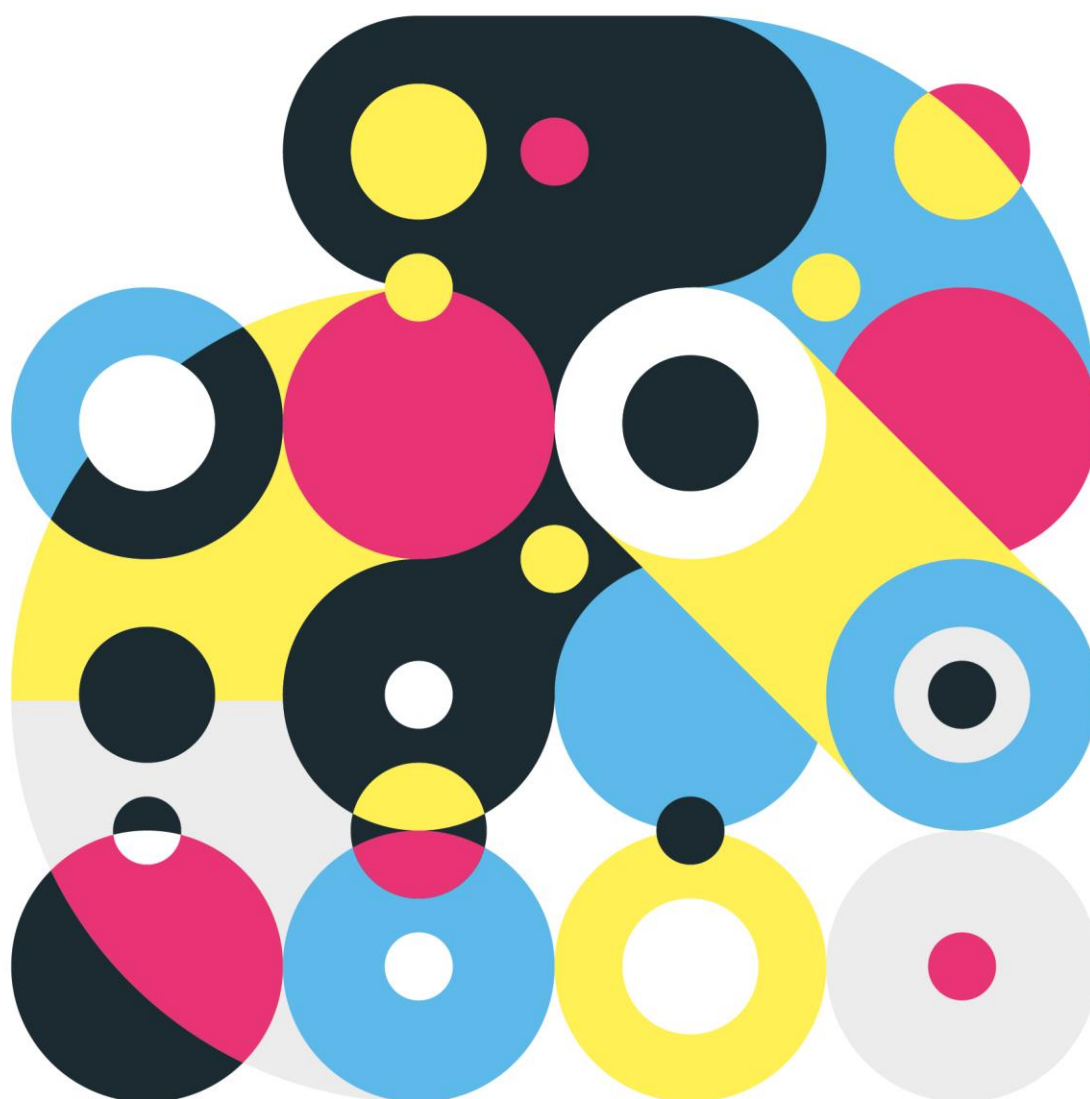


PROGRAMA DE EDUCACIÓN

# Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad

Ángeles Soletic





El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de quienes trabajaron en este documento. Dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en castellano, se consideraron aquí tres criterios a fines de hacer un uso más justo y preciso del lenguaje: 1) evitar expresiones discriminatorias, 2) visibilizar el género cuando la situación comunicativa y el mensaje lo requieren para una comprensión correcta y, 3) no visibilizarlo cuando no resulta necesario.

## Resumen

La educación híbrida implementada durante la pandemia podría definirse como una idea en construcción, dado lo inédito del escenario en el que se instala, la escala en que es posible pensar su organización y la diversidad de formatos que puede asumir. A diferencia de lo que podría pensarse en una primera aproximación, el modelo híbrido no responde a una lógica binaria de distribución de actividades de enseñanza y aprendizaje a realizarse en el aula o de manera remota, sino que tiene como objetivo ensamblar y articular en una experiencia unificada propuestas que tienen lugar en la presencialidad y en la virtualidad.

Para que los formatos híbridos contribuyan realmente a la transformación del sistema educativo, deben contar con una serie de características. En primer lugar, es necesario que se integren en un modelo pedagógico que aliente la autonomía de los estudiantes, promueva el aprendizaje en profundidad y abrace la cultura digital. En segundo lugar, exigen la redefinición de las formas de trabajo y las tareas docentes, favoreciendo la construcción colectiva y horizontal. En tercer lugar, alientan el desarrollo de formas alternativas y flexibles de agrupar a los y las estudiantes (fija, aleatoria, por intereses o por desempeño) a fin de personalizar la enseñanza y acompañar mejor las trayectorias escolares.

Los escenarios híbridos ofrecen una gran diversidad de opciones como el modelo simultáneo, el alterno, el modelo adaptado a las necesidades de los estudiantes, o incluso un modelo basado en la actividad y los contenidos de la enseñanza. Estas alternativas pueden, además, articularse entre sí para dotar a la hibridación de mayor flexibilidad en función de la diversidad de contextos.

Integrar los modelos híbridos en el sistema educativo requiere asegurar el acceso a equipamiento y conectividad de calidad. Para ello es necesario realizar un diagnóstico preciso de las dificultades que atraviesan tanto los y las estudiantes y docentes como las instituciones, y formular políticas adecuadas para enfrentar la situación en cada jurisdicción. Además, teniendo en cuenta la enorme diversidad de contextos en los que transcurre la enseñanza, su implementación demanda una adaptación compleja del trabajo escolar que reconozca las condiciones de cada institución, sus directivos, docentes, estudiantes y familias. Para avanzar en esta integración, las cuatro dimensiones claves del trabajo institucional son: la planificación anticipada, la coordinación institucional, el impulso a la experimentación didáctica y la evaluación permanente.

La hibridación presencial/virtual demanda también de las políticas una fuerte apuesta por el diseño de proyectos educativos y contenidos de alta calidad que potencien el trabajo docente para poder expandir la enseñanza remota y poder hacer un seguimiento de la actividad escolar fuera del aula. Este nuevo escenario exige, asimismo, avanzar en la construcción de espacios de formación docente que aborden las particularidades de la enseñanza a distancia, el trabajo en las plataformas educativas y la planificación de propuestas que se desplieguen de manera simultánea en la presencialidad y en la virtualidad.

---

## Presentación

---

Este documento fue realizado con el apoyo del Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa (EduLab) de CIPPEC, que se propone analizar y proponer políticas educativas que incorporen los cambios culturales y tecnológicos, con una mirada comparada y de frontera en la innovación. Tiene como propósito aportar reflexiones que enriquezcan el proceso de incorporación de las tecnologías digitales al sistema educativo para mejorar las trayectorias escolares y la calidad de los aprendizajes con una perspectiva de justicia.

## Índice

Introducción .....	4
Modelos híbridos en educación .....	5
Alternativas de hibridación en el contexto actual .....	9
Escenarios futuros .....	15
Reflexiones finales .....	16
Bibliografía .....	17

## Introducción

La irrupción de la pandemia de COVID-19 implicó el cierre de escuelas más grande de la historia de los sistemas educativos. Casi 1.500 millones de estudiantes en el mundo y más de 10 millones en la Argentina vieron interrumpido el acceso presencial a las escuelas. En nuestro país, el gobierno nacional y los gobiernos provinciales se enfrentaron al desafío inédito de educar de forma remota, desarrollando una multiplicidad de estrategias para garantizar la continuidad pedagógica de los y las estudiantes (Cardini, Bergamaschi, D'Alessandre, Torre y Ollivier, 2020). Sin embargo, el alcance de estas políticas no fue el mismo para todos: la desigualdad en el acceso a dispositivos tecnológicos y la conectividad necesarios para sostener la educación remota impactó en el desarrollo de las trayectorias de los y las estudiantes agudizando las brechas socioeducativas preexistentes.

Aun cuando existe un amplio consenso respecto de la necesidad de sostener la presencialidad escolar como medio para favorecer la permanencia y el egreso de la totalidad de los y las estudiantes, la persistente crisis sanitaria dificulta restituir la presencialidad plena. En este contexto, las modalidades educativas que combinan y ensamblan instancias de enseñanza y aprendizaje presenciales y remotas se han constituido en una alternativa necesaria y valiosa para dar respuesta a los principales desafíos de la educación. Avanzar en el diseño de modelos flexibles que permitan diversificar y adaptar los recorridos escolares y pongan el foco en el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar los complejos desafíos de las sociedades contemporáneas es un paso más hacia la construcción de sistemas educativos inclusivos basados en una mejor y más potente presencialidad mediada por tecnologías digitales y enriquecida por el trabajo a distancia que sienta las bases para una educación de calidad en el mediano y largo plazo.

El presente informe propone una caracterización de los modelos híbridos o combinados de enseñanza y explora las oportunidades que pueden ofrecer para promover aprendizajes significativos en la escuela argentina. Se trata de pensar críticamente en las condiciones de posibilidad de un cambio que ofrezca respuestas al escenario presente pero que, al mismo tiempo, aliente la integración genuina de las tecnologías en la enseñanza y motorice un proceso de transformación que ayude a construir un sistema educativo más inclusivo, flexible e integrado en la cultura digital.

## Modelos híbridos en educación

La idea de implementar ambientes educativos híbridos o combinados ha surgido como respuesta sistémica frente al contexto de distanciamiento social provocado por la pandemia de Covid-19 a nivel mundial. Se trata, por lo tanto, de una idea en proceso de construcción dado lo inédito del escenario en el que se instala, la escala en que es posible pensar su organización y la diversidad de formatos que puede asumir.

El concepto de “hibridación”, sin embargo, no es nuevo en el ámbito educativo: surgió hace más de una década, asociado a los avances del *blended learning* o del aprendizaje mixto/combinado/bimodal en el campo de la enseñanza universitaria y como parte del reconocimiento del papel cada vez más protagónico de las tecnologías digitales en la ampliación y diversificación de las oportunidades de enseñar y aprender más allá de las aulas. El concepto también fue aplicado a la reconceptualización de la educación a distancia -inspirada en los aportes de la teoría comunicacional y en las reflexiones sobre el cambio cultural en la sociedad global e interconectada (García Canclini, 2000)- a partir de la integración de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de la interacción sincrónica *on line* a través de plataformas de videoconferencias o de aplicaciones de mensajería instantánea disponibles en los *smartphones* (Mansur y otros, 2015).

Pensada para la escolaridad básica, una primera definición nos permite pensar la educación híbrida o combinada como un modo de enseñanza que articula, gracias a las mediaciones tecnológicas, instancias de trabajo presenciales y remotas en una única experiencia aprovechando las fortalezas y posibilidades que ofrece cada uno de los espacios para enseñar y aprender. El propósito de las experiencias híbridas es combinar e integrar en una misma propuesta de enseñanza espacios de trabajo cara a cara y a distancia, tanto en instancias sincrónicas como asincrónicas.

Esta definición aparece contenida en las disposiciones consensuadas durante 2020 por el Consejo Federal de Educación en una de cuyas resoluciones se define el modelo actual como “de alternancia”, entendida como “una dinámica pedagógica que contiene períodos de trabajo de la/os alumna/os con asistencia a la escuela en clases presenciales y actividades de aprendizaje en situaciones de no presencialidad mediados por diferentes instrumentos y soportes. Esta organización implica procesos de enseñanza en diferentes espacios y tiempos que se integran en un mismo proceso de aprendizaje” (Resolución 366/20 CF).

La idea de hibridación no se limita, por lo tanto, a la “distribución” de la enseñanza en instancias presenciales y virtuales, o a la asignación de tareas o actividades que tanto docentes como estudiantes deben realizar en el aula o fuera de ella. Partiendo de un enfoque que busca superar los usos instrumentales de las tecnologías, las experiencias educativas híbridas proponen articular y ensamblar en una experiencia unificada lo que sucede en la virtualidad con lo que ocurre en la presencialidad apartándose de una lógica binaria (Maggio, 2021). En este sentido, más allá de la presente coyuntura de presencialidad limitada e intermitente, pensar la hibridación presencial/virtual de la enseñanza implica construir un marco para proyectar hacia el futuro un sistema educativo que pueda dialogar con la cultura digital, que reconozca y asuma la alteración del espacio y del tiempo que caracteriza el escenario contemporáneo (Baricco, 2019) y ofrezca experiencias relevantes, centradas en las y los alumnos, atentas a la diversidad de situaciones y contextos, y con foco en el desarrollo de capacidades para pensar de manera crítica, interactuar con otros, resolver problemas y fortalecer la autonomía de los y las estudiantes (Arias Ortiz, Brechner, Pérez Alfaro y Vásquez, 2020).

## Características generales de las experiencias de enseñanza híbridas

¿Qué rasgos caracterizan estos escenarios de enseñanza híbridos en el contexto presente? Una primera aproximación nos permite reconocer una serie de notas distintivas:

### Los formatos educativos híbridos alteran las coordenadas espaciales y temporales de la escuela

El objetivo de los formatos híbridos no es reemplazar el trabajo escolar presencial sino expandirlo para potenciar los aprendizajes, incorporando otros espacios y tiempos por los medios más adecuados. Las finalidades pueden ser distintas: en algunos casos, la enseñanza se extiende fuera del aula para que los estudiantes se vinculen con nuevos contenidos y sacar mayor provecho a las interacciones entre docentes y estudiantes en la presencialidad; en otros, se incorporan de manera sistemática momentos de trabajo fuera del aula para planificar, evaluar con otros compañeros las tareas de un proyecto o resolver problemas. La alteración espacial puede implicar que una clase pueda desarrollarse con algunos estudiantes presentes en el aula y otros en línea simultáneamente; o expandir la clase a través de plataformas virtuales que conectan a los estudiantes con miembros de otras instituciones educativas, organizaciones o comunidades. La combinación no solo implica diversificar espacios y tiempos para enseñar y aprender más allá del aula y los horarios convencionales, sino también articular momentos para el trabajo individual (dentro y fuera del aula) e instancias de interacción, por ejemplo, en grupos pequeños del mismo curso, grupos heterogéneos, grupos completos parte *on line* y parte presencial) o tutorías (docente o entre pares) uno a uno.

### Los modelos híbridos descansan en la mediación de las tecnologías para acceder a los contenidos de la enseñanza y promover interacciones fuera del aula

Plataformas, software y contenidos digitales de calidad son componentes necesarios de esta modalidad que también puede integrar estrategias no digitales cuando las condiciones de acceso a conectividad y dispositivos de los y las estudiantes no son las más adecuadas. La ecología mediática de la enseñanza híbrida combina diversos entornos con funciones específicas:

- repositorios que permiten gestionar y hacer accesibles contenidos digitales de alta calidad en formatos variados -desde videos tutoriales hasta simulaciones, videojuegos o software de aprendizaje adaptativo- cuya producción y curaduría demanda gran cantidad de recursos y la conformación de equipos de especialistas;
- plataformas de enseñanza y aprendizaje que favorecen las interacciones remotas (sincrónicas y asincrónicas), la construcción de vínculos entre docentes y estudiantes fuera de la escuela y el seguimiento de las actividades realizadas por los y las estudiantes;
- aplicaciones de mensajería que favorecen la comunicación instantánea en condiciones de conectividad limitada; y
- sistemas de información que hacen posible acompañar las trayectorias individuales y la gestión global de los sistemas escolares.

### La enseñanza híbrida supone un diseño didáctico que articula e integra el trabajo en dos espacios

Como ya señalamos, esta modalidad de enseñanza reconoce la existencia de dos ambientes -el físico y el virtual- funcionando al mismo tiempo y de modo articulado. Pero también exige considerar dos elementos esenciales para el aprendizaje escolar:



por un lado, las interacciones entre estudiantes y docentes –tanto presenciales como virtuales- en distintos momentos del proceso de enseñanza, desde el intercambio y discusión de ideas hasta la retroalimentación; y por otro, el trabajo individual a partir del acceso a contenidos *on demand* (Maggio, 2018) y la asignación de tareas por parte de los y las docentes.

Para ensamblar los distintos espacios y las estrategias de trabajo se requiere reconocer las características y potencialidades que ofrece cada entorno evitando, en principio, considerar uno como subsidiario o dependiente del otro (Odetti, 2021). El encuentro cara a cara se presenta especialmente propicio para que los y las docentes enfaticen en los sentidos de la tarea, ofrezcan orientaciones generales, promuevan las interacciones, fortalezcan los vínculos, entablen conversaciones y generen instancias de trabajo en colaboración evitando que la explicación de los contenidos se transforme en el centro de trabajo en clase. En la virtualidad, en cambio, es más factible que los estudiantes puedan acceder y analizar distintos tipos de recursos en soportes variados en los que se puede hacer descansar la explicación de los temas (a la que pueden volver cuantas veces lo crean necesario) y también realizar actividades individuales y/o grupales en tiempo real o asincrónicas para construir conocimiento, buscar y seleccionar información o resolver problemas generando insumos que luego pueden analizarse, discutirse y evaluarse en la clase presencial.

El diseño de la experiencia pedagógica demanda, entonces, considerar las actividades que se realizarán en cada instancia y, al mismo tiempo, planificar las interacciones que se favorecerán en cada una de ellas (trabajo colaborativo en grupos pequeños, en parejas, tutorías individuales o grupales) tanto en los momentos de trabajo sincrónicos o simultáneo (presenciales o en línea) o asincrónicos. La organización de las actividades en cada espacio requiere una mirada integral de la propuesta de enseñanza, la planificación de cada una de las instancias y la anticipación del recorrido a los estudiantes.

Esta caracterización permitiría reconocer como híbridas muchas de las prácticas escolares que tienen lugar en este tiempo complejo en el que las condiciones sanitarias obligan a sostener una presencialidad intermitente y el trabajo remoto mediado por las tecnologías. Sin embargo, si se trata de pensar las oportunidades que abren los formatos híbridos y flexibles para promover cambios profundos en el sistema educativo, necesitamos incluir otros elementos en este encuadre:

#### La adopción de un modelo pedagógico que abrace la cultura digital y promueva la integración presencial/virtual

Como sostienen muchas investigaciones, el valor educativo de las tecnologías está en su capacidad de potenciar experiencias de enseñanza atrapantes e intelectualmente desafiantes que reconozcan las tendencias culturales contemporáneas, habiliten al trabajo autónomo de los estudiantes y promuevan el aprendizaje profundo (Fullan et al., 2020; Maggio, 2021; Pinto, 2019; Cobo, 2016). Impulsada por el propósito de apoyar las trayectorias escolares de estudiantes o de ofrecer alternativas al modelo pedagógico tradicional, cualquier forma de articulación presencial/virtual debería orientarse a explorar usos significativos de las tecnologías que hagan posible que los niños, niñas y adolescentes vivan ricas experiencias de aprendizaje, que los conecten con otros y otras estudiantes y comunidades, y que estimulen el desarrollo de habilidades socioemocionales, comunicativas y cognitivas.

#### La redefinición de las tareas y las formas del trabajo docentes

A diferencia de los sistemas presenciales convencionales donde el profesor de cada asignatura gestiona de principio a fin el proceso de enseñanza y el seguimiento de los estudiantes de su curso, en las propuestas de articulación presencial/virtual atravesadas por estas nuevas pedagogías sería recomendable que las múltiples tareas

docentes fueran realizadas por equipos de educadores y profesionales que asuman colaborativamente distintas responsabilidades y funciones: la producción de contenidos digitales, la gestión de la enseñanza, el diseño de proyectos interdisciplinarios, el manejo de plataformas y herramientas, la comunicación con las familias, etc. La complejidad del escenario obliga, más que nunca antes, a pensar la enseñanza como una actividad colectiva (Maggio, 2021) que habilite el trabajo en equipos y el intercambio permanente entre colegas para compartir inquietudes y experiencias, explorar aplicaciones o recursos, planificar actividades conjuntas, distribuir tareas y acordar criterios comunes de acción.

#### El diseño de nuevas formas de agrupamiento y de interacción entre docentes y estudiantes

Expandir la enseñanza fuera del aula demanda sostener una comunicación potenciada por las oportunidades que ofrecen las tecnologías. La flexibilización de los formatos hace posible el trabajo con grupos organizados de manera fija o aleatoria, o incluso con grupos heterogéneos organizados por intereses, por actividades o por niveles de desempeño. Numerosos estudios dan cuenta de la efectividad del trabajo en grupos pequeños o subgrupos de aula en tanto permiten focalizar en las necesidades de los y las jóvenes ante retos complejos, ofrecer más feedback, aumentar la participación, dar apoyo a los estudiantes que presentan dificultades persistentes de comprensión o alentar el trabajo cooperativo. (Vaillant y Manso, 2019; Anijovich, R. 2014; Johnson, R., Johnson, D, Holubec, E., 1999). Pensando en escenarios futuros, el uso de las tecnologías abriría, incluso, la posibilidad de cursar parte de los trayectos formativos en línea y junto con estudiantes de otros años o de otras escuelas. Esto alentaría también la conformación de grupos heterogéneos de estudiantes que si bien tienen objetivos de formación comunes, pueden diferir en su edad o pertenecer a distintas comunidades y contextos.

Si bien la situación de emergencia sanitaria ha obligado a sostener la educación híbrida como una respuesta posible y necesaria para garantizar la continuidad educativa, implementar formatos de enseñanza escolar que articulen lo presencial y lo virtual para el conjunto de las escuelas tiene, al menos, dos enormes implicancias a considerar desde el diseño de las políticas. En primer lugar, conlleva asumir las alteraciones y rupturas que los modelos híbridos generan respecto de la concepción clásica de la escuela moderna, dispuesta en tiempos y espacios fijos y determinados. Esta alteración fue anticipada hace ya tiempo por N. Burbules y T. Callister al poner el foco en la profunda revolución que las tecnologías digitales estaban generando respecto de la centralidad de la escuela como productora de conocimiento: la idea de “aprendizaje ubicuo” expresa precisamente la descentración y multiplicación de los escenarios del aprendizaje y las nuevas oportunidades que la tecnología ofrece a las instituciones educativas para expandir el trabajo escolar fuera del aula (Burbules y Callister, 2000). La hibridación presencial/virtual que conlleva la dislocación de la enseñanza y el aprendizaje, la desterritorialización de las prácticas educativas y la expansión de los límites de aula (Bruner, 1997); obliga a una resignificación de conceptos clave de la gramática escolar: escolaridad, aula, clase, sección escolar, regularidad. Reflexionar en torno a estas ideas y ponerlas en discusión es fundamental para comprender el significado de los cambios que la integración de las tecnologías conlleva y los interrogantes que estos cambios generan en las comunidades educativas.

En segundo lugar, pensar la integración presencial/virtual demanda que las tecnologías digitales dejen de ser un complemento para pasar a ser una pieza clave de los sistemas educativos, no solo para dar acceso remoto a materiales o recursos valiosos sino para atender la heterogeneidad del alumnado ofreciendo recorridos personalizados, ayudando a superar obstáculos y/o mejorar la comprensión de problemas complejos. Se trata de proyectar un nuevo escenario en el que las

tecnologías pasen de la periferia al centro del trabajo escolar. Y ello exige, desde las políticas, dar respuestas a las urgentes demandas de conectividad y acceso a dispositivos del sistema educativo a escala nacional.

## Alternativas de hibridación en el contexto actual

El contexto presente impone la alternancia presencial/virtual como modo de organización de la enseñanza a nivel nacional (Resolución 366/20 CF). Considerando las características del sistema educativo argentino, fuertemente anclado en la presencialidad, la alternativa de hibridación posible en el corto plazo remite a un modelo de enseñanza presencial expandida en entornos virtuales que supone la escuela como punto de anclaje de la vida escolar, pero que admite y promueve la integración al currículum -y por lo tanto, su acreditación como parte del trayecto escolar- de otros espacios de formación fuera del aula con diferentes variantes, desde instancias de intensificación/personalización del recorrido formativo con apoyo en plataformas virtuales hasta el desarrollo de proyectos en y para la comunidad.

¿Qué escenarios se han ido configurando en la coyuntura del regreso a las aulas? ¿Qué otros escenarios podrían proyectarse? Es posible identificar diversas alternativas de hibridación que consideran distintas dimensiones del trabajo escolar:

- La gestión y organización de los grupos de estudiantes
- Las necesidades e intereses de los estudiantes
- Las actividades y los tipos de contenidos de la enseñanza

### Modelos basados en la gestión de los grupos de estudiantes

En este modelo el énfasis está puesto en la segmentación del grupo clase y la creación de subgrupos de estudiantes (las llamadas “burbujas”) con un propósito fundamental: garantizar condiciones sanitarias adecuadas en la presencialidad y asegurar la continuidad del trabajo en forma remota y en entornos virtuales si las condiciones de conectividad y acceso a dispositivos lo permiten (CITEP, 2020). La organización de los estudiantes en pequeños grupos habilita, a su vez, distintas alternativas de funcionamiento:

- La simultaneidad presencial/virtual: el grupo clase se subdivide, por lo general, en dos grupos o burbujas, y mientras un subgrupo asiste a la escuela y participa de la clase de manera presencial, el otro sigue la clase vía streaming. El o la docente a cargo del curso organiza la actividad en ambos espacios, pudiendo optar por sostener la misma propuesta para ambos grupos o diferenciar la actividad de acuerdo con el diseño didáctico y las condiciones de acceso a la tecnología de los y las estudiantes.
- La alternancia: los subgrupos alternan la asistencia a clase presencial con el trabajo remoto o en entornos virtuales (ya sea en actividades sincrónicas o asincrónicas). En algunos casos, la alternancia puede implicar que los estudiantes asistan a la escuela algunos días de la semana (en días consecutivos o alternados), o alternen semanas completas de asistencia a las aulas físicas. En este caso, el o la docente asigna tareas individuales y grupales para el tiempo de trabajo remoto y, de ser posible, organizan espacios de tutoría on line, grupales o individuales.

La organización de la enseñanza en grupos segmentados de concurrencia alternada ha sido la opción que ha hegemonizado las prácticas educativas en el regreso a las aulas, en consonancia con la normativa establecida por el Consejo Federal de Educación en

varias de sus resoluciones (Res. CFE N° 387/21 y 394/21). En particular, en la escuela secundaria este formato se ha ido adaptando al modelo de organización curricular vigente, basado en asignaturas independientes cada una de las cuales está, por lo general, a cargo de un/una docente que toma decisiones en relación con la selección de los contenidos, las actividades y las formas de evaluación, y asume el seguimiento de cada uno de los estudiantes. En este escenario, la responsabilidad de analizar y definir cuáles son las actividades que mejor se adecuan al trabajo presencial y cuáles al virtual queda también en manos de cada docente. Aun cuando aparece como el formato dominante, esta alternativa genera muchas inquietudes, por un lado, en relación con las interacciones entre estudiantes debido a la fragmentación del grupo clase en distintas burbujas; y por otro, respecto de las condiciones del trabajo docente en tanto superpone al trabajo en el aula con grupos reducidos el desarrollo de una estrategia complementaria en la virtualidad que exige la presencia y retroalimentación de los y las docentes. Si no se cuenta con tiempo específicamente destinado a sostener el trabajo remoto, el riesgo que se corre es que la propuesta virtual se empobrezca o se reduzca a la realización de tareas con una lógica semejante a la de la clásica “tarea para el hogar”.

#### Modelos basados en las necesidades e intereses de los estudiantes

La escuela tradicional se basa en el principio de la enseñanza simultánea, que supone enseñar lo mismo a todos y al mismo tiempo (Terigi, 2020). Este esquema, que ya era cuestionado antes de la pandemia, se adecua aún menos a un contexto en el que los estudiantes ven limitadas sus posibilidades de asistir a la escuela. Por otra parte, dado que las trayectorias de los estudiantes durante 2020 fueron muy diversas se impone intensificar el acompañamiento a aquellos que, por distintas razones, tuvieron una conexión débil con la escuela o tuvieron que abandonar sus estudios. Desde esta perspectiva, la articulación presencial/virtual puede pensarse a partir de la identificación de las necesidades de los estudiantes y también de sus intereses y motivaciones para aprender. Esto implica personalizar la enseñanza a través de distintas estrategias de acompañamiento y seguimiento. Algunas de estas estrategias pueden ser:

- la personalización de los horarios de asistencia de los y las estudiantes que forman parte de un mismo grupo escolar;
- la implementación de tutorías presenciales individuales ajustadas a la demanda y posibilidades de docentes y estudiantes;
- la disposición de salas de informática u otros espacios dentro de la escuela para que los alumnos puedan concurrir por turnos para acceder a la propuesta virtual en caso de no tener conectividad en sus hogares;
- la organización de encuentros presenciales o virtuales fuera del horario escolar;
- la conformación de grupos de estudiantes organizados por criterios alternativos al grupo clase (necesidad de recuperación de saberes por conexión débil con la escuela durante la pandemia, dificultades en el abordaje de temas complejos, etc).

Esta alternativa pone el foco en el acompañamiento de los y las estudiantes considerando sus contextos y en la adaptación de la acción educativa a sus necesidades y ritmos personales a través de estrategias tanto presenciales como virtuales que intensifican el trabajo escolar. Algunas experiencias desarrolladas en esta línea antes de la pandemia en nuestro continente ofrecen inspiraciones valiosas y orientaciones concretas para su implementación en el contexto presente (Rivas, A. Delgado, L., 2017). Dichas experiencias revelan que implementar un modelo de estas características requiere -más allá del acceso a las tecnologías y la disponibilidad de plataformas- una

fuerte revisión de la organización institucional, los procesos de formación y las condiciones del trabajo docente.

#### Modelos basados en la actividad y el tipo de contenidos

La organización de las instancias presenciales y remotas no solo puede definirse en función de la segmentación de los grupos o de las necesidades de los y las estudiantes. También debería considerar el tipo de experiencia de aprendizaje que se busca promover y, en este marco, los tipos de contenidos y las actividades de enseñanza a implementar. ¿Qué asignaturas exigen más tiempo de trabajo presencial porque demandan análisis de problemas complejos, la experimentación, la demostración o el desarrollo de habilidades motoras? ¿Qué contenidos pueden ser abordados de manera remota o en la virtualidad? ¿Qué prácticas exigen la presencialidad y qué actividades se pueden hacer de manera autónoma y a distancia dentro de una experiencia unificada?

En esta alternativa la hibridación presencial/virtual hace posible y potencia innovaciones genuinas en los modelos pedagógicos más allá, incluso de la coyuntura presente. En esta línea, mencionamos algunas opciones valiosas a considerar:

- La estrategia de la llamada “aula invertida o inversa” propone, en su mismo diseño, el ensamble de actividades en el espacio virtual/remoto y en el presencial. Se organiza a partir de la decisión pedagógica de abordar la explicación de algunos contenidos de manera remota -a través de videos, podcast u otros recursos digitales- y de emplear el tiempo de trabajo presencial en la discusión de temas complejos, la resolución de problemas o la toma de decisiones. Se trata de una propuesta que busca romper con el modelo transmisivo de la clase centrada en la exposición del docente transfiriendo parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje fuera del aula con el fin de utilizar el tiempo de clase para acompañar el desarrollo de procesos cognitivos de mayor complejidad que favorezcan el aprendizaje significativo (Goodwin y Miller, 2013). En nuestro país, la experiencia de la provincia de Misiones implementada desde hace varios años y resignificada durante la pandemia puede ofrecer herramientas valiosas para diseñar políticas de innovación a nivel jurisdiccional o local (Sedoff, 2021).
- El esquema de “rotación por estaciones de trabajo” permite a los estudiantes rotar entre variados centros de actividad conocidos como estaciones en las que se realiza distinto tipo de tareas (individuales o grupales) como, por ejemplo, acceder a información sobre un tema, elaborar un producto o interactuar con un software en un laboratorio de informática. El sentido de la rotación está determinado por el tipo de propuesta, las habilidades que se busca desarrollar a través de ella y el entorno tecnológico en el que se despliega la actividad. El trabajo por estaciones puede realizarse en distintos espacios, ya sea en el mismo ámbito escolar o en forma remota (Staker, H. y Horn, M., 2015).
- La “enseñanza basada en proyectos” es una referencia ineludible cuando pensamos en el cambio educativo y en la inclusión genuina de tecnologías. El trabajo por proyectos -que incluso pueden articular los contenidos de varias asignaturas-, propicia una reorganización de los espacios y los tiempos de trabajo cara a cara y de manera virtual de los grupos de estudiantes en función de las demandas del desarrollo de ese proyecto. Las tecnologías digitales hacen posible la hibridación que amplía los espacios de aprendizaje a otros espacios y dota de nuevo significado las prescripciones curriculares. Pero los entornos tecnológicos hacen posible, además, conectar a los y las estudiantes con expertos, miembros de las comunidades o compañeros en otras latitudes, ofreciéndoles más oportunidades de comunicarse y colaborar con otras personas que comparten sus intereses o que pueden apoyar y mejorar su aprendizaje. Muchas de estas experiencias se

introducen formalmente en el curriculum a través de un sistema de créditos enmarcado en una oferta curricular amplia con trayectos formativos electivos (Pérez Gómez, A., 2012; Trujillo Sáez, F., 2012)

Estas alternativas suponen una complejidad mayor en la implementación y demanda no solo una fuerte reorganización de los equipos docentes sino una reflexión profunda sobre los contenidos curriculares priorizados y las propuestas metodológicas. Aun cuando las condiciones de conectividad no sean las mejores, esta línea de trabajo es una opción valiosa porque realiza una apuesta fuerte a la motivación de los estudiantes y a su compromiso en la construcción de conocimiento, al tiempo que habilita modos genuinos de integrar las tecnologías en la enseñanza.

Los modelos relevados no expresan necesariamente alternativas diferentes a seguir sino propuestas que pueden complementarse para dar respuesta a problemas ligados con la organización de los grupos, las decisiones pedagógicas y curriculares, la atención de estudiantes que requieren mayor acompañamiento y las condiciones sanitarias generales. En todos los casos, se requiere una rigurosa organización y gestión de los recursos humanos y un rediseño de las estrategias docentes para adaptar su acompañamiento en los distintos espacios.

### Las condiciones tecnológicas e institucionales de la hibridación presencial/virtual

Como ya señalamos, el desarrollo de ambientes de aprendizaje híbridos demanda de las políticas garantizar a todos los estudiantes y a todos los docentes el acceso a dispositivos y la conectividad, condición necesaria para pensar la integración genuina de las tecnologías en la enseñanza. Cerrar la brecha de acceso es el único camino posible para asegurar equidad en un contexto en que la enseñanza dependerá cada vez más de las mediaciones tecnológicas.

Pensando en el corto plazo, las condiciones de conectividad y acceso marcan las posibilidades y los límites de las opciones de hibridación. No es lo mismo planificar dinámicas para el trabajo remoto sabiendo que docentes y estudiantes pueden conectarse a Internet o acceder a recursos en línea que no contando con esa posibilidad. Esta situación genera distintos escenarios a considerar desde las políticas:

- Si se cuenta con conectividad, es posible organizar encuentros sincrónicos a través de plataformas de videollamadas en los que trabajar con distintas configuraciones grupales: con toda la clase, con los estudiantes de cada agrupamiento, con grupos pequeños si se trata de acompañar y orientar el trabajo en proyectos. La conectividad hace posible que los estudiantes puedan trabajar on line en equipo sin la presencia del docente para resolver problemas, tomar decisiones o generar escrituras colaborativas.

La conexión posibilita también el trabajo asincrónico orientado a la exploración de recursos, la búsqueda y selección de la información o la resolución de tareas parciales. Disponer de buena conectividad permite también el desarrollo de trabajo en grupos simultáneos (uno en el aula física y otro vía streaming) que alternan en la asistencia a la escuela. Esta opción hace posible desarrollar una estrategia común para el grupo completo, aun cuando el trabajo grupal se vea limitado en razón del necesario distanciamiento social.

- Si la conexión y/o el acceso a dispositivos es limitado, los encuentros sincrónicos de grupo completo fuera del aula se reducen y aumentan las comunicaciones personalizadas a través de las aplicaciones de mensajería instantánea o la comunicación grupal a través de videos o audio. En el tiempo escolar remoto, la disposición de materiales impresos y orientaciones de trabajo muy claras son

ayudas esenciales para sostener el trabajo individual cuando no se cuenta con buena conectividad.

En todos los casos, desde las políticas jurisdiccionales se requiere avanzar en un diagnóstico preciso de las desigualdades entre los contextos institucionales, poblacionales y territoriales. El reconocimiento de las condiciones de cada territorio permite impulsar distintos tipos de iniciativas de acceso a Internet basadas, por ejemplo, en acuerdos sobre tarifas reducidas con los proveedores de conectividad, la navegación de sitios educativos oficiales sin consumo de datos móviles, la conectividad satelital o la telefonía móvil con tarifa plana; y en relación con el acceso a dispositivos, opciones como la distribución gratuita de computadoras u otros dispositivos a los grupos más vulnerables, préstamos de dispositivos digitales escolares a estudiantes y docentes, facilitación de compras masivas de computadoras a precios accesibles, ampliación del acceso a dispositivos móviles dentro y fuera de las escuelas (CIPPEC, 2021).

Más allá de la tecnología, la enorme diversidad de contextos en los que transcurre la enseñanza en nuestro país exige una adaptación compleja del trabajo escolar que reconozca las condiciones de cada institución, sus directivos, docentes, estudiantes y familias; y disposición permanente para ajustar y adaptar la enseñanza a un contexto cambiante. Cualquiera sea la forma que se adopte en la coyuntura, parece necesario subrayar cuatro dimensiones clave del trabajo institucional:

- **Planificación anticipada:** La definición de las actividades que se desarrollarán de manera presencial y/o en la virtualidad de manera sincrónica o asincrónica, su periodicidad, los espacios que se asignarán a los trabajos grupales o individuales y las formas de la evaluación requiere una planificación que anticipe y ordene el trabajo. Considerando además el desdoblamiento de los grupos, elaborar y compartir con los estudiantes orientaciones (hojas de ruta) por proyecto o trayecto que trace los lineamientos generales del trabajo puede colaborar a reducir la enorme sobrecarga que implica para los docentes realizar intervenciones en un escenario tan cambiante e inestable, y también a organizar los tiempos de los estudiantes fuera del aula presencial.
- **Coordinación institucional:** El escenario actual demanda la coordinación de tareas entre distintos niveles: supervisión, dirección general, dirección de áreas, plantel docente, familias. El tiempo que estamos transitando implica un enorme desafío que no puede resolverse en soledad. Al interior de los equipos docentes, la posibilidad de distribuir tareas (producción de materiales, conducción de encuentros sincrónicos, seguimiento de los y las estudiantes con trayectorias discontinuas) no solo maximiza el uso del tiempo sino que ayuda a los y las docentes a transitar acompañados y sostenidos por una red.
- **Impulso a la experimentación didáctica:** Las tecnologías están ofreciendo un espacio inédito para la experimentación didáctica que busca hacer la experiencia de los estudiantes más atractiva y capturar su interés por aprender reconociendo los rasgos de la cultura digital, habilitando recorridos personalizados. Desde las instituciones educativas se hace necesario impulsar el diseño de propuestas de innovación centradas en proyectos, la resolución de problemas reales de las comunidades, la investigación, el estudio de casos, el abordaje en el aula de los temas candentes de la realidad social. Además de habilitar la palabra de los estudiantes y la toma de decisiones, estas metodologías abren la posibilidad de un uso genuino de la tecnología y de la reorganización del trabajo escolar en torno a tareas específicas a resolver de manera colectiva más allá del lugar donde ocurran.



- Evaluación permanente: Las estrategias desarrolladas en esta etapa de escolaridad intermitente necesitan ser analizadas y evaluadas periódicamente para generar ajustes en función de las percepciones de docentes y estudiantes y de la evolución de la situación sanitaria. La adaptación al contexto implica por parte de todos los actores altas dosis de flexibilidad, disposición al cambio y creatividad para hacer posible la reconfiguración de las propuestas en el marco de un escenario cambiante.



## Escenarios futuros

¿Pueden estas alternativas ayudarnos a pensar la transformación de la escuela secundaria en nuestro país? El contexto actual enfrenta a las políticas a una doble tensión. Por un lado, la de dar respuestas de corto plazo al escenario de intermitencia e inestabilidad que impone la pandemia y la necesidad de asegurar la continuidad pedagógica en condiciones sanitarias adecuadas. Pero, al mismo tiempo, pensando en escenarios futuros, la aceleración inesperada de la integración de las tecnologías interpela a los sistemas para proyectar cambios que tomen en cuenta las oportunidades que éstas ofrecen para transformar la enseñanza.

Como venimos señalando, las tecnologías pueden contribuir a la mejora educativa en tanto se entremen en pedagogías que pongan el foco en los sujetos de aprendizaje, reconozcan los cambios culturales de la contemporaneidad y resignifiquen los contenidos de la enseñanza promoviendo el desarrollo de habilidades fundamentales para el siglo XXI como la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, la creatividad o la empatía. Es esperable que la institucionalización de la integración de la tecnología que promueven los modelos híbridos aliente en el mediano plazo innovaciones pedagógicas que ayuden a replantear el vínculo entre el aprendizaje y la construcción de conocimiento en el sistema educativo.

La hibridación presencial/virtual puede ser un camino para dotar de mayor flexibilidad a la estructura escolar y hacerla más inclusiva al permitir que los y las estudiantes amplíen y diversifiquen sus oportunidades de aprender; y tomen decisiones sobre su recorrido escolar adecuándolo a sus intereses, necesidades y posibilidades. Desde esta perspectiva, es posible pensar en el futuro líneas de política curricular a nivel nacional o jurisdiccional que haga posible recorridos académicos alternativos en el marco del modelo de enseñanza presencial expandida en entornos virtuales, sobre todo en la enseñanza de nivel secundario. Algunas alternativas a explorar son:

- Integración de trayectos optativos dentro de una oferta curricular expandida que apunte a la personalización de los planes de estudio.
- Virtualización de algunas asignaturas curriculares (de cursado optativo) en el marco de la enseñanza presencial y como parte de la oferta generada por las instituciones educativas o por redes de escuelas.
- Desarrollo de proyectos de innovación on line alineados con las asignaturas escolares que puedan ser cursados y acreditados por estudiantes de distintas escuelas en una o en varias jurisdicciones.
- Integración curricular de proyectos de aprendizaje virtuales/presenciales en la comunidad implementados por las escuelas o por organizaciones sociales, asociaciones científicas, etc. a través de un sistema de créditos que permita certificar los saberes construidos fuera de la escuela para la promoción en el nivel.

En todos los casos, se trata de que los y las estudiantes puedan dotar de mayor sentido a sus recorridos académicos pudiendo elegir y combinar diversos trayectos educativos dentro de una oferta curricular más amplia en función de sus necesidades e intereses.

## Reflexiones finales

Pensar la hibridación como camino para la construcción de modelos flexibles que recreen modos alternativos de trabajo escolar y favorezcan el desarrollo de las trayectorias escolares requiere de las políticas, como ya hemos señalado, asegurar una serie de condiciones que lo hagan posible. Garantizar que todas y todos los estudiantes y docentes tengan acceso a dispositivos y conectividad es el punto de partida de cualquier cambio de cara al futuro. Proyectar una escuela abierta, flexible, inclusiva y conectada con la cultura digital exige la conectividad como condición irrenunciable. Sin embargo, esta condición no es suficiente.

La integración digital demanda también una apuesta fuerte por la producción de contenidos, trayectos formativos y proyectos educativos abiertos de alta calidad, que pueda potenciar el trabajo docente y favorecer el diseño de propuestas de enseñanza relevantes, además de disponer de entornos digitales institucionalizados para expandir la enseñanza fuera del aula y hacer un seguimiento de la actividad escolar.

El nuevo escenario exige, asimismo, avanzar en la construcción de espacios de formación docente destinados a reconocer las particularidades de la educación a distancia, el trabajo en las plataformas educativas, el andamiaje docente mediado por tecnologías, la implementación de proyectos o la planificación de la articulación presencial/virtual. Más allá de las instancias de formación y capacitación formalizadas y promovidas por la administración nacional y provincial, sería recomendable promover y potenciar el desarrollo de redes y colectivos docentes, muchos de ellos surgidos durante la pandemia, para fomentar el aprendizaje entre pares y la producción colaborativa.

Los abruptos cambios de la coyuntura demostraron que las tecnologías se han vuelto imprescindibles en el escenario educativo actual. Esa constatación nos anima a proyectar nuevas formas de integración que permitan enriquecer, expandir y flexibilizar los aprendizajes escolares y promover una profunda transformación pedagógica que garantice el derecho a la educación de todos y todas los estudiantes, más allá de los contextos de crisis.

## Bibliografía

Anijovich, R. 2014. Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires: Paidós.

Arias Ortiz, E., Brechner, M., Pérez Alfaro, M. y Vásquez, M. (2020) De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. Banco Interamericano de Desarrollo.  
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-en-America-Latina-y-el-Caribe-2-De-la-educacion-a-distancia-a-la-hibrida-4-elementos-clave-para-hacerla-realidad.pdf>

Baricco, A. (2019) The game. Buenos Aires: Anagrama.

Burbules, N. y Callister, T. (2000) Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires: Granica.

Cardini, A., Bergamaschi, A., D'alessandre, V., Torre, E., Ollivier, A. (2020) Educar en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social. Buenos Aires: CIPPEC.  
<https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-tiempos-de-pandemia/>

Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V. y Ollivier, A. (2021). Educar en tiempos de pandemia. Un nuevo impulso para la transformación del sistema educativo digital en la Argentina. Buenos Aires: CIPPEC y BID.  
<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2021/05/Cardini-et-al.-mayo-de-2021-Educacion-en-tiempos-de-pandemia-III-1.pdf>

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 366/20. Cumplimiento del Protocolo Marco y los lineamientos pedagógicos aprobados por la Resolución CFE N° 364/2020.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_366\\_if-2020-57962200-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_366_if-2020-57962200-apn-sgcfeme.pdf)

Cobo Romaní, C.; Moravec, J.(2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.  
<https://www2.educationfutures.com/books/aprendizajeinvisible/download/AprendizajeInvisible.pdf>

Cobo Romaní, C. (2016) La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Montevideo: Colección Fundación Ceibal/ Debate  
[https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La\\_innovacion\\_pendiente.pdf](https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf)

CITEP (2020) "Conversatorio sobre modelos híbridos en pandemia". Archivo de video.  
[https://www.youtube.com/watch?v=5OkO5v3tPag&ab\\_channel=CITEPUBA](https://www.youtube.com/watch?v=5OkO5v3tPag&ab_channel=CITEPUBA)

García Canclini, N. (1997) "Culturas híbridas y estrategias comunicacionales". En Estudios sobre las culturas contemporáneas, III (5), 109-128.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600507>

Lion, C., Mansur, A. y Lombardo, C. (2015) "Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida". En Revista del IICE, (37), 101-118.  
<https://doi.org/10.34096/riice.n37.3453>

Maggio, M. (2012) Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós

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

Odetti, V. (2021) Educar en formatos híbridos. Aportes desde la didáctica. Fundación Telefónica Movistar Uruguay. Archivo de video  
[https://www.youtube.com/watch?v=DEunv7F9Ull&ab\\_channel=Fundaci%C3%B3nTelef%C3%B3nicaMovistarUruguay](https://www.youtube.com/watch?v=DEunv7F9Ull&ab_channel=Fundaci%C3%B3nTelef%C3%B3nicaMovistarUruguay)

Pérez Gómez, Á. (2012) Educarse en la era digital. Madrid: Morata,

Pinto, L. (2019) Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. Buenos Aires: Fundación Santillana  
<https://panorama.oei.org.ar/dev2/wp-content/uploads/2019/07/Doc.-basico-XIV-Foro.-web.pdf>

Reasons, S., Valadares, K., Slavkin, M. (2005) "Questioning the hybrid model: student outcomes in different course formats". JALN Volume 9, Issue 1.

Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to de Covid-19 Pandemic of 2020. OECD.  
[https://oecd.dam-broadcast.com/pm\\_7379\\_126\\_126988-t63lxosohs.pdf](https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_126_126988-t63lxosohs.pdf)

Rivas, A. y Delgado, L. (2017) Escuelas innovadoras en América Latina. 30 redes que enseñan y aprenden. Banco Interamericano de Desarrollo.

Rivas, A. (2018) Un Sistema Educativo Digital para la Argentina. Documento de Trabajo N°165. Buenos Aires: CIPPEC.

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

Staker, H. y Horn, M (2015) Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools,. San Francisco: Jossey Bass.

Terigi, F. (2011) "Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema". Pasar la Palabra. Vol. 4  
[https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Terigi\\_Educacion\\_Secundaria.pdf](https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Terigi_Educacion_Secundaria.pdf)

Trujillo Sáez, F. (2012) Propuestas para una escuela en el siglo XXI. Madrid: Los libros de la catarata.

UNESCO (2020). COVID-19 response-hybrid learning. Hybrid learning as a key element in ensuring continued learning. En colaboración con McKinsey and Company.  
<https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-response-toolkit-hybrid-learning.pdf>

## Acerca de la autora



Las opiniones expresadas en este documento no reflejan necesariamente la posición institucional de CIPPEC en el tema analizado.

Ángeles Soletic

– Consultora del Programa de Educación de CIPPEC

Profesora de Historia (UBA) y Máster en Producción y Gestión de e-learning (Universidad Carlos III). Docente de grado en la Carrera de Historia (FFyL, UBA) y de posgrado en la Especialización y Maestría en Tecnología Educativa (UBA), Maestría en Enseñanza Universitaria (UDELAR) y Profesorado Universitario (UDESA). Consultora IIPE UNESCO. Directora General del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (UBA) entre 2016 y 2020.

La autora agradece especialmente la colaboración de Paula Coto y Marina López Levi en distintas etapas de la elaboración del documento. También agradece las valiosas lecturas y comentarios de los equipos de Educación y de Comunicación de CIPPEC.

Por otro lado, se agradece a [Fundación Telefónica Movistar](#), [Fundación Itaú](#), [Instituto Natura](#) y [Zúrich](#), quienes apoyan al Laboratorio de Justicia e Innovación Educativa de CIPPEC.

Para citar este documento:

Soletic, A. (agosto de 2021). Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad. *Informe*. Buenos Aires: CIPPEC.

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 horizontal blue lines spaced evenly across the page, typical of notebook or legal stationery. The lines are thin and light blue, set against a plain white background. There are no margins, text, or other markings present.

---

Por medio de sus publicaciones, CIPPEC aspira a enriquecer el debate público en la Argentina con el objetivo de mejorar el diseño, la implementación y el impacto de las políticas públicas, promover el diálogo democrático y fortalecer las instituciones.

Los Informes de CIPPEC buscan presentar y difundir el trabajo que los programas realizan en el marco de sus proyectos con socios del sector público, privado y de organismos internacionales.

CIPPEC alienta el uso y divulgación de sus documentos sin fines comerciales. Las publicaciones de CIPPEC son gratuitas y se pueden descargar en [www.cippec.org](http://www.cippec.org)

---

## ¿QUIÉNES SOMOS?

CIPPEC es una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que produce conocimiento y ofrece recomendaciones para construir mejores políticas públicas.

## ¿QUÉ HACEMOS?

CIPPEC propone, apoya, evalúa y visibiliza políticas para el desarrollo con equidad y crecimiento, que anticipen los dilemas del futuro mediante la investigación aplicada, los diálogos abiertos y el acompañamiento a la gestión pública.

## ¿CÓMO NOS FINANCIAMOS?

CIPPEC promueve la transparencia y la rendición de cuentas en todas las áreas de la función pública y se rige por esos mismos estándares. El financiamiento de CIPPEC está diversificado por sectores: cooperación internacional, empresas, individuos y gobiernos. Los fondos provenientes de gobiernos se mantienen por debajo del 30 por ciento del presupuesto total.