



## APRENDIZAJES HÍBRIDOS: UNA OPORTUNIDAD PARA EL TRABAJO COLABORATIVO Y LA CO-DOCENCIA

Hybrid Learning: an Opportunity for Collaborative Work and Co-Teaching

MARISOL DEL CARMEN ALVAREZ CISTERNAS<sup>1</sup>, YASNA SOLEDAD CONTRERAS SOTO<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de las Américas, Chile

<sup>2</sup>Escuela Santo Domingo

---

### KEY WORDS

*Teaching  
Learning  
Hybrid models  
Virtual education*

### ABSTRACT

*The experience of the Santo Domingo school is described, after implementing a hybrid teaching-learning modality in times of pandemic. From the methodological point of view, a descriptive qualitative approach is explored, with an intrinsic case study. Collaborative work and co-teaching between the various levels are recognized, as well as the assessment of synchronous work over asynchronous classes, and the recognition of the implementation of the project-based methodology, which facilitated the integration of various subjects. Some of the critical issues are located in the quality of the internet and the hardware available to the students.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Enseñanza  
Aprendizajes  
Modelos híbridos  
Educación virtual*

### RESUMEN

*Se describe la experiencia de la escuela Santo Domingo, luego de implementar una modalidad híbrida de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia. Desde lo metodológico se profundiza en un enfoque cualitativo descriptivo, con un estudio intrínseco de casos. Se reconoce el trabajo colaborativo y la co-docencia entre los diversos estamentos, así como la valoración del trabajo sincrónico por sobre clases asincrónicas, y el reconocimiento a la implementación de la metodología basada en proyectos, lo que facilitó la integración de diversas asignaturas. Algunos de los nudos críticos, se sitúan en la calidad del internet y del hardware que disponían los estudiantes.*

Recibido: 12/ 10 / 2021

Aceptado: 15/ 10 / 2021

## 1. Introducción

El artículo, describe las fortalezas y debilidades percibidas por los docentes de la escuela Santo Domingo, al implementar un modelo híbrido basado en clases sincrónica y asincrónicas durante el desarrollo de sus clases. A partir de acá, los docentes proponen algunas mejoras que se incorporan en el plan de trabajo docente para el año 2021.

En efecto, durante el año 2020 y 2021 a causa de la pandemia a nivel mundial COVID 19, fue necesario enfrentar de manera no planificada, un conjunto de desafíos en un tiempo muy acotado. De esta manera, la escuela Santo Domingo tuvo que tomar un conjunto de decisiones estratégicas, logrando implementar una modalidad virtual de enseñanza-aprendizaje desde un modelo híbrido, realizando clases sincrónicas y asincrónicas a partir del 16 de marzo del año 2020, impactando de esta manera, el panorama de lo que habitualmente realizaban. Esto implicó para la institución un gran esfuerzo, al no existir estudios o evidencias previas sobre el cuál sustentar sus decisiones y además por no contar con capacidades instaladas.

Sin embargo, a pesar de la incerteza del momento, fue posible que los docentes de pre-escolar, primer y segundo ciclo de formación, logran emanciparse, optando por un modelo de aprendizaje híbrido, con el apoyo de recursos tecnológicos y materiales didácticos diversos en modalidad de videos, presentaciones y guías didácticas preparados por los propios docentes. Del mismo modo, con el propósito de planificar, llevar a cabo sus clases y posteriormente evaluarlas, se asumió un modelo de un trabajo colaborativo y de co-docencia efectiva en el aula, entre los diversos estamentos a saber: docentes, asistentes de aula, educadoras diferenciales, psicólogas, inspectores y Coordinadoras Académicas. Con todo, y dada la necesidad de continuar en el año 2021 con la misma modalidad de enseñanza-aprendizaje, el presente trabajo comparte las fortalezas, debilidades y propuestas de mejoramiento, muchas de las cuáles se han implementado en el Plan de mejoramiento educativo 2021.

Conforme lo expresan Viejo et al. (2013), la adquisición e integración del conocimiento es un proceso constructivo, de esta manera, cuando los estudiantes hacen uso de algunas herramientas cognitivas, estos se apropian de mejor manera, puesto que resulta para ellos significativo y relevante. El estudiante al acceder a una diversidad de información ubicada en diversos entornos virtuales, incluyendo aquellas que extraen desde diversos sitios, páginas web y otras, les permite contar con un cúmulo de datos, incluyendo aquellos que proceden de la tecnología, lo que implica que esto les brinda, un gran aporte a su propia representación de su entorno real (Ferreyra, 2014). Según Jonassen (2000), las herramientas cognitivas se refieren a aprender con la tecnología, que es distinto al enfoque de aprender de la tecnología. Propone utilizar los recursos tecnológicos mediados por computadores como herramientas cognitivas, porque potencian el pensamiento crítico, complejizando el funcionamiento cognitivo y reestructurando el sustrato de conocimiento previo a partir de nuevos conocimientos al que está accediendo, a través de plataformas virtuales u otras modalidades de aprendizajes. Según Jonassen (2000), cada tipo de herramienta tecnológica, implica combinaciones distintas de pensamiento crítico, creativo y complejo, lo que enriquece la formación de los estudiantes, promoviendo en ellos, el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior.

Aparicio (2018), referencia algunas actividades que promueven aprendizajes de calidad, donde media la tecnología y lo que en periodo de pandemia se han incorporado en los modelos híbridos de enseñanza-aprendizaje:

- Herramientas de comunicación y colaboración: Su naturaleza socio-constructivista privilegia el aprendizaje colaborativo y la comunicación. A este tipo de herramientas corresponden ambientes sincrónicos y asincrónicos apoyados por computador y redes sociales. Requiere que los estudiantes puedan interpretar mensajes, razonen su contenido y puedan producir respuestas coherentes. En este grupo de herramientas se pueden encontrar los chats, listas de correo, wikis, grupos de discusión, correo-e, etc., así como programas y aplicaciones específicas.
- Herramientas de organización semántica: Herramientas para analizar y organizar ideas, los estudiantes pueden diseñar estructuras, clasificar la información y filtrar la información para

transformarla en conocimiento. En este grupo de herramientas se pueden encontrar las bases de datos, esquemas, tablas, organizadores gráficos como mapas conceptuales y mentales, así como programas y aplicaciones específicas como: CMapTools, Genially, Canvas, entre otras.

Junto a lo anterior, Aparicio (2018), refrenda la idea que la tecnología brinda ahora un nuevo tratamiento para abordar la investigación escolar, siendo las Webquests una metodología que integra las TIC como TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento), propios en esta época de era digital y particularmente en periodo de pandemia, ya que permite organizar a los estudiantes en equipos de trabajo cooperativo, para plantear y resolver problemas, tareas o proyectos, que desde el uso de internet les facilite la elaboración y compartición de productos.

Por su parte, la investigación realizada por Gallardo et al. (2020), muestra que la sustitución de un tipo de tecnología por otra, no necesariamente transforma la manera de enseñar, ni cómo los estudiantes aprenden, puesto que el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes se da en la interacción y el diálogo permanente entre estudiantes y docentes.

Mujica (2020), enfatiza que la incorporación de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en forma especial en modelos híbridos, está vinculado a la ecología del aprendizaje, entendida en este caso como un conjunto de actividades virtuales, que proporcionan espacios para aprender. Lo que se ha ido consolidando, con el vertiginoso avance en el uso de internet, permitiendo que los estudiantes puedan acceder a diversas fuentes de información, contenidos, herramientas, dispositivos, que les facilita el aprendizaje, en momentos y tiempos que les resulte adecuado, y por sobre todo en periodo de pandemia.

Conforme lo formulado por Varea y González (2020), la construcción de contenidos orientados a la virtualidad no es algo que se pueda hacer en corto tiempo, dado que requiere de una planificación previa, construcción y desarrollo, lo que no fue previsto dada la situación de pandemia. Recientemente, algunas reflexiones van en el sentido de la necesidad de haber formado a los estudiantes antes de la pandemia en el uso de TICs, lo que podría eventualmente haber evitado muchas tensiones, al tener que incorporarlas en pleno periodo de crisis mundial, como la única posibilidad en la implementación de modelos híbridos de enseñanza-aprendizaje.

El modelo híbrido de enseñanza-aprendizaje, en el caso de la Escuela Santo Domingo, consideró una modalidad virtual sincrónica y asincrónica. De esta manera, lo relevante es la interacción y para ello es necesario hacer uso de un conjunto de herramientas tecnológicas que hagan más armónico y motivador el proceso de enseñanza-aprendizaje. El modelo híbrido, ofrece a los estudiantes, un conjunto de ventajas, dentro de las cuáles podemos señalar:

- Interacción simultánea con sus compañeros de curso, así como la posibilidad de retroalimentación desde el/la docente a cargo de la asignatura, así como desde la educadora diferencial, puesto que la plataforma utilizada en este caso Zoom Video Communications, daba la posibilidad de contar con salas simultáneas para apoyar a los estudiantes que presentaban alguna dificultad durante el desarrollo de la clase o posterior a esta, con interacción de manera individual o por grupos pequeños de estudiantes, entre cinco y seis.
- Reforzamiento oportuno a los estudiantes, puesto que la mayoría de las clases fueron sincrónicas, se daba la posibilidad para que los estudiantes fueran apoyados durante el desarrollo de sus clases o bien aclarar dudas respecto de clases anteriores. Los estudiantes conforme a los lineamientos de sus docentes, pudieron acceder a diversas plataformas y sitios para poder atender a sus actividades, a través de talleres, guías de trabajo y didácticas, elaboración de videos, actividades de gamificación y de evaluación formativa.
- Apoyo psico-socioemocional, dada la contingencia del momento, fue posible a través de este modelo, apoyar a los estudiantes y sus familias, en toda la dimensión psico-socioemocional, implementando un conjunto de talleres socio-emocionales, dirigida a los estudiantes, a los docentes, a la comunidad educativa.
- Participación activa de los estudiantes, lo que evidenció que el nivel de participación fue incrementando a medida que se avanzaba el semestre lectivo y las clases, curiosamente, los

estudiantes más callados y con menos participación en clases presenciales son los que evidenciaban mayor participación en clases sincrónicas.

Norman y Daza (2020), enfatizan que, en el diseño de actividades para el aprendizaje en educación virtual, se requiere de una cuidadosa selección de la estructura y rutas de aprendizaje, que conduzcan a los estudiantes a los objetivos de aprendizaje esperados, de manera ordenada y sistemática. De igual manera, desvelan la necesidad de una interacción permanente del docente y sus estudiantes, sean clases sincrónicas o asincrónicas, esto con el propósito de promover aprendizajes significativos minimizando la zona desarrollo próximo, permitiendo en ello que todos los estudiantes tengan la posibilidad de lograr los objetivos de aprendizaje propuestos.

Norman et al. (2020) señalan que la virtualización de los contenidos propone un nuevo paradigma de la educación asistida por TIC, promoviendo la realización de actividades en cualquier contexto y espacio, facilitando la relación y comunicación entre los docentes y sus estudiantes, a través de vivencias compartidas, haciendo uso de un conjunto de plataformas de comunicación y software aplicado, de acceso libre en pleno periodo de pandemia.

A mayor abundamiento, es dable señalar que durante años solo se aplicaron entornos tradicionales cara a cara dejando a un lado los ambientes virtuales, la tecnología solo fue utilizada como medio de comunicación, no como aprovechamiento del aprendizaje colaborativo entre los estudiantes. Según Rivas-Natareno (2020), el modelo híbrido combinó el aprendizaje presencial y el aprendizaje virtual, para ello fue necesario diseñar nuevas estrategias metodológicas, de tal manera que el docente pudiera enfrentar de mejor manera los modelos híbridos implementados. Guaman, Villarreal, y Cedeño (2020), a partir de la implementación de modelo híbridos de enseñanza-aprendizaje, enfatizan en la necesidad de darle una connotación distinta al aula virtual y presencial, donde se enfatice el diálogo, colaboración y socialización, promoviendo en las y los estudiantes mayor autonomía, colaboración y responsabilidad, puesto que de alguna manera se requiere promover la autonomía y responsabilidad de los estudiantes con sus aprendizajes. Se devela la importancia de la planificación y el diseño de asignaturas desde modelos híbridos, donde tributen modalidades semipresenciales, en línea y a distancia, resguardando una ruta clara de aprendizajes, de tal manera de contribuir a la apropiación y significación que realicen los estudiantes.

Para Rivas-Natareno (2020), es necesario en la incorporación de modelos híbridos de enseñanza-aprendizajes, considerar estrategias metodológicas diversificadas, como lo es el aula invertida. En ella el equipo docente toma un rol de guía y no de expositor de información en un modelo de educación tradicional. Según Bergmann y Sams (2012), los fines del aula invertida es que el o la estudiante, debe de responsabilizarse de su propio aprendizaje y de organizar de una mejor manera su tiempo, en el aula y con mediación del docente, se aclaran las dudas aprovechando el sustrato de conocimientos previos que los estudiantes adquirieron fuera del aula.

A pesar de los aspectos destacados, el modelo híbrido en este caso totalmente virtual con clases sincrónicas y asincrónicas, ha tenido serios inconvenientes en su implementación, por la disposición de computadores tanto para los docentes como de los propios estudiantes, así como con la calidad de la señal de internet, y el gran desafío que tuvieron que enfrentar los docentes, que fue lograr la motivación de los estudiantes durante el desarrollo de las clases por un largo tiempo.

Osorio (2010), establece a partir de su investigación, algunas cualidades y atributos de los modelos híbridos de enseñanza y aprendizajes, a saber:

- El modelo híbrido integra actividades con clases sincrónicas y asincrónicas; presencialidad y virtualidad.
- Los estudiantes tienen una mayor posibilidad de acceso a otros recursos en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- El modelo híbrido se percibe como un modelo constructivista y significativo de aprendizaje.

De esta manera, los docentes de la escuela Santo Domingo, tuvieron que enfrentar el modelo híbrido de enseñanza-aprendizaje totalmente virtual, a través de un trabajo colaborativo, mediado por las Coordinadoras Académicas, tal como señalan Echeita, Monarca, Sandoval y Simón (2014), existía una realidad compartida que se fue dibujando socialmente, a través del diálogo entre la Coordinación Académica y los docentes, esta aproximación epistemológica facilitó el respeto de los docentes hacia el

otro, reconociéndolo como un auténtico otro a pesar de las diferencias, dándose posibilidades de negociación y decisiones consensuadas entre los docentes sobre el uso de softwares disponibles, las metodologías y ejemplos que resultarán los más adecuados, destacando en ello, la metodología de Aprendizaje Basada en Proyectos como muy aportadora en la integración de asignaturas. Lo anterior, sin duda, significó un reto para cada docente, pues socialmente les demandó en algunos casos ceder y sobrepasar sus propias creencias e individualidades.

También están presentes temas éticos, puesto que el acto de educar a los estudiantes, todos altamente vulnerables, es un acto social, colectivo y compartido por todas y todos, lo que implicó reflexión y análisis de cada situación en particular, así como optar por un modelo de acompañamiento de los docentes en el aula virtual, con el propósito de apoyarles en el mejoramiento de sus clases. De esta manera, la colaboración que se produjo entre los docentes, instaló un escenario de aprendizaje y de apertura entre estos, con el propósito de compartir y aprender a partir de los pares que evidenciaban mayores competencias instaladas, lo que se constituye en un acto de altruismo y generosidad (Kennedy, 2005).

De facto, Monereo (2010), se refiere a la colaboración docente como un catalizador para la superación de modelos formativos pre-constructivos (basados en la transferencia de información), promoviendo modelos re-constructivos (como los basados en la investigación-acción y la reflexión sobre acción), y transitando hacia modelos claramente co-constructivos.

El proceso de co-construcción del conocimiento profesional en la escuela Santo Domingo, lleva implícito un Desarrollo Profesional Docente, lo que es posible apreciar al enfrentar los docentes una realidad contextual de pandemia, nunca antes vivida y para la cual no fueron preparados, la posibilidad de unirse con otros, para enfrentar de manera conjunta el problema y buscar soluciones, les permitió dialogar sobre las concepciones docentes instaladas, así como la posibilidad de generar una ruptura paradigmática de sus propias creencias y a lo que ellos concebían como legítimamente válido, al pasar de una modalidad presencial a una híbrida totalmente virtual. Esto implicó para muchos docentes, creación de nuevos conocimientos, y de construcción colectiva. Se conformaron verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje, lo que Krichesky y Murillo (2011) describen como:

1. Cultura de colaboración: promover deliberadamente actitudes y conductas de ayuda, apoyo y apertura.
2. Reestructuración organizativa: modificar y mejorar horarios, objetivos de las reuniones y optimizar los canales de comunicación.
3. Liderazgo docente distribuido: detección de talentos para repartir responsabilidades y socializar el compromiso con el cambio.
4. Clima escolar de confianza y respeto: creación de un entorno que propicie el trabajo conjunto y la predisposición al aprendizaje entre maestros.
5. Equipo directivo que asume retos: lidera la transformación, poniendo las condiciones y asumiendo los compromisos.

Junto a lo anterior, se debe señalar, que el trabajo colaborativo entre los docentes, estuvo sustentando en una docencia compartida o co-docencia, lo que al parecer es recurrente en el último tiempo y se ha convertido en los últimos años en una práctica cada vez más habitual entre los docentes, lo que sin lugar a dudas ha sido muy pertinente en esta experiencia de aplicación de modelo híbrido con clase virtualizadas (Oller et al., 2018; Huguet y Lázaro, 2018).

En efecto, que los docentes compartan sus clases, así como los espacios de trabajo previo y posterior al desarrollo de las clases, promueve diálogos y reflexiones a partir de la observación mutua, lo que moviliza la construcción de conocimientos y llevan a la mejora de las habilidades y concepciones docentes (Miquel y Duran, 2017). Algunos estudios dan cuenta de cómo los docentes, a través de sus clases compartidas, desarrollan habilidades de trabajo en equipo y habilidades de colaboración basadas en comunidades de aprendizaje; cuentan con mayor contención emocional, pues sus problemáticas son compartidas, lo que incrementa su seguridad y confianza, minimizando sus miedos y temores.

De esta manera, la docencia compartida o co-docencia, emerge desde la reflexión y el diálogo docente sobre las prácticas específicas y situadas de una dupla co-docente. Se trata de una propuesta de trabajo

que invita al docente a reorganizar y compartir variados ámbitos de su práctica, responsabilidades, estilos de aprendizaje y enseñanza, planificación, formas de evaluación y rutinas de clase. Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014), hacen referencia a diversas modalidades de co-docencia, entre las que podemos destacar una co-docencia de observación, donde el docente dirige la totalidad de sus clases, mientras otro docente recoge información sobre asistencia, participación de los estudiantes, interacción entre los estudiantes y otra información relevante para los docentes; co-docencia de apoyo, donde el docente realiza sus clases y un segundo docente rota entre los estudiantes para proveerles apoyo individual o grupal; co-docencia en grupos simultáneos, cuando los docentes dividen su clases con dos grupos, y realizan su clase en forma paralela. De esta manera, las prácticas de co-docencia proveen a los docentes oportunidades de apoyo y desarrollo a nivel profesional, lo que les permite compartir experiencias y reflexiones en torno a la enseñanza, recibiendo retroalimentación continua del quehacer de colegas (Strogilos y Stefanidis, 2015).

De estas tres posibilidades de co-docencia, en la escuela Santo Domingo co-existió una co-docencia de observación, pues en el primer ciclo de formación, las asistentes de aula recogían esa información relevante de los estudiantes durante el desarrollo de las clases y de igual manera en el desarrollo de las clases se implementó una co-docencia de apoyo, el docente realizaba sus clases y la educadora diferencial apoyaba en aclarar las dudas individuales o grupales de los estudiantes. Junto a lo anterior, la escuela Santo Domingo implementó un programa de acompañamiento y retroalimentación efectiva en aulas virtuales, a través de duplas de profesionales, lo que fue altamente valorado por los propios docentes, puesto que la retroalimentación fue un proceso constructivo y formativo, mediante el cual la información recogida en las observaciones de las clases virtuales, fue compartida con los docentes, generándose planes de mejoramiento situados (Leiva et al, 2017).

## 2. Materiales y métodos

La investigación se asume desde un estudio intrínseco de casos, siguiendo el postulado de Sandín (2003), con el propósito de indagar y comprender los conceptos y redes de significados referidos a las fortalezas, debilidades y propuestas de mejoras, que los docentes de la escuela Santo Domingo perciben respecto de la implementación de un modelo híbrido de clases, integrando clases sincrónicas y asincrónicas. La muestra quedó conformada por once docentes que de manera voluntaria quisieron participar, accediendo a las cinco preguntas a través de un software de administración de encuestas google forms, ellos tuvieron una semana para responder y enviar sus aportes a través del mismo medio.

De las preguntas formuladas, debemos señalar:

- 1.- ¿Qué debilidades fueron observadas por usted en el desarrollo del plan remoto 2020?;
- 2.- Desde su perspectiva ¿cuáles son principales fortalezas percibidas del proceso virtual año 2020?;
- 3.- ¿Cuáles serían los nudos críticos identificados por usted en el proceso de enseñanza-aprendizaje 2020?;
- 4.- ¿Sintió que su carga laboral en el año 2020 aumentó o disminuyó frente a un proceso de clases presenciales?;
- 5.- ¿Qué aspectos del año laboral 2020 le resultaron más útiles?

La información cualitativa, se transcribió en forma textual, el análisis se realizó desde una aproximación inductiva, a través de método constante de comparación Glaser y Strauss (1967), utilizando el software de análisis cualitativo Atlas T, siguiendo la propuesta de Huberman y Miles (1994), resguardando los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad.

## 3. Resultados

A partir de la percepción de los docentes y del análisis cualitativo realizado, fue posible profundizar en el conocimiento y comprensión de los docentes entrevistados. Conformándose tres categorías de descriptivas de análisis y 47 unidades de significados relevantes para los docentes, tal como se ilustra en tabla 1.

Tabla 1. Categorización y unidades de significado relevantes para los docentes

<b>Categorías descriptivas</b>	<b>Número de unidades de significados</b>
Fortalezas de la implementación del modelo híbrido en pandemia.	12
Debilidades de la implementación del modelo híbrido en pandemia.	20
Propuestas de mejoramiento para la implementación del modelo híbrido en el año 2021.	15

Fuente: Elaboración propia (2021)

Con el propósito de buscar similitudes de contenidos, estructura y teoría, a partir de las categorías descriptivas, se conformaron tres meta-categorías, tal como se ilustra en tabla 2.

Tabla 2. Meta-categorías, códigos y definición

<b>Meta-categorías</b>	<b>Codificación</b>	<b>Definición</b>
Fortalezas implementación modelo híbrido.	FIMH	Descripción de los aspectos que se perciben que tributan de manera positiva a la implementación del modelo híbrido.
Debilidades implementación modelo híbrido.	DIMH	Nudos críticos que impactaron en la implementación del modelo híbrido.
Propuestas de mejoramiento implementación modelo híbrido.	PMIMH	Contribuciones que se consideran aportes positivos en la implementación del modelo híbrido.

Fuente: Elaboración propia (2021)

A partir de las meta-categorías, que considera tres dominios cualitativos, se nuclearon las opiniones docentes, a modo ilustrativo en tabla 3 se transcriben algunas de las opiniones.

Tabla 3. Meta-categorías y dominios cualitativos

Meta-categorías/ Dominios (D)	Coordinación académica	Trabajo colaborativo	Co-docencia	Uso de plataforma, a medios virtuales	Acceso y conexión
Fortalezas implementación modelo híbrido.	«...El apoyo constante de coordinación frente a las diferentes situaciones, la rápida acción frente a las dificultades que se iban presentando».	«... El trabajo en equipo y apoyo constante entre coordinadora de ciclo y profesores de primer ciclo, lo que nos ayudó a poder levantar nuevas ideas y actividades para apoyar a los estudiantes». «...Trabajo colaborativo, actividades lúdicas en clases, metodologías de trabajos diversificadas».	«...Preparación rápida y eficaz ante la nueva modalidad de Clases sincrónicas de calidad. Identificación del proceso de cada estudiante». «... El trabajo en equipo y apoyo constante entre coordinadora de ciclo y profesores de primer ciclo, lo que nos ayudó a poder levantar nuevas ideas y actividades para apoyar a los estudiantes, como la utilización de metodología de aprendizaje basada en proyectos...»	«...Preparación rápida y eficaz ante la nueva modalidad de Clases sincrónicas de calidad. Identificación del proceso de cada estudiante».	«...La escuela apoyo algunos docentes con sus servicios de internet...».
Debilidades implementación modelo híbrido.	«...Exceso de carga administrativa y de reuniones...»	«... falta de tiempo para cumplir con las reuniones, los requerimientos y la preparación de las clases».		«...La falta de herramientas para poder enfrentar y desarrollar las clases de manera adecuada y de calidad». «... Acceso intermitente a dispositivos electrónicos y acceso a internet. Por parte de todos los estudiantes. Manejo de Excel (elaborar tablas, incorporar datos etc)».	«...Falta de conexión de estudiantes. Problemas económicos en muchas familias. Mala conexión a internet. Familias sin equipos para acceder a clases. Falta de equipos adecuados para docentes». «...El mayor nudo de conflicto el 2020 fue el gran porcentaje de



estudiantes  
que no  
pudieron  
conectarse».

Propuestas de  
mejoramiento  
implementación  
modelo híbrido.

«...las herramientas tecnológicas que utilizamos y la rapidez de las mismas para la comunicación con los estudiantes y poder aprender una gran gama de ellas y potenciar el aprendizaje a distancia...»

«...Coordinación en el equipo docente, que permitió dar un trabajo que alcanzará a la gran mayoría de los estudiantes...»

«...La gran cantidad de material confeccionado. este material a mi parecer cumple con altos estándares de calidad, por lo que me sirve este 2021 y eventualmente podré utilizarlo durante otras actividades, otro aspecto muy útil fue la utilización del drive, no había tenido oportunidad de utilizar tanto esta plataforma y es buenisima».

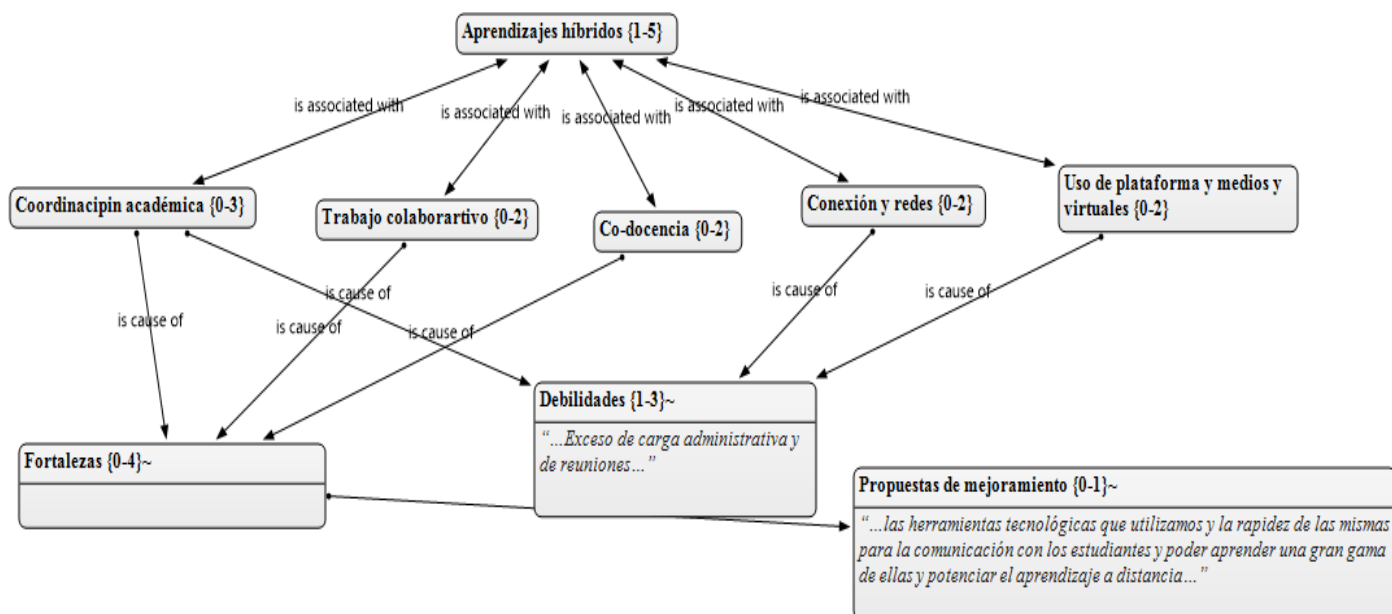
«...Las herramientas tecnológicas y la rapidez de las mismas para la comunicación con los estudiantes y poder aprender una gran gama de ellas y potenciar el aprendizaje a distancia...»

«Trabajo colaborativo docente, educadora diferencial y asistente de aula....»

Fuente: Elaboración propia (2021)

Adicionalmente en la figura 1, se presenta la Red semántica conformada a partir de las tres categorías descriptivas que surgen del análisis realizado.

Figura 1. Red semántica de categorías.



Fuente: Elaboración propia (2021)

## 4. Discusión

Los resultados del estudio, y desde la percepción de los docentes, se confirman los planteamientos de Viejo et al. (2013), en cuanto a la relevancia del uso de las tecnologías, para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. En efecto, cuando el estudiante puede acceder a una diversidad de información que extraen desde diversos sitios, páginas web y otras opciones sugeridas por los docentes, les permite consolidar información que ellos pueden ir configurando en su propia representación del entorno real del estudiante, según Ferreyra (2014).

De igual manera, los docentes a partir de sus vivencias, confirman lo propuesto por Jonassen (2000), quien propone que el uso recursos tecnológicos mediados por computadores, se constituyen en herramientas cognitivas, que potencian en los estudiantes el pensamiento crítico.

El estudio, confirma la robustez del modelo híbrido de enseñanza-aprendizaje en periodo de pandemia, particularmente la opción de realizar clases sincrónicas y asincrónicas dirigida a los estudiantes. De igual manera, los resultados confirman los planteamientos de Kenenedy (2015) en cuanto a la relevancia del trabajo colaborativo, entre docentes, lo que fue reconocido por estos, y como en un escenario de pandemia se desplegaron esfuerzos individuales en beneficio del grupo.

Los hallazgos confirman los planteamientos de Krichesky y Murillo (2011), en cuanto a que se evidenció y se reconoce desde los docentes un trabajo en colaboración, promoviendo en forma deliberada actitudes y acciones para ayudar a otros docentes, los más jóvenes ayudaban a los de mayor edad. De igual manera, emergieron líderes innatos, que movilizaron el trabajo entre los docentes, se trata de liderazgos distributivos que aportaron al trabajo en colaboración y respeto entre sus pares. El liderazgo del equipo directivo y particularmente desde Coordinaciones Académicas aportaron favorablemente al trabajo del colectivo. De igual manera, se optó por una re-estructuración organizativa, de horarios, de carga académica, de priorización de las asignaturas y de las actividades destinadas a los estudiantes.

Desde el punto de vista de la implementación del modelo híbrido en la escuela objeto de estudio, los resultados concuerdan con los planteamientos de Aparicio (2018), en cuanto a la incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de un conjunto de actividades donde media la tecnología, como el uso de herramientas de comunicación y colaboración como chats, Facebook, Instagram, Whatsapp, entre otras. De igual manera, se utilizaron diversas plataformas y software de libre disposición tanto para docentes como estudiantes, lo que facilitó el aprendizaje de los estudiantes, así y todo no fue suficiente, pues muchos de los estudiantes al formar parte de una población objetivo altamente vulnerables, no contaban en sus hogares con las condiciones para acceder a las clases sincrónicas, ni acceso a internet, en estos casos, fue necesario que la escuela implementara otras actividades complementarias, como la entrega en forma física del material didáctico, dadas las condiciones de pandemia, esto con el propósito de resguardar la equidad y oportunidad de acceso a la educación de las y los estudiantes.

Se confirman los planteamientos de Norman y Daza (2020), en cuanto a la necesidad de una interacción permanente del docente y sus estudiantes sean clases sincrónicas o asincrónicas, esto con el propósito de promover aprendizajes significativos, generando apoyos diferenciados según las necesidades de los estudiantes. El hecho de trabajar en duplas a través de co-docencia, facilitó el apoyo individualizado a los estudiantes, pues la dupla docente y educadoras diferenciales, junto con las asistentes de aula cumplieron un rol relevante.

Si bien enfatizan en la necesidad que los docentes se tomen su tiempo para realizar una planificación rigurosa de sus clases, esto no se apreció en el inicio de la pandemia, pues al tener que cambiar de presencialidad a virtualidad en forma muy rápida, no fue posible contar con el tiempo suficiente, sin embargo, a medida que los docentes fueron avanzando, capacitándose y trabajando de manera colaborativa, evidentemente la planificaciones de las clases y el desarrollo de las mismas fue perfeccionándose, en ello tuvo mucha incidencia la co-docencia efectiva entre pares.

Este trabajo conjunto y colaborativo entre pares, facilitó la incorporación de estrategias metodológicas diversificadas, procedimientos de evaluación con énfasis formativo y la preparación de material didáctico diverso, lo que concuerda con Rivas-Natareno (2020), en la necesidad incorporar en los modelos híbridos de enseñanza-aprendizajes, diversidad de estrategias, en el caso de la escuela Santo Domingo se incorporó

aprendizaje basado en proyectos; trabajo colaborativo y aprendizaje basado en la indagación. En este proceso, los docentes actuaron como guía, mediador y facilitador de los aprendizajes estudiantiles.

A partir de la implementación del modelo híbrido en la escuela Santo Domingo, se confirma lo formulado por Guaman et al. (2020), en lo referido al énfasis en el diálogo, colaboración, sociabilización, contención, acompañamiento y de relaciones humanas que se vivenció durante la pandemia. Estos autores coinciden con Varea y González (2020), en cuanto a la necesidad de un buen diseño, planificación e implementación de las asignaturas, a partir modelos híbridos, resguardando en ello una ruta clara de aprendizajes, de tal manera de contribuir a la apropiación y significación que realicen los estudiantes.

Esto permitió a la escuela tal como lo señala Monereo (2010), avanzar hacia la consolidación de un modelo de colaboración docente co-constructivo, puesto que fue la base para que el colectivo de docentes de la escuela Santo Domingo, pudieran avanzar desde sus propias problemáticas e indagar en sus propias prácticas, lo que facilitó el análisis y reflexión pedagógica. Junto al trabajo colaborativo, se develan dos modelos de co-docencia tal como lo describen Rodríguez y Ossa (2014), esto es, un modelo basado en la observación particularmente desde el rol de las asistentes de aula y un modelo basado en el apoyo particularmente el brindado por las educadoras diferenciales, las que apoyaron en forma individual y grupal a los estudiantes. Se suma a lo anterior el apoyo de otros profesionales, como psicólogos, quienes dieron el apoyo psico-socio-emocional a los estudiantes, sus familias y docentes.

Dentro de los aspectos que se deben considerar en una eventual continuidad del modelo híbrido, en modalidad totalmente virtual con clases sincrónicas y asincrónicas, es el acceso efectivo y de calidad a la señal de internet tanto para los estudiantes como para los docentes, así como el acceso equitativo a computadores; minimizar y priorizar el número de reuniones administrativas y el exceso de trabajo destinado a los docentes, esto con el propósito de que puedan contar con mayor tiempo para preparar sus clases, el material de apoyo didáctico, evaluar y retroalimentar oportunamente el trabajo de los estudiantes. Los resultados dan cuenta de la necesidad de potenciar el trabajo colaborativo y la co-docencia efectiva antes, durante y posterior al desarrollo de las clases.

## Referencias

- Aparicio, O. (2018). Las TIC como herramientas cognitivas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(1), 67-80. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0001.07>
- Araya-Muñoz, I., Fonseca-Argüello, M., Majano-Benavides, J., & Ugalde-Villalobos, M. (2019). Evaluation of the Design and Didactic Development of Three Blended Learning Subjects. A Pilot Plan of the Faculty of Social Sciences at the Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.6>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education*, 7(9), 120-190.
- Ferreira, H. A. (2014). Mesas Socioeducativas para la Inclusión y la Igualdad. Un programa *De todos con todos*. Una experiencia en construcción. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 7(2). DOI: <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2014.0002.01>.
- Echeita, G., Monarca, H. A., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva*. Ed. MAD.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Guaman, R., Villareal, A. y Cedeño, E. (2020). La Educación Híbrida como alternativa frente al Covid -19 en el Ecuador. *Revista de Investigación Científica TSE'DE*, 3(1), 134-147.
- Huberman, A., & Miles M. (1994). Data Management and Analysis Methods. En N. Denzin & Y. Linco, (Eds.), *Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks*. Editorial Sage.
- Hugget, T. y Lazaro, L. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. *Aula de innovación educativa*, 275, 39-44.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. Prentice - Hall.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development. *Journal of Inservice Education*, 31 (2), 235-250.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Leiva, M., Montecinos, C. y Aravena, F. (2017). *Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores*. Aceptado para su publicación en *Revista Relieve*, 22(2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>
- Miquel, E., y Duran, D. (2017). Peer Learning Network: Implementing and Sustaining Cooperative Learning by teacher collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 349-360.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación*, 52, 149-178.
- Mujica, R. (2020). Fundamentos de la Tecnología Educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 15-20. <https://doi.org/10.37843/rted.v8i1.82>
- Norman- Acevedo, E. y Daza- Orozco, C. (2020). Construcción de contenidos para la enseñanza virtual: retos coyunturales en el confinamiento. *PANORAMA*, 14(27), 5-13. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1517>
- Oller, M., Navas, C., y Carrera, J. (2018). Docencia compartida en el aula: Retos y posibilidades. *Aula*, 275, 39-44.
- Osorio, L. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78012953004>
- Riesterberg, K. (2020). Meaningful Interaction and Affordances for Language Learning at a Zapotec Revitalisation Programme. *Language Learning Journal*, 48(3), 316-330. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1722205Shin>

- Shin, Y., Kim, D., & Song, D. (2020). Types and Timing of Scaffolding to Promote Meaningful Peer Interaction and Increase Learning Performance in Computer-Supported Collaborative Learning Environments. *Journal of Educational Computing Research*, 58(3), 640-661. <https://doi.org/10.1177/0735633119877134>
- Rivas-Natareno, V. R. (2020). El aula invertida una estrategia educativa en el modelo híbrido. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(2), 136-145.
- Rodríguez, F y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estud. pedagóg.* 40(2), 303-319. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw Hill Interamericana de España.
- Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual Antecedents of Co-teaching Efficacy: their Influence on Students with Disabilities' Learning Progress, Social Participation and Behaviour Improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229. doi:10.1016/j.tate.2015.01.008
- Varea, V., & González-Calvo, G. (2020). Touchless Classes and Absent Bodies: Teaching Physical Education in Times of COVID-19. *Sport, Education and Society*, 26(9), 831-845. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>
- Viejo, C. M., Cabezas, I. L. y Martínez, M. D. J. I. (2013). Las redes académicas en la docencia universitaria. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 6(2). DOI: <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2013.0002.03>
- Sabath, M., García, E. y González, M. (2016). Una experiencia de éxito: el Modelo de Bachillerato Híbrido (B@UNAM). *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 8(15), 36-46. <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.15.57371>
- Sánchez-Rivas, E., Sánchez-Rodríguez, J. y Ruiz-Palmero, J. (2019). Percepción del alumnado respecto al modelo pedagógico de clase invertida. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 151-168. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.paur>