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el desarrollo de la gestión educativa.

f) Brecha de calidad del uso pedagógico de las TIC.
En este caso está referido a la población que sí han incorporado el uso de las TIC en los procesos educativos, pero no cuentan con las competencias ni las condiciones institucionales suficientes para utilizar la diversidad y amplitud de los recursos digitales con los que cuentan como parte de sus modelos pedagógicos.

Para nuestro caso, el abordaje de la educación híbrida aplica en los escenarios donde la población cuenta con acceso a internet y ya hacen uso de dispositivos digitales, pero presentan brechas en las competencias digitales que limitan su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la gestión escolar. En estos casos, es un escenario presente que nos desafía a: i) Fortalecer las competencias digitales; ii) afianzar el uso de las TIC disponibles; iii) incorporar las TIC en la enseñanza y el aprendizaje; y iv) generar modelos pedagógicos y de gestión escolar que incorporan el uso de las TIC disponibles.

4. LAS TIC EN LA RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES Y EL CIERRE DE BRECHAS: DOS PREMISAS CLAVES QUE ENMARCAN LA EDUCACIÓN HÍBRIDA

4.1. Primera premisa: Reconocer los impactos socioeducativos de la pandemia en niñas, niños y adolescentes

No queda duda alguna que luego de dos años de educación remota y con la mayoría de las escuelas cerradas (años 2020 y 2021), los impactos en los y las estudiantes son graves para su trayectoria educativa, sus aprendizajes, su estado socioemocional y las condiciones de protección de su bienestar. El Ministerio de Educación en el Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano, aprobado con Resolución Ministerial Nro. 638-2021 en septiembre del año 2021, reconoce y precisa algunos de importantes impactos de la Educación Básica en el contexto de la emergencia sanitaria por la COVID-19. Estos impactos son los siguientes:

- Incremento de las brechas de aprendizajes. Citando al Banco Mundial (2020), luego de trece meses de cierre de las escuelas la proporción de estudiantes por debajo de los niveles mínimos rendimiento en la Prueba PISA podrían incrementarse en 22 puntos porcentuales.

- Interrupción de estudios. Entre los años 2019 y 2020 se identificaron a 705 000 (8,6%) estudiantes que interrumpieron sus estudios o estuvieron en riesgo de hacerlo.

- Afectación socioemocional. En el año 2020 se identificó que el 34% de estudiantes de 3ro. de primaria, el 45% de estudiantes de 1ro de secundaria y el 34% de cuidadores han experimentado síntomas de depresión y ansiedad de manera frecuente.

- Brecha de aprendizaje y uso de las TIC. En el año 2020 se identificó una reducción en la proporción aprendizajes satisfactorios en comprensión lectora de 6,7 puntos porcentuales en relación al año 2019 en de estudiantes que tenían computadora y conexión a internet.

- Sobre la base de dichos resultados, en el Plan se infiere que el descenso de aprendizajes habría sido mayor en estudiantes que con no cuentan con dispositivos digitales ni acceso a internet.

Por otro lado, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2021, citando al Banco Mundial, 2020), señala que el cierre de escuela tiene una serie de consecuencias directas de carácter multidimensional, tales como: i) interrupción y aumento de inequidades de aprendizajes; ii) desapego de escuela y deserción escolar; iii) incremento de la vulnerabilidad de estudiantes y del trabajo infantil; iv) afectación de la salud mental y del estado nutricional; v) mayor pérdida de la calidad educativa y de la enseñanza, y vi) disminución de inversión en educación por parte del Estado y las familias. Hay que tener en cuenta que estos impactos no sólo marcan la vida presente de niñas, niñas y adolescentes, sino que se constituyen en factores de riesgo que comprometen su futuro a la largo de toda su vida; por lo que es imperativo actuar hoy con la gravedad de caso.

4.2. Segunda premisa: Reconocer que las TIC son un factor clave para recuperar aprendizajes cerrando brechas

Tal como lo reconoce el Ministerio de Educación en el Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano el acceso y uso de dispositivos digitales (computadora, laptot) e internet es un factor clave que influye en las brechas de aprendizajes, pudiendo haber sido mayores brechas en las y los estudiantes que han utilizado dichos recursos digitales. Con ello que queda claro en el proceso de recuperación y consolidación los aprendizajes perdidos durante los dos años de educación remota, el acceso y uso de las TIC por parte de docentes y estudiantes en los procesos pedagógicos enseñanza y aprendizaje será una condición que marque la diferencia al momento de reducir las brechas de aprendizajes.

Cabe resaltar que dentro de las recomendaciones de la OEI (2021) en su Informe sobre Retorno escolar presencial pospandemia en Iberoamérica: Avances, reflexiones y recomendaciones, se plantea la importancia de: i) el desarrollo de modelos educación híbrida que cierre las brechas digitales; ii) dotación a familias y estudiantes de equipamiento tecnológicos para el desarrollo de procesos de aprendizaje a distancia como parte del modelo híbrido; y iii) universalizar las competencias digitales en docentes.

En la línea de la OEI, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Internacional de la Educación (IE) en su documento Principios para una recuperación educativa eficaz y equitativa (OCDE e IE, 2021), plantean diez principios claves para la recuperación educativa, dentro los cuales hay tres que se relacionan con el desarrollo de la educación híbrida y el uso de las herramientas digitales. Estos principios son los siguientes:

- Principio 2: Garantizar la equidad y adaptar los recursos a las necesidades. Se trata de adaptar a los recursos de aprendizajes a la realidad y necesidades de las y los estudiantes, en especial considerando las diversas situaciones de riesgo que incrementan las brechas educativas. Esta adaptación implica reducir las desigualdades en el acceso a los recursos de aprendizajes a través de las TIC (internet, dispositivos digitales, etc.).

- Principio 3: Crear una infraestructura de aprendizaje a distancia diseñada para llegar a todo el conjunto estudiantil. Es fundamental generar este tipo de infraestructura que permite aprovecha los entornos y recursos disponibles en los espacios de no presencialidad, utilizando una "infraestructura multimodal", proporcionando diversos canales de interacción en docentes, dirección escolar, estudiantes y familias, que se caracterizan por ser interactivas. Esta infraestructura multimodal puede "incluir herramientas de clases virtuales, plataformas de aprendizaje en línea, educación por televisión y radio, hojas de trabajo, redes sociales, así como el uso de textos y llamamientos para apoyar el aprendizaje del alumnado".

- Principio 7: Diseñar junto con el personal docente y las partes interesadas una infraestructura de aprendizaje digital sólida. Mediante este tipo de infraestructura es posible proporcionar recursos de "gran valor" para el desarrollo de experiencias de aprendizajes "escolares" y "extraescolares"

5. EL SENTIDO DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS HÍBRIDOS: LOS RESULTADOS Y LOS SERVICIOS EDUCATIVOS

Siendo los y las estudiantes el centro de los procesos educativos, sea cual fuera el modelo operacional híbrido que cada institución educativa adopte desde su propia realidad, este debe estar orientado al logro de resultados en las y los estudiantes y la provisión de servicios educativos para el logro de dichos resultados. En cuando a los resultados educativos están -o deberían estar- expresados en el Proyecto Educativo Institucional, siendo estos resultados relacionados a:

Resultados socioeducativos

- √ Acceso, permanencia y conclusión escolar de estudiantes.
- √ Logros de aprendizajes en estudiantes según los estándares de aprendizajes curriculares.
- √ Desarrollo de competencias socioemocionales para gestionar su estado de bienestar socioemocional y la prevención de riesgos psicosociales.
- √ Mejora de condiciones de protección, bienestar y educación en la familia y la comunidad.
- √ Acceso a mecanismos de articulación interinstitucional escolar para acceder a servicios sociales para el bienestar y la prevención de riesgos.
- √ Protección y atención ante la afectación de su bienestar por situaciones de riesgo.

Para el logro de estos resultados son esenciales el desarrollo de servicios educativos, siendo estos los procesos operativos misionales que organizan y modulan el quehacer de las instituciones educativas; son los servicios educativos para el logro de resultados en las y los estudiantes en su acceso, permanencia y conclusión escolar, los logros de aprendizajes, las competencias socioemocionales para prevenir riesgos psicosociales y la protección de su bienestar socioemocional. ¿Y cuáles son estos servicios educativos? De acuerdo con la Resolución Ministerial Nro. 531-2021-MINEDU y sus normas asociadas, en el recuadro siguiente se presentan estos servicios claves y fundamentales para las y los estudiantes y sus familias. Cabe indicar que estos

servicios han sido identificados de acuerdo con la indicada norma. En el anexo 01 podrán ver la descripción de estos servicios educativos.

Estos servicios educativos son el centro de la operacionalización de los modelos híbridos; son estos servicios que demandan la planificación, organización y ejecución de procesos operativos híbridos. Los modelos operacionales híbridos de estos servicios educativos que estarán conformados por actividades de aprendizaje y bienestar socioemocional que desarrollarán los y las estudiantes en espacios escolares/comunales con la presencia y mediación física del docente, y en los espacios del hogar y la comunidad con la presencia remota y virtual del docente y con acompañamiento de su familia. Estos modelos operacionales híbridos de los servicios educativos suponen la interacción de todos los actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, familias, comunidad) en todo momento como comunidad de aprendizaje para el desarrollo de las competencias, así como una comunidad de convivencia y bienestar socioemocional de las y los estudiantes.

Servicios educativos

- √ Acompañamiento socioeducativo a estudiantes para acceso oportuno, permanencia y conclusión escolar.
- √ Estudiantes con mediación docente inclusiva para el desarrollo de experiencias de aprendizaje para la continuidad y consolidación de aprendizajes.
- √ Evaluación formativa inclusiva de estudiantes para el proceso de aprendizaje y el logro de logro de aprendizajes.
- √ Reforzamiento escolar inclusivo a estudiantes que no han logrado los aprendizajes esperados en cada bloque lectivo.
- √ Atención educativa diversificada e inclusiva a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).
- √ Soporte y acompañamiento socioemocional y cognitivo a estudiantes para fortalecer sus competencias socioemocionales y prevenir riesgos psicosociales.
- √ Acompañamiento socioemocional a las familias para afianzar su rol protector, educativo y de acompañamiento a sus hijas e hijos.
- √ Monitoreo a estudiantes para identificar riesgos que afectan su bienestar socioemocional.
- √ Gestión de atención y protección interinstitucional del bienestar socioemocional de estudiantes y familias afectados por situaciones de riesgo.

Siendo estos servicios educativos las misiones fundamentales de las instituciones educativas es fundamental que la comunidad educativa se organiza en función a ellos; que los procesos de gestión estratégica (planeamiento, dirección, articulación estratégica, organización) den direccionalidad de logro de resultados y metas que se evidencian en las y los estudiantes y las familias; así como que los procesos de soporte (gestión de condiciones operativas, gestión de información, condiciones sanitarias, desarrollo de capacidades, etc.) aseguren las condiciones organizacionales para el desarrollo de los servicios educativos. La organización de directivos y docentes por equipos de gestión (pedagógico, bienestar), debe estar determinada por estos servicios educativos, involucrando a las y los estudiantes y sus familias.

6. LOS MODELOS HÍBRIDOS: DE UN CAMPO A MÚLTIPLES CAMPOS INTEGRADOS

Las experiencias generadas por directivos y docentes durante los años 2020 y 2021 han puesto en evidencia diversos bucles de posibilidades de modelos híbridos, en los que las experiencias de aprendizaje se realizan como un continuo, integrado, articulado e incremental de actividades de aprendizajes para generar aprendizajes y estados de bienestar socioemocional en las y los estudiantes. Son bucles que se interconectan entre sí y confluyen como campos y procesos de aprendizajes. Estos bucles que se pueden identificar son los siguientes:

a) Bucle del espacio que define la presencialidad

Este bucle está configurado por las experiencias y actividades de aprendizajes desarrollados, por un lado, de manera presencial en los locales escolares o locales comunitarios; y, por otro lado, las actividades de aprendizajes en el ámbito de la familia y la comunidad desarrollando interacciones remotas (no presenciales) con los docentes. Las experiencias de aprendizajes se configuran desde estos espacios, con sus propios recursos, situaciones de aprendizajes y estructuras relacionales propias e idiosincráticas de cada uno de los espacios, como espacios de aprendizajes.

b) Bucle de interacciones según tipo de presencialidad del docente

Este bucle define el continuo de experiencias de aprendizajes que transitan entre, por un lado, actividades con la mediación docente con presencia física; y, por otro lado, actividades virtuales con presencia docente a través de plataformas de videoconferencia y otras herramientas tecnológicas. Los roles propios de la presencia docente se ajustan a las posibilidades, límites y alcances de las interacciones presenciales físicas y directas, así como a las interacciones remotas mediadas por las tecnologías de información y comunicación.

c) Bucle según la temporalidad de las interacciones virtuales entre los actores

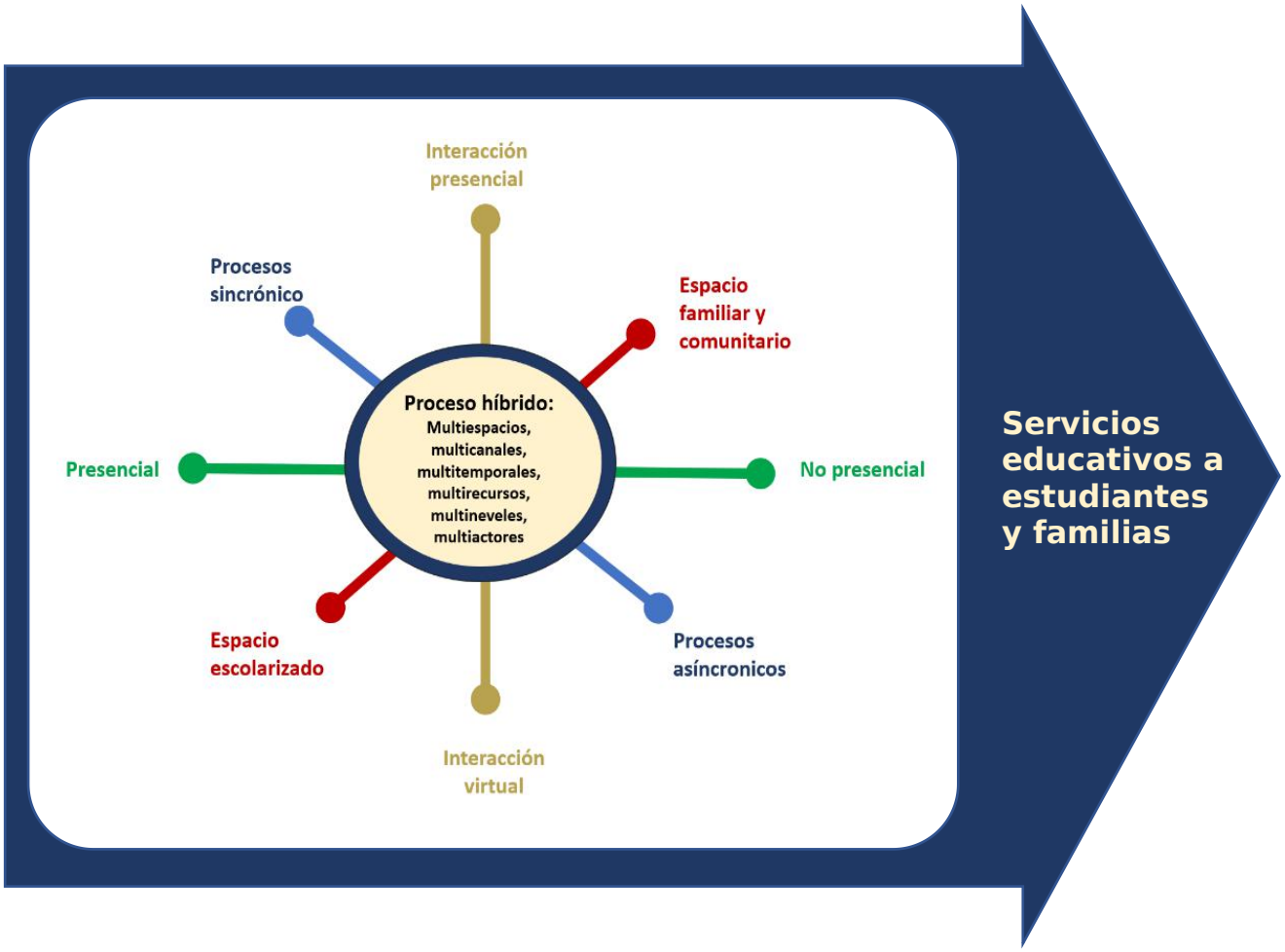
En este bucle fluyen actividades de aprendizajes, por un lado, mediante interacciones síncronas entre docentes con estudiantes y sus familias; y, por otro lado, las actividades con las interacciones asíncronas. Estas interacciones fluyen y se modulan en los campos virtuales y remotos, donde los docentes gestionan y organizan actividades que incentivan y acompañan la presencia cognitiva y social de los estudiantes.

d) Bucle según espacios escolarizados y comunitarios

Este bucle es el fluir de actividades continuas e integradas, por un lado, en espacios y procesos escolarizados que se afincan en los locales escolares con mediación presencial del docente; y, por otro lado, actividades de aprendizajes no escolarizados que desarrollan los y las estudiantes en sus entornos familiares y comunitarios con la mediación de actores comunitarios y de las madres y los padres de familia. En los espacios y procesos escolarizados la presencia del docente es predominante como organizador y mediador. Mientras que los procesos y espacios no escolarizados intervienen otros mediadores de aprendizaje de las familias y la comunidad; haciendo sinergia con los procesos de educación comunitaria que desarrollan organizaciones de la comunidad, organizaciones de la sociedad, empresas privadas y entidades estatales.

La confluencia e interrelación de estos bucles generan escenarios o campos de los cuales emergen diversos modelos híbridos que se caracterizan por ser multiespacios, multicanales, multitemporales, multiactores, multirecursos y multiniveles. Este escenario híbrido demanda esfuerzos e innovación para gestionar los espacios, los tiempos, los canales, los recursos y la participación de los diversos actores para construir un escenario rico en oportunidades de aprendizajes y mediadores de procesos de aprendizaje. De este escenario híbrido emerge el diseño, organización y operacionalización de los servicios educativos como procesos operativos de las escuelas.

Gráfico Nro. 02: Bucles que configuran el modelo híbrido para operacionalizar los servicios educativos



ARQUITECTURA DE LA OPERACIONALIZACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS CON MODELOS HÍBRIDOS

Tal como se presenta en el Gráfico Nro. 03, la operacionalización de los servicios educativos con modelos híbridos es una arquitectura en la que confluyen los bucles antes señalados y descritos. Esta arquitectura está estructurada por los tipos de espacios -entornos de aprendizaje- donde las y los estudiantes desarrollarán las actividades de aprendizajes que conforman las experiencias de aprendizajes y de bienestar socioemocional y protección ante riesgos psicosociales. Por un lado, están los espacios que determinan procesos educativos presenciales, como el local escolar y/o algún local comunal, en caso haya problemas en utilizar el local escolar debido a estar en construcción o en alto riesgo. Y, por otro lado, están el hogar y la comunidad donde viven las y los estudiantes, escenarios de aprendizajes no presenciales o remotos. Ambos tipos de espacios se constituyen en entornos de aprendizajes articulados en los que docentes, estudiantes y familias construyen una comunidad de aprendizaje.

Sobre la base de cada espacio de aprendizaje, se identifican y definen actividades de aprendizaje integradas como una cadena de valor que organizan la experiencia de aprendizajes, para el logro de los resultados educativos expresados en los productos y/o actuaciones concretas y contextualizadas que realizan las y los estudiantes y sus familias. Es fundamental identificar actividades que sean retadoras, potentes y complejas, que movilicen las capacidades y los desempeños de aprendizajes mediante la aprehensión y uso de contenidos de aprendizaje y herramientas para construir aprendizajes.

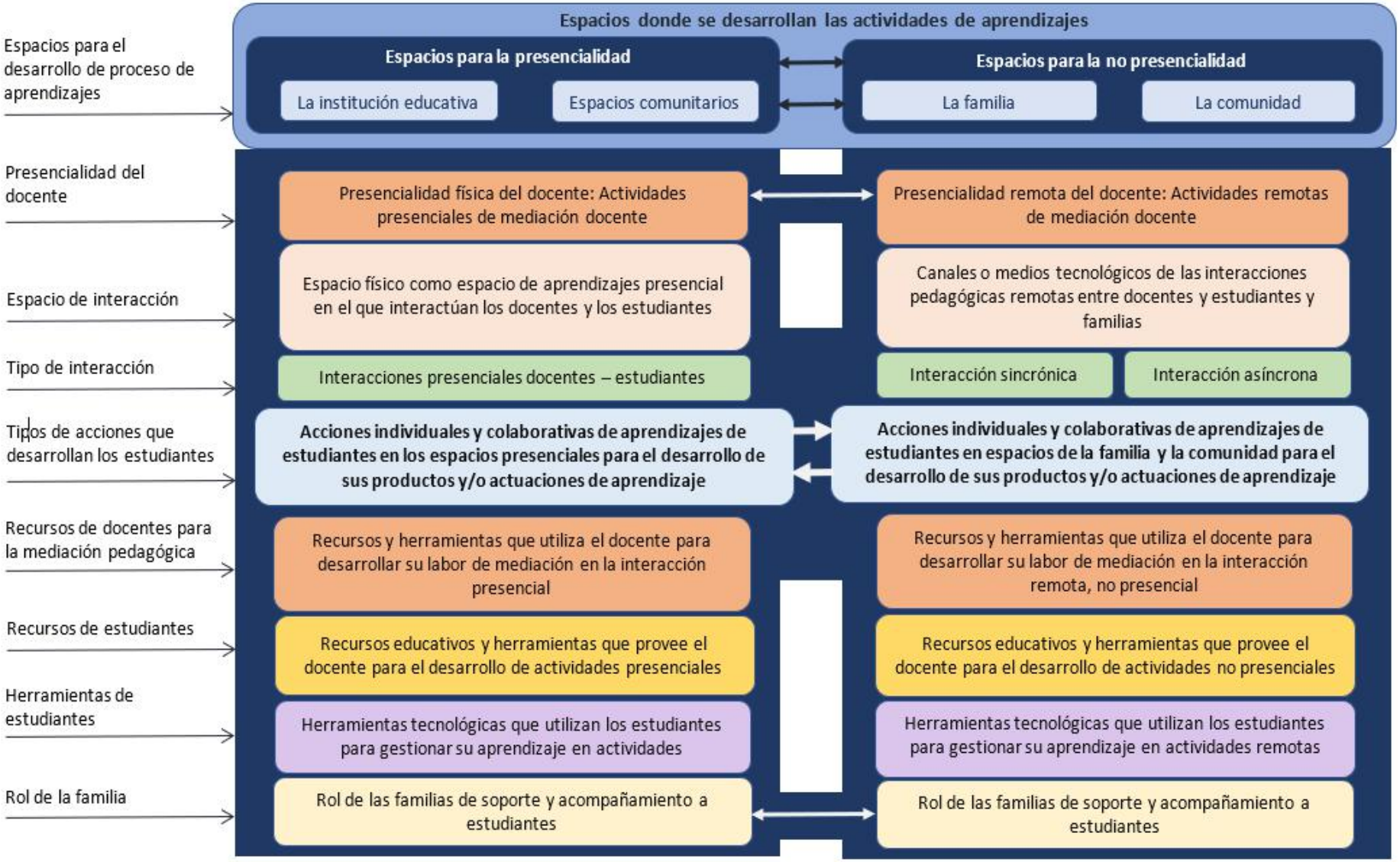
El desarrollo de estas actividades que organizan las experiencias de aprendizaje determina los tipos de acciones de mediación docente presenciales y no presenciales que se despliegan de acuerdo los espacios y canales tecnológicos propios de estos espacios. Esta mediación pedagógica representa la presencia activa de los docentes, como gestores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y promotores e incentivadores de la presencia activa de las y los estudiantes como protagonistas de sus procesos de aprendizajes.

Por otro lado, el diseño, organización y el desarrollo de las actividades de aprendizajes de las y los estudiantes demanda que los docentes organizan la presencia cognitiva y social activa de estudiantes, brindando recursos de aprendizajes debidamente curados (textos, videos, páginas web, etc.) y herramientas para la elaboración de productos o desarrollo de las actuaciones (orientaciones, matrices, guías de trabajo, etc.). Y por el lado de los y las estudiantes, para desplegar sus competencias de gestión de sus procesos de aprendizajes y la construcción de los aprendizajes según los productos y/o actuaciones esperadas para el logro de las competencias, utilizan herramientas

y recursos que están a su alcance en cada uno de los espacios donde desarrolla las actividades de aprendizajes, haciendo uso pedagógico de las plataformas, recursos y medios digitales.

Haciendo sinergia con los docentes, las familias desarrollan roles claves: i) un rol pedagógico acompañando a sus hijas e hijas en sus procesos de aprendizajes; ii) rol protector en la convivencia; y iii) un rol habilitador para generar las condiciones físicas y tecnológicas.

Gráfico Nro. 03: Arquitectura de la operacionalización de servicios educativos con modelos híbridos



7. ESTRUCTURANDO LA OPERACIONALIZACIÓN HÍBRIDA DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS

7.1. Tener en cuenta: Los servicios educativos como centralidad

Tal como se indicó en la sección tres del documento, lo central de la operacionalización del modelo educativo híbrido se concreta en los servicios educativos que las instituciones educativas brindan a estudiantes y familias. La estructuración de los servicios educativos con el modelo híbrido se hará por bloque de semanas lectivas siguiendo la calendarización que determina la Resolución Ministerial Nro. 531-2021-MINEDU en su sección 7.1. referida a la calendarización, la cual organiza el año escolar en cuatro bloques de semana lectivas, con nueve semanas cada bloque; así como cinco bloques de semanas de gestión para planificar, organizar, monitorear, evaluar y mejorar el desarrollo de las semanas lectivas.

Además de la calendarización escolar que organiza la temporalidad de los servicios educativos hay que tener en cuenta que esta estructuración híbrida de los servicios educativos tiene marcos orientadores en términos estratégicos y operativos, como el Proyecto Educativo Institucional, el Currículo en sus niveles de concreción en la institución educativa y el Plan Anual de Trabajo.

7.2. Paso previo: Conocer nuestras condiciones, posibilidad y limitaciones

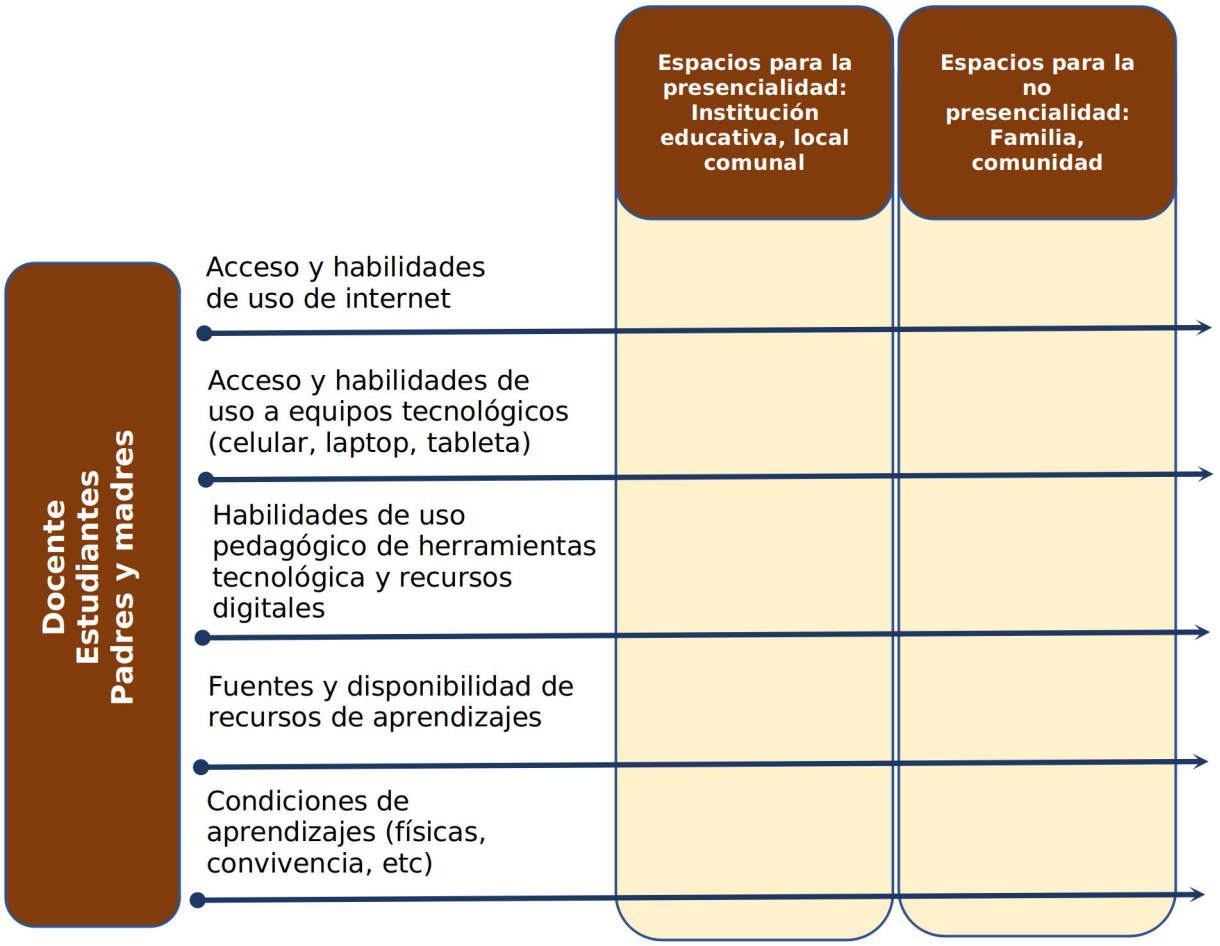
La planificación, organización y desarrollo de procesos educativos híbridos deben considerar las condiciones de docentes, estudiantes y familias en cada uno de los espacios donde se desarrollan las experiencias de aprendizajes, de acuerdo con los diversos factores que posibilitan y limitan el desarrollo de las actividades de aprendizaje híbridas. Hay que tener un realismo claro de estas condiciones, sin pesimismos paralizantes ni optimismos ingenuos.

Tal como se presenta en el Gráfico Nro. 04, estas condiciones están configuradas por factores habilitadores del desarrollo de procesos educativos híbridos por docentes, estudiantes y padres y madres de familia. Estos factores son: i) acceso y uso de internet y telefonía teniendo en cuenta el plan de datos de estos; ii) acceso y uso de equipos tecnológicos (celular, laptop, computadora de mesa, tableta) para el desarrollo procesos pedagógicos; iii) las competencias

de uso de herramientas y recursos digitales (aplicativos, páginas web, plataformas, etc.); iv) fuentes y disponibilidad de recursos de aprendizajes físicos y digitales; y v) las condiciones físicas, ambientales y de convivencia de los espacios que favorecen el desarrollo de procesos de aprendizajes.

Conocer cuál es la situación de docentes, estudiantes y familias respecto a estos factores en cada uno de los espacios nos permite vislumbrar el tipo de actividades, el tipo de interacciones sociopedagógicas, el tipo de aprendizajes y las acciones de mediación pedagógica que podemos gestionar para concretar los procesos educativos híbridos.

Gráfico Nro. 04: Factores para identificar y analizar condiciones que inciden en el desarrollo de procesos educativos híbridos



7.3. Una propuesta esquemática para operacionalizar los servicios educativos híbridos

Tomando en consideración la arquitectura de servicios educativos con modelos híbridos, planteo la siguiente propuesta para operacionalizar cada uno los servicios educativos que las instituciones educativas deben brindar a las y los estudiantes y sus familias. Cabe indicar que esta estructuración se presenta en el formato sugerido luego de la descripción. Como planteamiento transversal hay que considerar que el desarrollo de los siguientes planteamientos se realiza desde el prisma de los enfoques transversales del Currículo: derechos, inclusión y atención a la diversidad, interculturalidad, igualdad de género, ambiental, orientación al bien común y búsqueda de la excelencia. Por ello, en cada parte se deben incorporar elementos concretos que hagan visibles estos enfoques. Estas son:

a) Lo primero es definir y delimitar el servicio específico a organizar, determinando la población objetivo a la que está dirigido, ya sean estudiantes o las familias y el periodo lectivo al que corresponde esta estructuración. Del mismo modo, es importante hacer una breve descripción del servicio para dejar claro su naturaleza, finalidad y objetivos que busca, y sus acciones que lo conforman.

b) De acuerdo con el tipo de servicios y al periodo según el bloque de la semana lectiva, definir la situación problemática o desafío contextual (situaciones significativas de aprendizaje) que se abordará con el desarrollo del servicio, dándole el contexto de actuación de las y los estudiantes o las familias. Estas situaciones significativas tienen que ser sentidas como importantes y movilizadoras por las y los estudiantes. No deben ser planteadas como un pretexto para el diseño y el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, dándole un fin puramente instrumental como para desarrollar el currículo y los procesos pedagógicos. Son situaciones claves que deben ser abordadas por las y los estudiantes y sus familias como parte de los proyectos de vida y del bien común, así como de los desafíos para alcanzar las aspiraciones de desarrollo y bienestar expresadas en las políticas públicas con las cuales se relacionan los servicios educativos; por lo que son situaciones que movilizan procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencia que generan capacidad es de agencia en las y los estudiantes para transformar su realidad en todas dimensione temporales y especiales, simbólicas e históricas.

c) De acuerdo con la naturaleza del servicio educativo y la situación problemática o desafío contextual y al marco curricular e institucional, plantear el marco de resultados esperados. Es fundamental considera que estos resultados específicos a cada servicio educativo deben generar valor para lograr los resultados de mayor nivel de agregación que se busca como institución educativa, referidos a: i) Acceso, permanencia y conclusión escolar de estudiantes; ii) logros de aprendizajes en estudiantes; iii) desarrollo de competencias socioemocionales para la prevención de riesgos psicosociales; iv) mejora de condiciones de protección y bienestar en la familia y la comunidad; y v) protección y atención ante la afectación de su bienestar.

Teniendo en cuenta ello, este marco de resultados desarrolla las siguientes definiciones:

- Definir lo que se espera lograr en las y los estudiantes o las familias, ya sean en términos de objetivo, resultado o propósito de aprendizaje. Estos resultados son coherentes con el Proyecto Educativo Institucional, el Currículo de la institución educativa y el Plan Anual de Trabajo. Del mismo modo y en consonancia con la situación significativa de aprendizaje, estos resultados deben reflejar aquellos logros que alcanzan las y los estudiantes y sus familias como parte de los proyectos de vida y del bien común, así como las aspiraciones de desarrollo y bienestar expresadas en las políticas públicas con las cuales se relacionan los servicios educativos.

- Determinar y describir el producto y/o actuaciones esperadas por las y los estudiantes o las familias, las cuales se constituyen en los desempeños concretos que realizan para el logro de objetivo/resultado/propósito de aprendizaje y para transformar la situación problemática o desafío contextual. Hay que tener en cuenta que estos productos y/o actuaciones deben ser coherentes con los diversos espacios, canales, tiempos y medios tecnológicos en los que se desenvolverán las y los estudiantes o las familias. Estos productos y/o actualizaciones son la concreción de aprendizajes en las y los estudiantes y sus familias, que reflejan claramente su actuar competente y ciudadano en el abordaje de la situación problemática, situación significativa o desafío contextual, teniendo en cuenta consideraciones relacionadas a los enfoques transversales.

- Según los productos y/o actuaciones determinadas, se definen los criterios de evaluación para verificar el nivel y la descripción del logro

de estos, según objetivo/resultado/propósito de aprendizaje esperado. Estos criterios de evaluación se constituyen en conductas concretas y verificables que reflejan el despliegue de las capacidades y las competencias que corresponden al objetivo /resultado/propósito de aprendizaje y al actuar competente para abordar y/o transformar la situación problemática, situación significativa o desafío contextual.

d) Determinar y describir de manera clara, concreta y comprensible las actividades de aprendizajes que desarrollarán las y los estudiantes o las familias para lograr el marco de resultados planteado. Estas actividades de aprendizajes deben ser planteadas considerando:

- Las actividades de aprendizaje como conjunto constituyen la experiencia de aprendizajes; en tal sentido, son un conjunto integrado, continuo, secuencial, escalonado y orientado al logro de las competencias.

- Se identifican y definen teniendo en cuenta el espacio (presencial y no presencial) donde ejecutarán estas actividades, de manera individual como colaborativa. Por ello, las actividades resultan ser medios y recursos de aprendizajes que despliegan las y los estudiantes en dichos espacios como entorno de aprendizajes.

- Cada actividad moviliza capacidades y desempeños concretos y evidenciables que movilizan los y las estudiantes dependiendo del tipo de experiencia de aprendizaje de las competencias u objetivos de aprendizaje.

- Las actividades de aprendizaje deben animar, incentivar y modular la presencia activa de los y los estudiantes en términos cognitivos y sociales; siendo actividades de alta demanda cognitiva y socioafectiva para movilice su actuación sobre la situación significativa desplegando las competencias esperadas.

- Según cada una de las actividades de aprendizajes se determinan y elaboran los recursos de aprendizajes y las herramientas que utilizarán las y los estudiantes o sus familias de acuerdo con el producto y/o actuación que se han planificado. Estas herramientas y recursos las elaboran y proveen los docentes.

- Tomar en cuenta que las y los estudiantes también harán uso de herramientas y recursos digitales para gestionar su proceso de aprendizaje.

- Las actividades deben ser susceptibles de ser gestionadas por los y las estudiantes, en las que ellos se sienten y asumen como los propietarios de estos procesos de aprendizajes, poniendo en juego su autonomía y trabajo colaborativo para desarrollar estas actividades y construir los aprendizajes esperados.

- Las descripciones deben ser planteadas con el suficiente detalle instructivo y orientador para que sean comprendidas por las y los estudiantes y/o familias, considerando que ellos son quienes las van a operacionalizar y gestionar en sus respectivos espacios de aprendizaje.

e) El desarrollo de las actividades de aprendizajes por parte de las y los estudiantes y/o sus familias, supone una labor de mediación intencionada, planificada y sistemática, por parte de los docentes, para lo cual debe definir acciones concretas de mediación durante todo el proceso, los recursos de aprendizaje que utilizará para realizar su labor de mediación y las herramientas y plataformas tecnológicas que le permitirán desarrollar sus acciones y utilizar sus recursos.

f) Dependiendo del tipo de actividad de aprendizaje, es importante también definir las acciones de mediación que se espera desarrollen los padres y las madres de familia para acompañar a sus hijas e hijos en su proceso de aprendizaje.

Formato sugerido para estructurar un servicio educativo híbrido

Definición del servicio

Nombre del servicio educativo:	
Población objetivo:	
Breve descripción:	
Bloque de semana lectivas con fechas del periodo de ejecución	

Situación problemática o desafíos contextual que aborda (situación significativa de aprendizaje)

Nombre o título del problema o desafío contextual:	
Descripción	

Marco de logros esperados

Objetivo/Resultados/propósito esperado	
Producto y/o actuaciones	

Criterios de evaluación	

Actividades de aprendizaje

Semana de bloque lectivo	Espacio de actuación	Actividades de aprendizaje que desarrollarán los/las estudiantes o la familia	Medios y herramientas tecnológica que utilizarán los/las estudiantes o la familia	Recursos e instrumentos que provee el docente a estudiantes o familias	Acciones de mediación docente y recursos que utiliza	Acciones de mediación de la familia (*)
Semana 1	Espacio de presencialidad: IE, local comunal					
	Espacio de no presencialidad: Hogar, comunidad					
Semana 2	Espacio de presencialidad: IE, local comunal					
	Espacio de no presencialidad: Hogar, comunidad					
Semana 3	Espacio de presencialidad: IE, local comunal					
	Espacio de no presencialidad: Hogar,					

	comunidad					
Semana 4	Espacio de presencialidad: IE, local comunal					
	Espacio de no presencialidad: Hogar, comunidad					
Semana 5	Espacio de presencialidad: IE, local comunal					
	Espacio de no presencialidad: Hogar, comunidad					
Semana 6	Espacio de presencialidad: IE, local comunal					
	Espacio de no presencialidad: Hogar, comunidad					
Semana 7	Espacio de presencialidad: IE, local comunal					
	Espacio de no presencialidad: Hogar, comunidad					

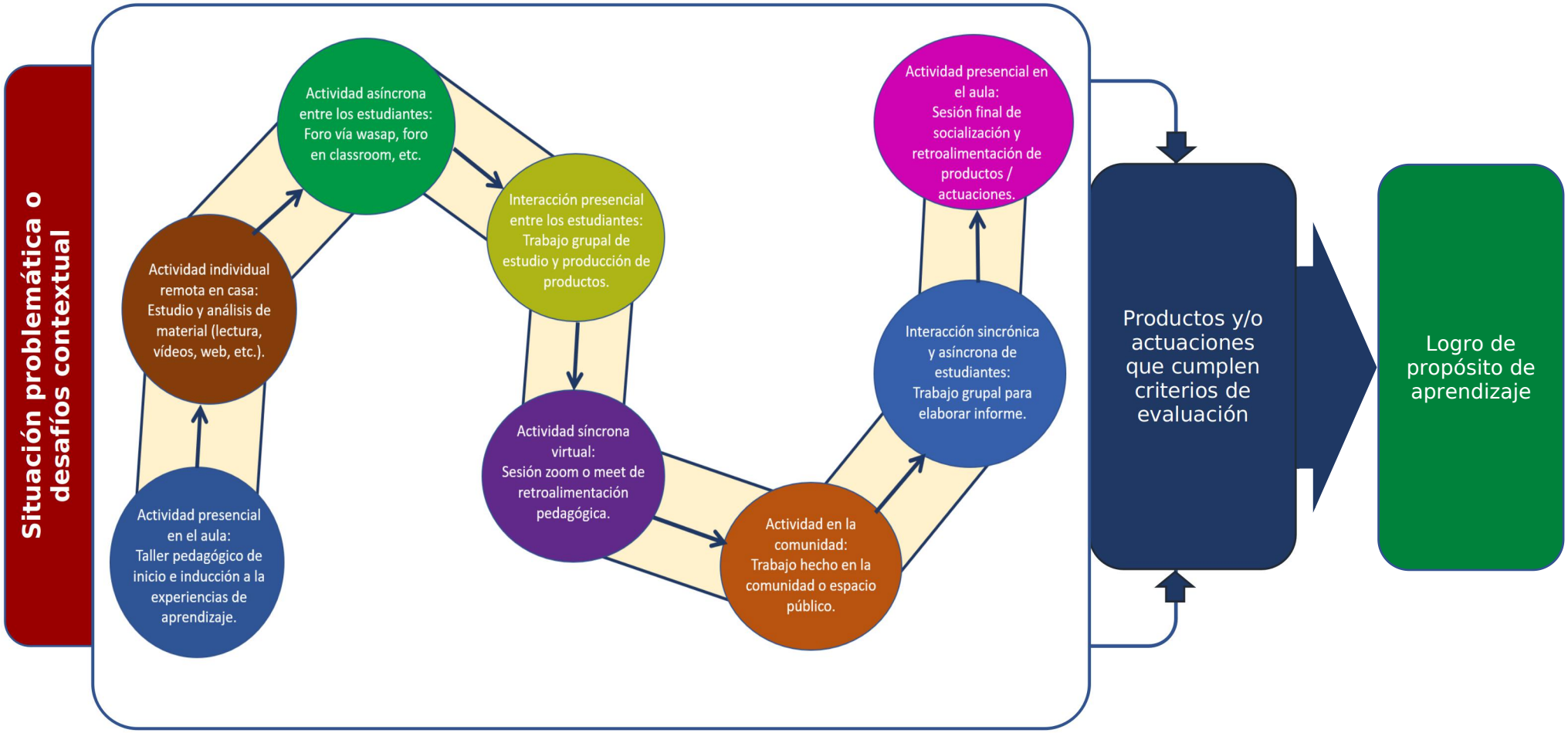
Semana 8	Espacio de presencialidad: IE, local comunal					
	Espacio de no presencialidad: Hogar, comunidad					
Semana 9	Espacio de presencialidad: IE, local comunal					
	Espacio de no presencialidad: Hogar, comunidad					

(*) Nota. En el caso de los servicios donde el público objetivo son las familias, esta columna no se toma en cuenta.

Monitoreo y evaluación del proceso y los resultados

Visualizando una experiencia de aprendizaje híbrida

En la siguiente imagen (Gráfico Nro. 05) de presenta de manera gráfica lo que podría ser una experiencia de aprendizajes que se despliega en diversas actividades de aprendizajes que desarrollan las y los estudiantes en sus diversos espacios presenciales y no presenciales, con mediación docente.



7.4. Construir una matriz operativa y cronológica integrada de todos los servicios educativos híbridos

La operacionalización híbrida de cada servicio educativo tiene que ser diseñada y estructurada articulando todos los servicios educativos como un paquete integrado que se desarrollan de manera simultánea en el tiempo y los espacios en cada periodo lectivo en el que se calendarizan los procesos formativos

Esta integración y sinergia de todos los servicios educativos es necesaria e imprescindible en tanto tiene las siguientes características:

a) ***Sujetos centrales que demandan articulación de los servicios.*** Los y las estudiantes son los sujetos en quienes confluyen el desarrollo de los servicios educativos; son los protagonistas que desarrollan las actividades de aprendizaje y bienestar socioemocional en sus determinados entornos de aprendizajes que configuran el modelo híbrido. Por esa razón se requiere planificar, organizar y ejecutar los servicios educativos de manera articulada e integrada desde sus propios espacios de aprendizaje. Desde esta perspectiva los servicios se planifican, organizan y ejecutan no desde el espacio ni el tiempo de los docentes, sino de los y las estudiantes.

b) **Sinergia estratégica: Articular servicios para el logro de resultados.** El logro de los resultados educativos en las y los estudiantes en su acceso, permanencia y conclusión escolar, los logros de aprendizajes, las capacidades socioemocionales y la protección de su bienestar, no es unidireccional ni exclusivo a cada uno de servicios educativos por separado. Lograr estos resultados demandan que estos servicios se integren y retroalimenten entre sí en los espacios y los tiempos, lo cual supone que los productos y resultados específicos de cada servicio se integran entre sí para lograr dichos resultados educativos de mayor nivel de agregación.

c) **Articulación de la operatividad de los servicios.** En la medida que todos los servicios educativos se desarrollan de manera simultánea en el tiempo (el bloque lectivo según calendarización y sincronicidad), espacios (escuelas y local comunal, hogar y comunidad) y en los mismos sujetos (estudiantes y padres y madres de familia), es imprescindible que sus actividades no colisionen en el tiempo, optimicen el uso de los entornos de aprendizaje y desarrollen actividades cuyas dinámicas y productos se interrelacionen.

d) **Articulación que aseguren el uso efectivo de los servicios educativos.** Los resultados educativos no solo se logran brindando estos a los

estudiantes y sus familias, ello es una condición de oferta, necesaria pero no suficiente. Para que estos servicios se transformen en resultados las y los estudiantes deben utilizar los productos y los resultados específicos que logran con cada uno de servicios, pues esta es una condición de la demanda; determinada por los principios de usabilidad y adherencia a los servicios y sus resultados, para que se transformen en mejores condiciones socioeducativas de las y los estudiantes.

A continuación, se presentan las matrices que pueden permitir organizar esta integración y articulación de los servicios educativos como una sola matriz operacional híbrida.

Matrices de integración y articulación de servicios educativos visualizando el modelo híbrido

Matriz de articulación estratégica

Servicios educativos	Considerando su objetivo/resultado/propósitos y sus productos y/o actuaciones a lograr, de qué manera estos servicios contribuyen a lograr los siguientes resultados de mayor nivel de agregación				
	Acceso, permanencia y conclusión escolar de estudiantes	**Logros de aprendizajes en estudiantes**	**Desarrollo de competencias socioemocionales para la prevención de riesgos psicosociales**	**Mejora de condiciones de protección y bienestar en la familia y la comunidad**	**Protección y atención ante la afectación de su bienestar**
✔ Acompañamiento socioeducativo a estudiantes para acceso oportuno, permanencia y conclusión escolar.					
✔ Estudiantes con mediación docentes para el desarrollo de experiencias de aprendizaje para la continuidad y consolidación de aprendizajes.					
✔ Evaluación formativa de estudiantes para el proceso de aprendizaje y el logro de logro de aprendizajes.					
✔ Evaluación formativa de estudiantes para el proceso de aprendizaje y el logro de logro de aprendizajes.					
✔ Soporte y acompañamiento socioemocional y cognitivo a estudiantes para fortalecer sus competencias socioemocionales y prevenir riesgos psicosociales.					
✔ Acompañamiento socioemocional a las familias para afianzar su rol protector,					

educativo y de acompañamiento a sus hijas e hijos.					
✔ Monitoreo a estudiantes para identificar riesgos que afectan su bienestar socioemocional.					
✔ Gestión de atención y protección interinstitucional del bienestar socioemocional de estudiantes y familias afectados por situaciones de riesgo.					

Matriz de articulación operativa

Servicios educativos	**Actividades de aprendizaje y bienestar socioemocional según semana del bloque lectivo**							
	Semana 1		**Semana 2**		**Semana 3**		**Semana n**	
	Espacios presenciales	**Espacios no presenciales**	**Espacios presenciales**	**Espacios no presenciales**	**Espacios presenciales**	**Espacios no presenciales**	**Espacios presenciales**	**Espacios no presenciales**
✔ Acompañamiento socioeducativo a estudiantes para acceso oportuno, permanencia y conclusión escolar.								
✔ Estudiantes con mediación docentes para el desarrollo de experiencias de aprendizaje para la continuidad y consolidación de aprendizajes.								
✔ Evaluación formativa de estudiantes para el proceso de aprendizaje y el logro de logro de aprendizajes.								
✔ Evaluación formativa de estudiantes para el proceso de aprendizaje y el logro de logro de aprendizajes.								
✔ Soporte y acompañamiento								

	socioemocional y cognitivo a estudiantes para fortalecer sus competencias socioemocionales y prevenir riesgos psicosociales.								
✔	Acompañamiento socioemocional a las familias para afianzar su rol protector, educativo y de acompañamiento a sus hijas e hijos.								
✔	Monitoreo a estudiantes para identificar riesgos que afectan su bienestar socioemocional.								
✔	Gestión de atención y protección interinstitucional del bienestar socioemocional de estudiantes y familias afectados por situaciones de riesgo.								

7.5. El paso gigante y disruptivo: construir entorno digital de aprendizaje

Hasta aquí hemos diseñado procesos de aprendizaje que articulan los espacios de presencialidad (escuelas, locales comunales) y espacios no presenciales (hogar, comunidad) en los que las y los estudiantes desarrollarán actividades de aprendizaje que influyen e integran ambos espacios de actuación de aprendizaje (para el estudiante) y de enseñanza (para el docente), desarrollando interacciones socioeducativas presenciales, remotas, síncronas, asíncronas, escolarizadas y comunitarias, que son significativas. Bien, esta primera estructuración híbrida de procesos educativos que hemos visto hasta aquí la podemos gestionar y desarrollar utilizando canales simples y básicos de comunicación vía celular, WhatsApp, correo electrónico y otros medios de uso extendido.

Sin embargo, podemos capitalizar las experiencias que han desarrollado docentes en el uso de herramientas, plataformas y recursos digitales del espacio virtual que nos ofrece la internet. Dadas las potencialidades y ventajas de este mundo virtual que ya está siendo explorado y utilizado por docentes y estudiantes luego de dos años de educación no presencial o remota, es posible dar un paso gigante y disruptivo utilizando el mundo digital; pasando de uso individual de docentes al uso institucional como escuela, del uso esporádico y anecdótico al uso sistemático, del uso de fragmentos de este mundo al uso más integrado, del uso bidireccional docente – estudiante al uso multidireccional como comunidad de aprendizaje.

Considerando las posibilidad, límites y oportunidad de cada contexto, es posible dar estos pasos gigantes y disruptivos para construir entornos virtuales de aprendizajes, construyendo una infraestructura digital -con diversos tipos de desarrollo y complejidad- que dé soporte tecnológico al desarrollo de las experiencias de aprendizaje y los procesos de enseñanza que ocurren en el mundo físico de la escuela, los locales comunales, el hogar y la comunidad. Pero no solo como soporte, sino sobre todo que enriquezca los entornos físicos de aprendizaje con un entorno digital que contribuya a afianzar el desarrollo de comunidades de aprendizajes que trasciende las limitaciones del espacio y el tiempo físicos, que integra los canales analógicos y digitales en un solo entorno de aprendizaje híbrido. Desde este perspectiva, los entornos digitales de enseñanza y aprendizaje es un espacio de interacción y presencia activa entre todos los actores del proceso educativos (docentes, estudiantes, familias, comunidad) que tiene como sustrato los escenarios de presencialidad física en la escuela y los locales comunales, así como los espacios de no presencialidad

en la familia y la comunidad; como muy bien señala Mauricio Claver-Carone, presidente del BID: "Digitalizar la educación no significa sustituir la interacción en persona, sino darle más valor al añadir aprendizaje personalizado para que aumente la calidad".[4]

Con estas consideraciones puedo señalar que desarrollar procesos educativos híbridos haciendo uso de canales y medios de comunicación básicos y simples (como ya se usa actualmente), es como desarrollar la educación híbrida de 180 grados. Y si incorporamos entornos digitales es llevar la educación híbrida a una dimensión de 360 grados, que nos abre grandes posibilidades, condiciones y oportunidades para avanzar y dar pasos agigantados en el desarrollo de aprendizajes y el bienestar socioemocional de los y las estudiantes, que es urgente para recuperar los aprendizajes perdidos por las condiciones de pandemia y para cerrar brechas existentes. Para que ello suceda el diseño y ejecución de la operacionalización de los servicios educativos híbridos hay que estructurarlos desde las posibilidades del mundo digital, de la internet. Se trata de una manera de pensar, sentir y actuar sin hacer distinción entre el mundo digital y el mundo real, pues al final descubrimos que ambos mundos no son más que dos dimensiones de nuestra vida real, de un solo entorno integrado de enseñar y aprender, de pensar y actuar, de individualidad y de vida comunitaria.

Partiendo de la capitalización de las experiencias propias y ajenas de uso de herramientas, recursos y plataformas digitales, así como de las fortalezas, oportunidades, límites y potencialidades de nuestro contexto como docentes y estudiantes respecto al mundo digital, podemos pasar de una educación híbrida de 180 grados a una de 360 grados. La piedra angular para construir entornos digitales de aprendizajes es tener en cuenta en todo momento la experiencia de las y los estudiantes, y de cómo van a utilizar cada plataforma, herramienta, aplicativo y recursos como insumos para desarrollar sus experiencias de aprendizaje. Al respecto puedo señalar los elementos para construir nuestros entornos digitales de aprendizaje[5]:

[4] Claver-Carone, Mauricio (2022). Latinoamérica puede liderar el renacimiento educativo, por Mauricio Claver-Carone. Diario El Comerio, Lima, 6 de marzo del 2022. Extraído el 6 de marzo del sitio web: https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/latinoamerica-puede-liderar-el-renacimiento-educativo-por-mauricio-claver-carone-noticia/?ref=ecr

[5] Recomiendo explorar este web https://indesvirtual.iadb.org/course/view.php?id=1853&section=2, del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en el cual se ofrece información importe para tener en cuenta para el diseño y desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje.

a) Uso de plataformas digitales para gestionar los procesos de enseñanza y aprendizajes

Estas son sistemas de gestión de aprendizajes o LMS por sus siglas en inglés (*learning management system*). En internet hay diversas posibilidades; las más conocidas y exploradas son Google Classroom, que es más sencillo de utilizar y está predeterminada, y la Moodle, más compleja, pero que nos ofrece mayores posibilidades para estructurar procesos híbridos de enseñanza y aprendizaje. Lo importante que sea cual fuera la plataforma que utilicemos, esta sea: i) funcional a docentes y estudiantes a lo que se quiere lograr y desarrollar; ii) intuitiva y amigable en su uso; iii) accesible y segura; y iv) usable y adecuada a las necesidades de los usuarios.

b) Canales de comunicación

Definir y utilizar diversos canales de comunicación es fundamental puesto que estos canales van a modular la presencia docente y su labor de mediación en todos los espacios y modalidades, así como el tipo de actividades de enseñanza y las actividades de aprendizaje que se espera desarrollar. Para una comunicación síncrona se puede utilizar los canales de video conferencia, como el zoom, meet, canal de YouTube, comunicación vía WhatsApp, etc. Y también existen canales de comunicación asíncrona, video de YouTube, foros mediante grupos de WhatsApp, foros en plataformas de aprendizajes, correo electrónico, etc.

c) Herramientas para crear y socializar de aprendizaje

El mundo virtual nos ofrece infinidad de herramientas que nos permiten elaborar material con contenidos de aprendizajes accesibles, amigables, interactivos y usables en diversos formatos y sin conectividad. Por mencionar algunas opciones tenemos: Genial, Canva, Evernote, FotoJet, Infogram, PowerPoint, etc. Lo importante es que cada docente defina el tipo de material de aprendizaje que necesita elaborar (infografía, mapa mental, vídeo, dibujos, textos, etc.), y sea creativo al momento de elaborar este material, teniendo en cuenta la experiencia de usuario de las y los estudiantes al momento de utilizar estos materiales como insumos para desarrollar sus actividades de aprendizaje. Recomiendo explorar en la internet información sobre los principios sobre el diseño de experiencias de usuario para tener en cuenta en el diseño de recursos digitales.

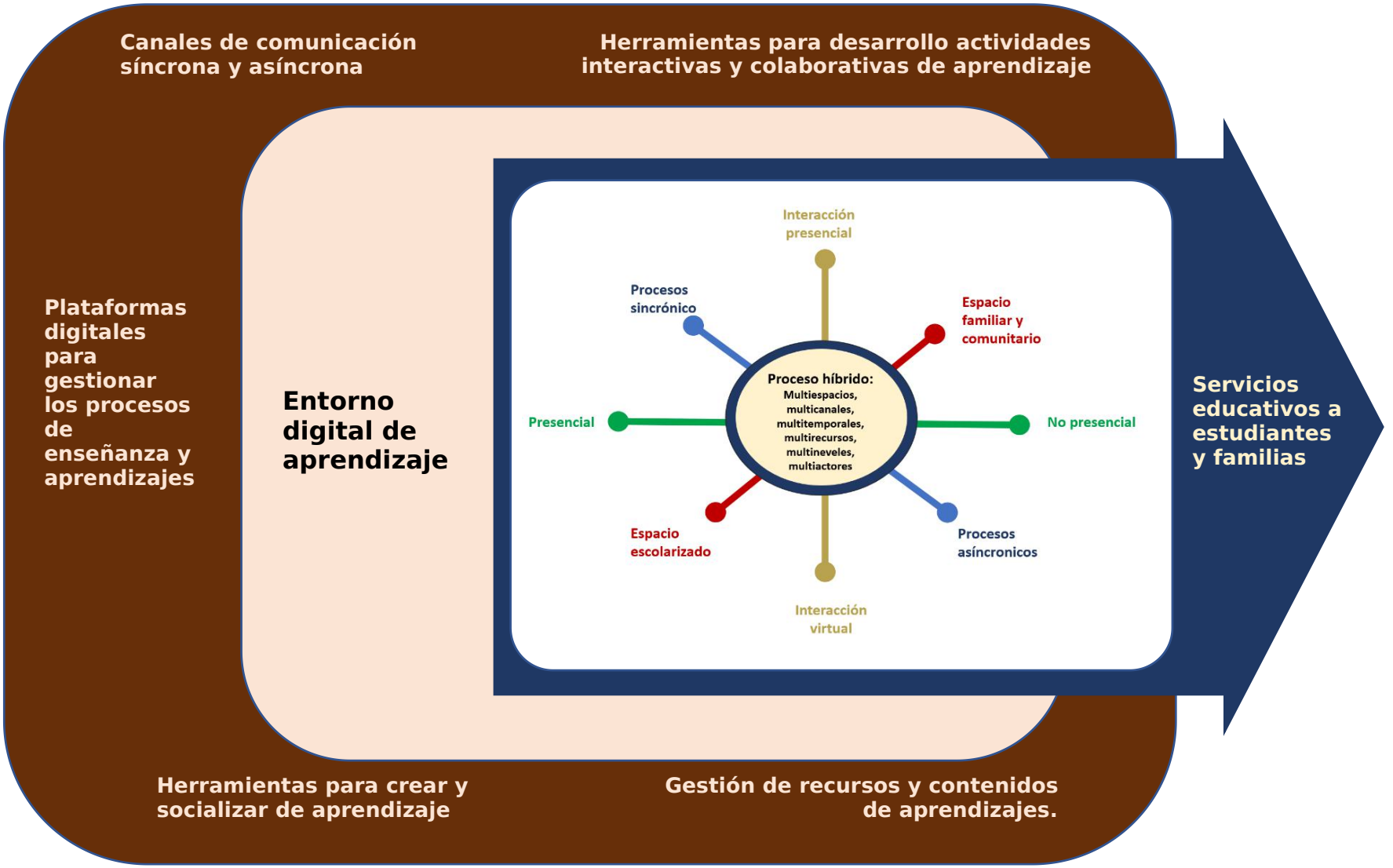
d) Herramientas para desarrollo actividades interactivas y colaborativas de aprendizaje

Para las actividades de aprendizaje presencial y no presencial, así como asincrónico y asíncrono hay herramientas y recursos digitales que se pueden utilizar, con conectividad y sin conectividad. Teniendo claro la actividad de enseñanza o mediación pedagógica y su tipo de presencialidad, cada docente encuentra en la internet herramientas que puede utilizar, desde Google Drive para elaborar documentos colaborativos, el Mentimeter para construir ideas colaborativas, muros virtuales, hasta el Quizz para desarrollar cuestionarios de evaluación.

e) Gestión de recursos y contenidos de aprendizaje

El material con contenidos de aprendizajes son claves para las actividades de enseñanza que realiza cada docente, así como para las actividades de aprendizaje individuales y colaborativas que desarrollan las y los estudiantes, sean presenciales y no presenciales, síncronas y asíncronas. Cada docente tiene una gran responsabilidad al momento de definir, seleccionar y proveer este material en sus diversos formatos (físicos y digitales) y tipos (libros, artículos, vídeos, revistas, separatas, etc.). Esta responsabilidad se pone en juego en tanto provee recursos de conocimiento con validez académica y científica, y validez institucional y normativa; más aún cuando hoy en la web abunda material y personas que divulgan información que no se basa en evidencia ni en la ciencia, que presentan opiniones y percepciones como información válida. Por ello, cada docente y la institución educativa debe desarrollar una política de curación de contenidos para que estos sean: i) válidos y confiables académicamente; ii) accesibles, utilizables y disponibles; iv) amigables en su comprensión y entendimiento; v) relevantes y significativos para el desarrollo de las actividades de aprendizajes y el logro de los aprendizajes esperados; y vi) pertinentes al contexto y al problema que se aborda. La gestión de recursos de aprendizaje supone el uso plataformas de almacenamiento de contenidos, entre las cuales se cuenta Google Drive. Recomiendo explorar en internet información sobre la curación de contenidos de aprendizaje.

Gráfico Nro. 06: Construyen en entorno digital de aprendizaje para una educación híbrida de 360 grados



8. INTERACCIÓN SINÉRGICA ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES: LA CLAVE DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS HÍBRIDOS

Tal como se ha indicado la interacción y la presencia activa entre docentes y estudiantes es fundamental para desarrollar experiencias de aprendizaje y bienestar socioemocional en cada uno de los servicios educativos. En el cuadro siguiente se presentan factores en binomios docentes – estudiantes que hacen sinergia en el desarrollo de los procesos educativos híbridos; las cuales son condiciones necesarias que deben desarrollar y afianzar quienes construyen los procesos de enseñanza y aprendizaje: docentes y estudiantes.

Docentes		Estudiantes
Docentes desarrollan ciudadanía activa y gestores de conocimiento en el mundo virtual, convirtiendo el mundo de la internet en un espacio rico en aprendizajes y de sana convivencia social integrado al mundo físico de la presencialidad docente (escuela, locales comunales) y de no presencialidad docente (hogar y comunidad de estudiantes).	⟷	Navegar en el mundo virtual demanda de las y los estudiantes nuevos saberes y habilidades de ciudadanía digital, para la convivencia democrática, el uso de información, la difusión de información, la deliberación pública y la gestión de riesgos psicosociales propios de los entornos digitales. Asumir que el mundo virtual es tan real como su cotidianidad.
Fuerte y activa presencia de docentes como gestores de aprendizajes híbridos, que estructuran y organizan los servicios educativos en términos de experiencias de aprendizaje con modelo híbrido, articulando los espacios de presencialidad y no presencialidad, afinando de manera especial su presencia en los procesos y espacios remotos.	⟷	La autonomía de cada estudiante para gestionar sus procesos de aprendizajes apropiándose e integrando las actividades de aprendizaje, con una activa presencia cognitiva. Ello también supone el trabajo colaborativo y cooperativo entre estudiantes marcando su presencia social y afectiva en la construcción de aprendizajes y el bienestar socioemocional.

Trabajo colegiado muy fino entre docentes y directivos para organizar y articular los procesos y tiempos pedagógicos en los espacios y horarios donde ocurren las experiencias de aprendizaje.		En el caso de estudiantes implica una interacción con sus padres, madres o adultos tutores, para organizar el tiempo, los espacios y las actividades de aprendizajes que ocurren en los espacios del hogar y la comunidad.
Docentes diseñan e implementan procesos pedagógicos y atención del bienestar socioemocional que integran con propósito y funcionalidad las TIC. Ello supone el despliegue de competencias digitales que hagan sinérgica con las competencias digitales de los y las estudiantes.		Estudiantes integran las TIC en sus procesos de aprendizajes para desarrollar las actividades de aprendizajes organizadas por los docentes y aquellas que ellos mismos generan. Ello supone el desarrollo de competencias digitales que hagan sinergia con las competencias digitales de sus docentes.
Docentes gestionan y curan contenidos digitales de aprendizajes que se encuentran en las páginas web, para hacerlos accesibles, funcionales, seguros, integrados y de calidad académica. No solo son usuarios de estos contenidos, sino también creadores y divulgadores.		Usan contenidos digitales de aprendizajes de manera crítica y creativa, con un alto sentido de indagación científica. Sobre la de esos contenidos construyen sus aprendizajes significativos relacionados a las competencias curriculares y su bienestar socioemocional.
Docente s revaloran, incentivan y organizan procesos de enseñanza y aprendizaje con el protagonismo y la autonomía de las y los estudiantes, estimulando procesos inversos de aprendizajes y la coeducación entre estudiantes.		Estudiantes desarrollan procesos inversos de aprendizajes que estimulan y desafían a los docentes, así como proceso de coeducación o educación entre pares, con el soporte pedagógico de las y los docentes.
Docentes gestionan los espacios de la institución educativa, locales comunales, hogar y comunidad como entorno de aprendizaje y mediadores de procesos de		Estudiantes y familias hacen de sus espacios de aprendizaje (institución educativa, locales comunales, hogar y comunidad) entornos de aprendizaje, con

enseñanza, convirtiéndoles en espacios que educan.	accesibilidad, seguridad y educabilidad.
La internet como fuente de información y sistemas de procesamiento de información demanda a los docentes afianzar sus competencias de "literacidad digital" para "acceder, buscar, evaluar, utilizar, compartir y crear información que les permita el logro de sus objetivos académicos, sociales y personales"[6].	El desarrollo de la competencia de literacidad digital también es un desafío para las y los estudiantes como una competencia esencial y transversal para el desarrollo de sus experiencias de aprendizaje y la gestión del conocimiento utilizando plataformas virtuales y aplicaciones digitales de procesamiento de información.

[6] Red Temática de Literacidad Digital en la Universidad. Extraído de su sitio web el 6 de marzo del 2022: http://redliteracidaddigital.com/trabajo-academico/#:~:text=La%20literacidad%20digital%20brinda%20a,sus%20objetivos%20academicos%2C%20sociales%20y

9. NOTAS FINALES SOBRE LO QUE IMPLICA PARA LA GESTIÓN ESCOLAR

Desarrollar servicios educativos con modelos operacionales híbridos suponen cambios importantes en la gestión escolar que desarrollan directivos y docentes, en las dimensiones institucionales y administrativas, curriculares y pedagógicas, y de la convivencia y el bienestar de la comunidad educativa.

Los procesos híbridos con los cuales se desarrollan los servicios educativos integran diversos espacios, canales, temporalidades, recursos y actores que fluyen entre espacios presenciales en la escuela y espacios no presenciales en la familia y la comunidad. Por ello, la institución educativa deja ser un espacio físico cuyo sustrato es el local escolar, para convertirse en una comunidad de aprendizaje que trasciende los típicos procesos escolarizados que definieron la educación antes de la pandemia.

Siendo así, en términos generales supone:

- Construir nuevos modelos de procesos planificación y de planes estratégicos y operativos, que definan claramente los resultados y los servicios educativos, así como que las acciones operativas deben reflejar la operatividad híbrida de los servicios educativos.

- Gestionar las condiciones de los espacios que son los escenarios de actuación de las y los estudiantes en los que desarrollan de manera integrada y continua sus actividades de aprendizajes. Ello supone que los espacios de la escuela, la familia y la comunidad tengan condiciones de seguridad, salud y protección; así como equipos, materiales y tecnologías para sean entorno de aprendizaje y para el aprendizaje.

- Construir nuevos modelos de organización y administración escolar más abiertos, flexibles y ergonómicos a los procesos operacionales híbridos de los servicios educativos; que están más centrados en los servicios educativos hacia los estudiantes para el logro de resultados, más que en los procesos internos de gestión escolar.

- Hoy más que nunca la gestión del currículo con diversificación curricular a nivel institucional y de aula adquieren especial relevancia, desarrollando procesos de contextualización, adecuación y adaptación curriculares que nos permita visualizar a las y los estudiantes como la centralidad de los servicios educativos.

- Lograr las competencias y el perfil de egreso del estudiante en estos tiempos de pandemia y con el modelo híbrido nos demanda muchas creatividad, rigurosidad e innovación para diseñar e implementar modelos pedagógicos que afianzan el protagonismo de las y los estudiantes y el rol mediador de los docentes y las familias.

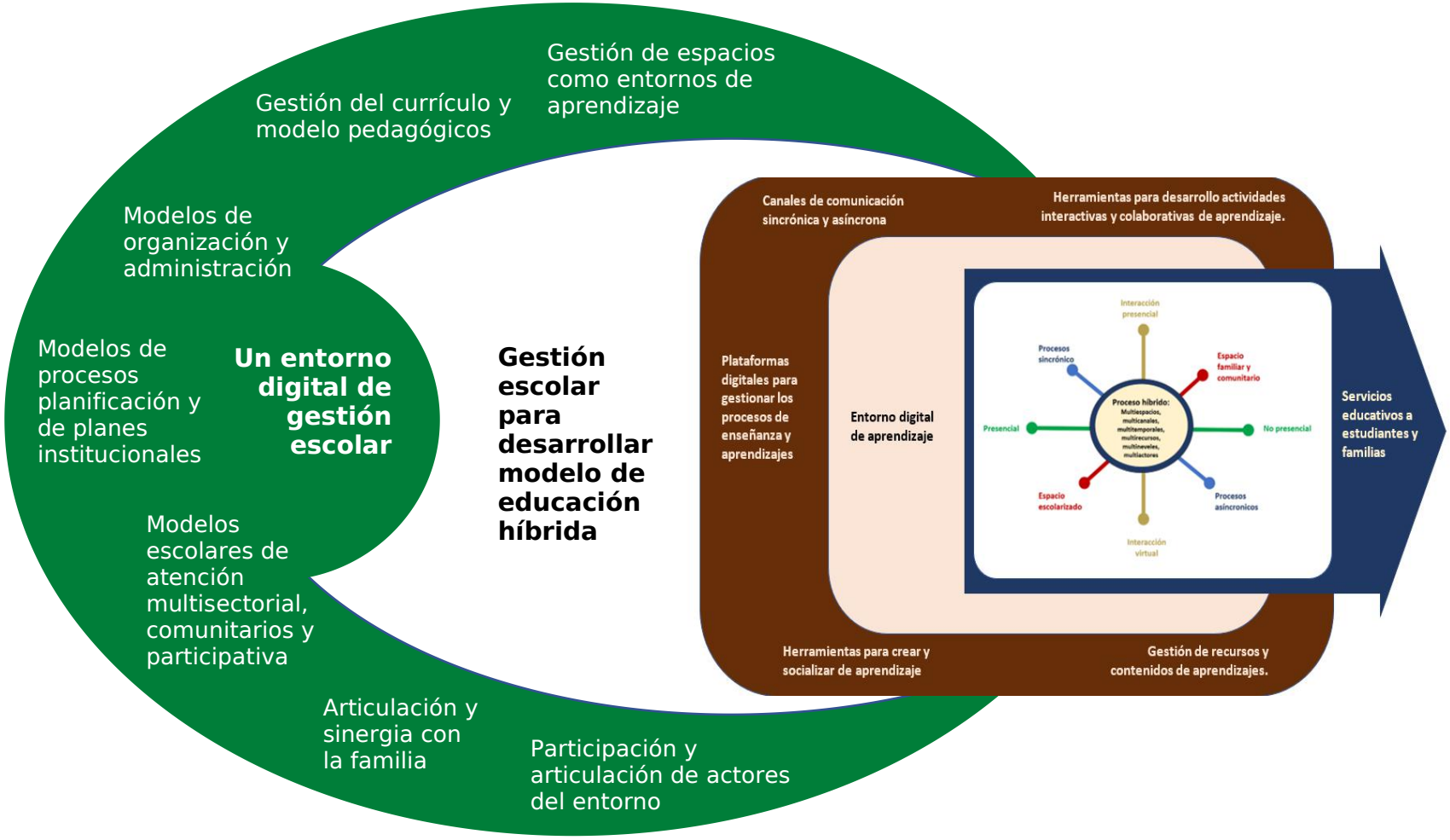
- Pero no solo modelos pedagógicos, sino también construir modelos escolares de atención multisectorial, comunitaria y participativa para el bienestar y la protección de estudiantes, pensando no sólo en el espacio físico de la escuela, sino también en los espacios del hogar y la comunidad.

- Los procesos híbridos demandan procesos de articulación y sinergia más intensos entre docentes y las familias, para gestionar de manera conjunta los procesos de aprendizajes de las y los estudiantes, articulando sus roles de mediación pedagógica y organizadores de procesos de los aprendizajes, desde sus propios roles.

- Además de la articulación con la familia se abre la posibilidad de afianzar la participación y articulación de otras entidades del entorno del sistema educativo (salud, gobiernos locales, programas sociales, organismos no gubernamentales, empresas privadas, etc.), para que, desde sus programas y servicios, hagan sinergia con los servicios educativos de las instituciones educativas y contribuyan al logro de resultados educativos en estudiantes y familias.

- Al igual que los servicios educativos presenciales y remotos se pueden gestionar mediante entornos digitales, directivos y docentes, también pueden diseñar y desarrollar un entorno digital para la gestión escolar haciendo uso de las plataformas y aplicaciones digitales, los recursos y los sistemas de gestión de información. Un entorno digital de gestión escolar provee importantes ventajas para optimizar la dirección escolar y el trabajo colaborativo para desarrollar los diversos procesos de gestión escolar que se despliegan en la provisión de los servicios educativos.

Gráfico Nro. 07: Gestión escolar para implementar la educación híbrida



FUENTES CONSULTADAS

Arias, Elena; Dueñas, Ximena; Elacqua, Gregory; Giambruno, Cecilia; Mateo, Mercedes; Pérez Alfaro, Marcelo (2021). Hacia una educación 4.0: 10 módulos para la implementación de modelos híbridos. Nota técnica Nro. IDB-TN-02267, Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

Anthony William (Tony) Bates (2015). La Enseñanza en la Era Digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje. Asociación de Investigación Contact NorthlContact Nord

Banco Interamericano de Desarrollo (2021). 2 Hablemos de Política Educativa América Latina y el Caribe. De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos claves para hacerla realidad.

García Zaballos, Antonio; Iglesias Rodríguez, Enrique; Puig Gabarró, Pau (2021). Informe anual del Índice de Desarrollo de la Banda Ancha. Brecha digital en América Latina y el Caribe. IDBA 2020. Documento para la discusión Nro. IDB-DP-824. Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

Cueto, Santiago; León, Juan; Felipe, Claudia (2020). Acceso a dispositivos y habilidades digitales de dos cohortes en el Perú. Nota técnica Análisis & Propuesta. Contribuciones al debate sobre la formulación de políticas públicas, noviembre del 2020, Nro. 56. Lima: GRADE, Niños del Milenio y ODF.

Gros, Begoña (2011). El modelo educativo basado en la actividad de aprendizaje. En: Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning en el Siglo XXI, pág. 13 – 26. Barcelona: Editorial UOC.

Instituto Nacional de Estadísticas e Informática – INEI (2019). Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Trimestre julio – agosto – septiembre 2019. Informe Técnico Nro. 04 – diciembre 2019.

Instituto Nacional de Estadísticas e Informática – INEI (2021). Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Trimestre julio – agosto – septiembre 2021. Informe Técnico Nro. 04 – diciembre 2021.

Ministerio de Educación (2021). "Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la prestación del servicio educativo para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicadas en los ámbitos urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19", aprobados con Resolución Ministerial Nro. 531-2021-MINEDU y sus modificatorias RM Nro. 048-2022-MINEDU y RM Nro. 108-2022-MINEDU.

Ministerio de Educación (2021). Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano. Segundo semestre 2021- Primer semestre 2022

Ministerio de Educación (2020). Documento Normativo "Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica", aprobado con R.V.M. 094-2020-MINEDU.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Internacional de la Educación (IE) (2021) Recuperación educativa eficaz y equitativa. 10 principios de la IE y la OCDE

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) 2021. Informe sobre Retorno escolar presencial pospandemia en Iberoamérica: Avances, reflexiones y recomendaciones,

Ravela, Pedro; Beatriz Picaroni y Graciela Loureiro (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? – Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Grupo Magno editores. Ciudad de México.

Riggs, Sharon (2020). Enseñanza remota centrada en el estudiante: lecciones aprendidas de la educación en línea. Traducido por INDES de la versión original en inglés que se encuentra aquí: https://er.educause.edu/blogs/2020/4/student -centered-remote-teachinglessons-learned-from-online-education

Silva Quiroz, Juan (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. Revista Innovación Educativa, vol. 10, núm. 52, julio-septiembre, 2010, pp. 13-23. Distrito Federal, México: Instituto Politécnico Nacional

Anexo 01

Matriz de servicios educativos de la IE en el marco de la implementación de los servicios presenciales y semipresenciales año 2022

Resolución Ministerial Nro. 531-2021-MINEDU, que aprueba el documento normativo: "Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la prestación del servicio educativo para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicadas en los ámbitos urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19"

Servicios (acciones pedagógicas)		**Sección del documento normativo de la RM Nro. 531-2021-MINEDU**
Identificación	**Descripción**	
Acompañamiento socioeducativo a estudiantes para permanencia y conclusión escolar	Este servicio es desarrollado por directivos y docentes, involucrando activamente a las familias y la comunidad. Incluye actividades: - Matrícula de estudiantes. - Difusión del inicio de clases. - Coordinaciones y comunicación con familia y comunidad para inserción de estudiantes desde el primer día de clases. - Identificación y acompañamiento de estudiantes en riesgo que afecta su inserción al inicio de las clases a los servicios educativos. - Bienvenida a estudiantes. - Seguimiento y monitoreo a la asistencia escolar de estudiantes. - Acompañamiento durante el proceso del año escolar.	9. Condiciones de gestión y protocolos de operación: En este capítulo se señala los compromisos de gestión escolar (CGE), uno de los cuales es acceso de las y los estudiantes al SEP hasta la culminación de su trayectoria educativa (CGE 2).
Experiencias de aprendizaje para la continuidad y consolidación	De marzo a diciembre, los docentes deberán trabajar con sus estudiantes desde el nivel de aprendizaje en el que se encuentran con la intención de que todos avancen hacia los niveles esperados en el desarrollo de sus competencias. Para ello, los docentes planificarán experiencias de aprendizaje que propicien el desarrollo de procesos de aprendizaje híbridos, es decir, para	8.2. Competencias a desarrollar en el marco de la emergencia educativa (pág. 15)

	tiempos y espacios a distancia y presencial. El propósito es fortalecer a los diferentes actores, pero sobre todo a los docentes desde una forma de trabajo que plantee procesos de aprendizaje híbridos en los que se combine la presencialidad, la distancia, lo virtual, así como el trabajo individual y colectivo, en aulas, espacios abiertos, laboratorios, entre otros.	
	Las experiencias de aprendizajes que se desarrollen tienen los siguientes componentes: - Situación de aprendizaje: i) pregunta o descripción problemática real o simulada de la realidad, que permita al estudiante reflexionar y hacer uso de sus competencias; ii) es una situación contextualizada a la realidad local, regional, nacional o global; iii) es significativa en tanto genera interés o cuestionamientos; iv) permite abordar el problema incorporando los enfoques transversales. - El propósito de aprendizajes: i) Es el aprendizaje esperado en los y las estudiantes según la programación curricular a partir de la situación de aprendizajes; ii) son planteados sobre la base de la información sobre el estado de aprendizajes de las y los estudiantes. Los propósitos de aprendizajes se determinan sobre la base de los estándares de aprendizajes. - Planificación de la evaluación: i) Determina el producto, productos o actuaciones que darán evidencia del nivel de desarrollo de las competencias deben ser planteados como parte de la experiencia de aprendizaje y deben estar vinculados con los propósitos de aprendizaje; i) determinación de los criterios de evaluación que van a permitir observar, analizar y evaluar lo que se espera de las producciones y/o actuaciones de las y los estudiantes que reflejen	8.3.1. Características de los elementos de las experiencias de aprendizaje (pág. 16 – 19)

	claramente el desenvolviendo competentes del estudiantes en relación a la situación significativa y el logro del propósito de aprendizajes planteados, de acuerdo a los estándares de aprendizajes prescritos en el currículo. - Actividades o acciones de aprendizajes: i) Se definen en términos de actividades de aprendizajes que aseguran el despliegue y el desarrollo de las competencias esperadas según el propósito de aprendizajes desde el contexto de la situación significativa, para elaborar las producciones y/o desarrollar las actuaciones que cumplan los criterios de evaluación determinados; ii) se plantean en una secuencia lógica, ordenada y agregación progresiva en términos de un proceso aprendizajes a lo largo de toda la experiencias de aprendizaje; iii) fomentan el aprendizaje autónomo, colaborativo y cooperativo de las y las estudiantes; iv) son actividades que las y los estudiantes pueden desarrollar en espacios presenciales y no presenciales con la mediación presencial y remota de los docentes. - Mediación del docente. El desarrollo de las experiencias por parte de las y los estudiantes supone la mediación de las y los docentes, el cual se caracteriza por: i) Se articula al logro de las competencias de acuerdo lo previsto en las experiencias de aprendizajes; ii) elabora y/o utiliza los recursos educativos contextualizado que provee a las y los estudiantes; iii) acompaña a las y los estudiantes con una presencia activa en términos cognitivos, sociales y didácticos; iv) promueve que los estudiantes gestionen información que necesitan y elaboren sus recursos educativos; v) gestiona el acceso de los estudiantes a información clave, relevante y veraz que necesitan en los diversos tipos (libros, revistas, vídeos, etc.) y formatos y tipos (impresos, digitales).	
	En el caso de los y las estudiantes con discapacidad, permanentes o transitorias,	8.3.1. Características de los elementos de las experiencias de

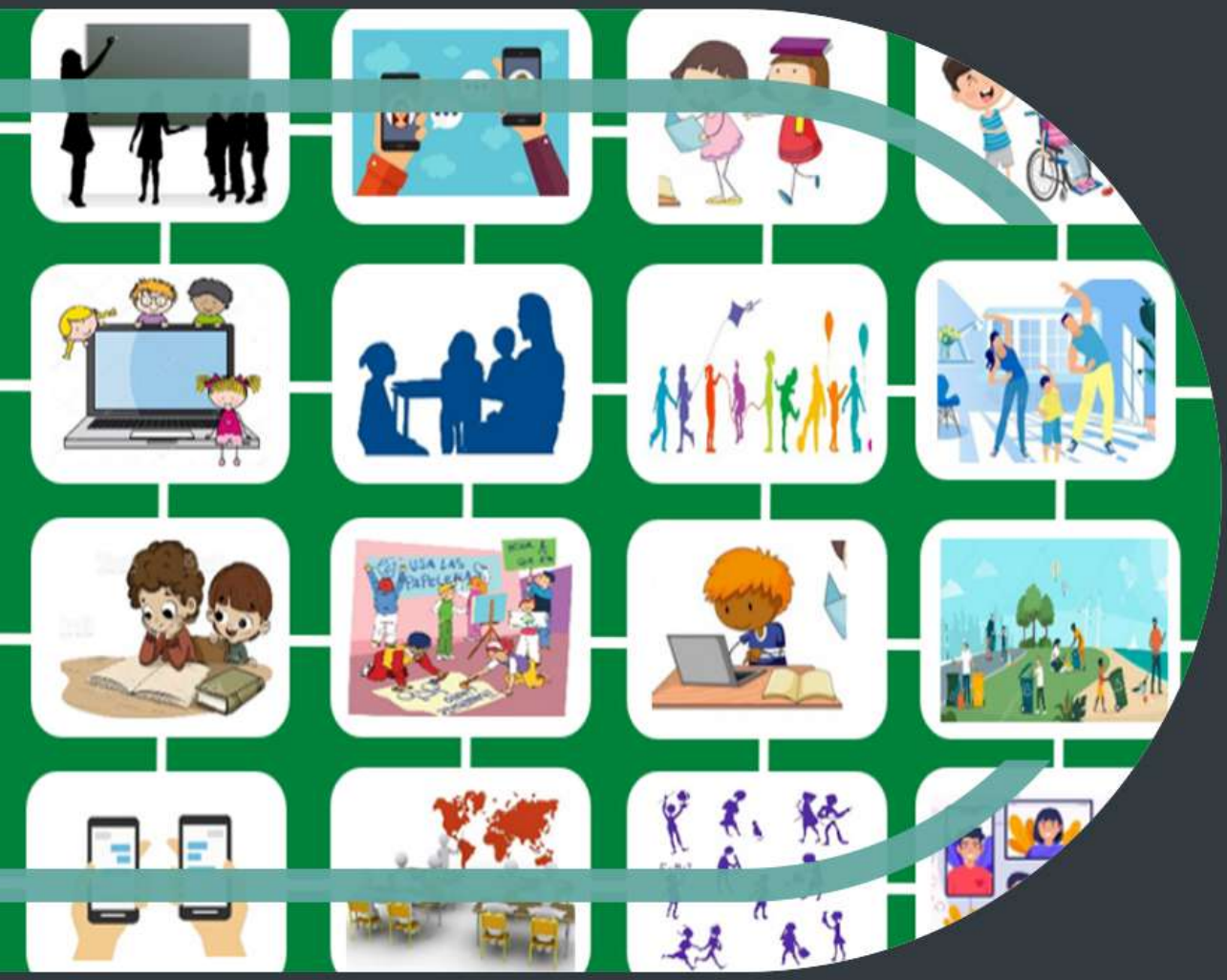
	asociadas a discapacidad o a problemas de aprendizaje, la o el docente debe coordinar la intervención de los profesionales no docentes, técnicos y otros actores que apoyan la labor educativa en su institución educativa (por ejemplo: psicólogos, terapistas, docentes de educación especial, etc.), favoreciendo el desarrollo de sus competencias, así como su bienestar socioemocional. Estos profesionales también serán considerados mediadores que contribuyen al desarrollo de competencias.	aprendizaje (pág. 19)
Evaluación formativa de estudiantes para el proceso y el logro de logro de aprendizajes	Evaluación inicial: - Evaluación diagnóstica para identificar necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes. - Evaluación psicopedagógica a estudiantes de EBE y estudiantes con NEE asociadas a discapacidad de IE de EBR. Sobre esa base de elabora el Plan de Orientación Individual (POI) o Plan Educativo Personalizado (PEP), en el marco de una planificación de aula que considere el Diseño Universal para el Aprendizaje	8.1.2. Acciones pedagógicas de marzo a diciembre. Acápite: Evaluación diagnóstica como punto de partida, pág. 14 – 15
	Sobre la base de los resultados de la evaluación diagnóstica los y las docentes definen las competencias en las que se requiere poner énfasis a lo largo del año, para la planificación de las experiencias de aprendizajes.	8.2. Competencias a desarrollar en el marco de la emergencia educativa (Pág. 15)
	Desarrollo de la evaluación formativo durante el proceso: - La evaluación se realiza en función de criterios, que son los referentes específicos que permiten observar si el propósito de aprendizaje se ha logrado o se va logrando en las actuaciones o producciones en una determinada experiencia de aprendizaje, ya sea en momentos de trabajo presencial o a distancia.	8.4. Evaluación formativa como aspecto clave para el desarrollo de competencias desde procesos de aprendizaje híbridos (pág. 18)

	- Análisis y valoración de los aspectos más relevantes de lo que hacen y producen los y las estudiantes para lograr su propósito de aprendizaje, acompañándolos a lo largo del proceso. - Retroalimentación al estudiante durante los distintos momentos de su proceso de aprendizaje para que reconozca sus fortalezas, dificultades y necesidades, a partir del análisis de las evidencias de aprendizaje y, en consecuencia, vaya desarrollando su competencia para gestionar su aprendizaje de manera autónoma. - Elaboración de portafolio que debe contener el registro de actividades, productos y todo aquello que se considere importante para el aprendizaje, considerando los diferentes lenguajes; no siendo fundamental el formato y el tipo de presentación, sino que refleje el progreso del estudiante. - Análisis del docente sobre su propia práctica y tomar decisiones sobre los aspectos.	
	Evaluación de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad: En el caso de EBE y de los y las estudiantes con discapacidad de EBR y EBA, se debe considerar la importancia de la evaluación psicopedagógica, los Planes de Orientación Individual – POI, Planes Individuales de Atención - PIA y la identificación de acciones observables para evaluar las actividades de aprendizaje, en el marco de la evaluación formativa. En el caso de los y las estudiantes con discapacidad, en lugar de plantear un producto como resultado del desarrollo de la EdA, es más pertinente que demuestren lo aprendido a través de evidencias en cada actividad.	8.4. Evaluación formativa como aspecto clave para el desarrollo de competencias desde procesos de aprendizaje híbridos (pág. 19)
Soporte y acompañamiento socioemocional y cognitivo	El acompañamiento socioafectivo y cognitivo busca fortalecer el desarrollo de los aprendizajes de las y los estudiantes, mediante el establecimiento de vínculos adecuados y positivos entre los y las estudiantes, las familias, docentes,	8.5. Mediación para el desarrollo de competencias, acápite: Soporte socioemocional a los y las estudiantes (pág. 20 – 21).

	tutores y demás actores que forman parte de la institución o programa educativo. Requiere realizarse de manera continua y se construye sobre la base de una relación sustentada en el vínculo afectivo. De esta manera el soporte y acompañamiento socioemocional y cognitivo es un servicio que contribuye en la prevención de situaciones de riesgo que afectan el bienestar de las y los estudiantes (violencia escolar, violencia en la familia, embarazo adolescente y/o maternidad o paternidad temprana, consumo de sustancias psicoactivas, trata de personas, discriminación, etc.). En ese sentido, este servicio fortalece en las y los estudiantes sus competencias socioemocionales para gestionar su estado de bienestar y prevenir dichos riesgos.	
	Bienvenida y soporte socioemocional: i) Reencuentro de estudiantes; ii) generar vínculos del retorno en estudiantes; iii) acuerdos de convivencia; iv) diálogo para identificar situaciones de riesgo; v) diálogo frente a situaciones de riesgo (Pág. 13 – 14,	8.1.2. Acciones pedagógicas de marzo a diciembre. Acápite: Bienvenida y soporte socioemocional, pág. 13 – 14). 9.7.4 Prevención y atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes (pág. 39 – 40).
	Diagnóstico del estado de bienestar socioemocional de las y los estudiantes, para identificar sus necesidades e intereses como parte de su desarrollo, así como riesgos a su bienestar (embarazo adolescente y/o maternidad o paternidad temprana, consumo de sustancias psicoactivas, trata de personas, discriminación, eliminación de estereotipos, etc.), entre otros. A nivel de la institución educativa, se establece Sobre la base de los resultados de este diagnóstico se elabora el plan de soporte y acompañamiento socioemocional de estudiantes.	8.5. Mediación para el desarrollo de competencias: i) Soporte socioemocional a los y las estudiantes; ii) Estrategias para el acompañamiento socioafectivo de las y los estudiantes

	Sobre la base de los resultados del diagnóstico socioemocional se elaboran dos plantes de trabajo: i) a nivel de institución educativa se elabora el Plan de tutoría, orientación educativa y convivencia escolar a cargo del Comité de gestión del bienestar e involucra a todos los docentes de la IE o programa; ii) y a nivel de aula, se elabora el Plan tutorial de aula a cargo del docente tutor e involucra a los docentes que tiene a cargo el mismo grupo de estudiantes.	
	Durante el año el soporte y acompañamiento socioafectivo y cognitivo se articula al desarrollo de las experiencias de aprendizaje, la evaluación de estudiantes y el acompañamiento a las familias. Se desarrolla mediante las siguientes acciones: - Orientación educativa permanente. Es una acción inherente a la misma práctica del docente y se hace presente a lo largo de toda la jornada diaria, acompañando al estudiante de manera continua para contribuir a su formación integral y bienestar en cualquier espacio de la institución educativa. - Tutoría individual. Se trata de la atención personalizada que recibe la o el estudiante en función de sus necesidades, intereses, dificultades, interrogantes, conflictos personales, sociales y/o de aprendizaje, así como por temas de interés de las familias que no pueden ser abordados de manera grupal. Es planificada y flexible, de acuerdo con la demanda de atención durante las horas dispuestas para tal fin, según modalidad, nivel o modelo de servicio. - Tutoría grupal. Son espacios de interacción grupal que se planifican de acuerdo con la identificación de necesidades e intereses que provienen del diagnóstico y análisis previo del grupo de estudiantes	8.5. Mediación para el desarrollo de competencias, acápite: Soporte socioemocional a los y las estudiantes (pág. 20 – 21). 9.7.4 Prevención y atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes (pág. 39 – 40).

	en el aula a cargo del tutor. Puede considerar también el informe tutorial del año anterior para asegurar la articulación y acompañamiento sostenido. - Espacios de participación estudiantil. La participación, además de ser entendida como un derecho, es un proceso de construcción de relaciones interpersonales que repercuten en la promoción y mejora de la convivencia entre diferentes grupos y, por ende, en la prevención de conflictos. Apunta a la construcción de ciudadanos democráticos capaces de reconocer la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo sobre la base de la argumentación y desarrollo del pensamiento crítico. La participación estudiantil contribuye al desarrollo socioafectivo y cognitivo del estudiante, fortalece la cooperación ciudadana, valora a todas las y los estudiantes como sujetos de derechos y contribuye a su rol como agentes de cambio.	
Acompañamiento socioemocional a las familias	Este acompañamiento está articulado e integrado como parte del proceso de soporte socioemocional a las y los estudiantes. Se desarrolla sobre la base de los resultados del diagnóstico del estado de bienestar socioemocional de las y los estudiantes. Es un conjunto de acciones dirigido a las familias que busca que estás participen y se involucren en la responsabilidad compartida de la formación integral y del bienestar de las y los estudiantes, considerando la diversidad sociocultural y/o lingüística de las familias. La institución educativa y el programa educativo pueden generar espacios como encuentros familiares, jornadas de formación para madres y apoderados, entre otros. De esta manera acompañamiento socioemocional a las familias contribuye en la prevención de situaciones de riesgo que afectan el bienestar de las y los estudiantes (violencia escolar, violencia en la familia, embarazo adolescente y/o maternidad o paternidad temprana,	8.5. Mediación para el desarrollo de competencias, acápite: Soporte socioemocional a los y las estudiantes (pág. 20 – 21). 9.7.1 Soporte socioemocional para las familias (pág. 36 – 37)

	consumo de sustancias psicoactivas, trata de personas, discriminación, etc.). En ese sentido, este servicio busca que las madres, los padres y/o adultos cuidadores de las y los estudiantes desarrollen sus roles de protección, atención y acompañamiento socioafectivo de sus hijos e hijas, así como construyan entornos familiares con adecuada convivencia familias libre de violencia. Este acompañamiento y sus respectivas acciones se incorporan en el Plan de tutoría, orientación educativa y convivencia escolar y en el Plan tutorial de aula.	
	El proceso de acompañamiento socioemocional a las familias abordas los siguientes aspectos: - Recoger información de las familias sobre cómo se organizan para apoyar a las/los estudiantes en sus labores educativas. - Coordinar con las DEMUNA, con apoyo del responsable de convivencia escolar, para mayor información sobre la situación de las/los estudiantes y sus familias. - Brindar orientaciones a las familias sobre las actividades que se desarrollan con las/los estudiantes y resolver las consultas que tuvieran. - Brindar orientaciones específicas a las familias con estudiantes con discapacidad con base en las recomendaciones emitidas por el Servicio de Apoyo Educativo (SAE). Promover una convivencia familiar positiva a través del acompañamiento y la orientación. - Apoyar a las familias en la organización de espacios adecuados para el aprendizaje de sus hijas e hijos en el hogar. Asimismo, orientar en el establecimiento de acciones en el hogar dirigidas a fortalecer la comunicación en la lengua materna, horarios para la lectura en familia, orientaciones en temas de educación sexual integral, prevención de la violencia familiar, la alimentación adecuada, cuidado de la salud, seguridad, entre otras.	9.7.1 Soporte socioemocional para las familias (pág. 36 – 37)

Gestión de atención y protección interinstitucional del bienestar socioemocional de estudiantes y familias	Articulado a los servicios de soporte socioemocional de estudiantes y al acompañamiento socioemocional de las familias, las instituciones educativas, a través de los directivos o el responsable de convivencia escolar, coordinan con otras instituciones y servicios públicos y privados de la localidad para que contribuyan a la contención y soporte socioemocional a estudiantes, familias y personal de la institución educativa.	9.7.1 Soporte socioemocional para las familias (pág. 37)
	Prevención y atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes - Es necesario realizar actividades que favorezcan la acogida y estimulen a las/los estudiantes desde el primer día de clases, con el objetivo de promover el conocimiento, la integración grupal, la construcción y evaluación de los acuerdos del aula y la prevención de la violencia escolar. - En cuanto a la atención de la violencia, los protocolos establecen los procedimientos para la atención oportuna, efectiva y reparadora sobre los hechos de violencia que suceden o son detectados en el entorno escolar (servicio educativo a distancia, semipresencial o presencial). La violencia puede manifestarse de las siguientes maneras: a) entre estudiantes, b) del personal de la I. E. contra estudiantes, y c) por personas del entorno familiar o cualquier otra persona ajena a la institución educativa. - La atención de los casos de violencia se desarrolla en el marco del Decreto Supremo Nro. 004-2018-MINEDU, actualizado por Resolución Ministerial Nro. 274-2020-MINEDU, se establecen 06 Protocolos para la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes que fueron aprobados con el (anexo Nro. 3) y actualizados con la Resolución Ministerial Nro. 274-2020-MINEDU:	9.7.4 Prevención y atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes (pág. 39 – 40).