



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: IX

Número: Edición Especial.

Artículo no.:46

Período: Octubre, 2021

TÍTULO: ¿Del aula a la pantalla? Experiencia escolar durante COVID-19 en un bachillerato mexicano.

AUTORES:

1. Máster. Nancy Estrella Chávez Llamas.
2. Dra. Angélica María Ospina-Escobar.

RESUMEN: Este estudio de caso documenta cómo se implementó el tránsito a la modalidad de enseñanza híbrida en el contexto de pandemia por COVID-19 en un bachillerato público de un municipio de Aguascalientes, México y los efectos que ello tuvo. El trabajo responde a un ejercicio etnográfico realizado de agosto 2019 a julio 2020. La falta de recursos económicos en los hogares y de apoyo por parte de los padres/madres de familia a las actividades escolares de las/los jóvenes, así como las limitadas capacidades digitales por parte de docentes y estudiantes y la escasa disposición de dispositivos electrónicos, fueron los principales retos a enfrentar para transitar de manera óptima a un modelo de enseñanza híbrida, agudizando la vulnerabilidad socioeducativa y las brechas digitales preexistentes entre los/las jóvenes.

PALABRAS CLAVES: educación híbrida, deserción escolar, Covid-19, jóvenes, vulnerabilidad educativa.

TITLE: From the classroom to the screen? School experience during COVID-19 in a Mexican high school.

AUTHORS:

1. Máster. Nancy Estrella Chávez Llamas.
2. Dra. Angélica María Ospina-Escobar.

ABSTRACT: This case study documents how the transition to the hybrid teaching modality was implemented in the context of a COVID-19 pandemic in a public high school in a municipality of Aguascalientes, Mexico and the effects that this had. The work responds to an ethnographic exercise carried out from August 2019 to July 2020. The lack of economic resources in the homes and of support from the parents to the school activities of the young people, as well as the limited capacities teachers and students and the scarce availability of electronic devices were the main challenges to face in order to optimally transition to a hybrid teaching model, exacerbating the socio-educational vulnerability and pre-existing digital gaps among young people.

KEY WORDS: hybrid education, school dropout, Covid-19, youth, educational vulnerability.

INTRODUCCIÓN.

En diciembre de 2019 se identificó en la ciudad de Wuhan, China una nueva mutación del virus SARS-CoV-2 que provoca la enfermedad denominada COVID-19. Después de tres meses, la Organización Mundial de la Salud declaró la situación de pandemia. En respuesta a la llegada del virus a México, en marzo de 2020, el gobierno nacional hizo un llamado al confinamiento de la población y desde el 17 de marzo la Secretaría de Educación Pública suspendió las clases en modalidad presencial, transitando a una modalidad de enseñanza híbrida (DOF, 2020), que se ha mantenido en casi toda la República hasta junio de 2021. Este tránsito ha sido implementado a través

del programa “Aprende en casa”, que consiste en ofrecer a las/los estudiantes contenidos educativos a través de programas televisivos de manera complementaria al uso de plataformas y redes sociales. La disrupción educativa que representó la pandemia por COVID-19, generó nuevos retos en términos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a factores como el abandono del espacio físico, la disminución de los tiempos asignados a labores escolares, la reconfiguración de estrategias de enseñanza-aprendizaje y la agudización de las brechas digitales y tecnológicas que se hicieron visibles en muchos de los hogares mexicanos con el inicio de la pandemia (Parker, 2020). Adicionalmente, el confinamiento generó una ruptura con los espacios tradicionales de aprendizaje en la escuela, donde usualmente se fomenta el estudio a través del contacto y acercamiento directo con profesores y compañeros(as) (Parker, 2020).

Aunque en México el uso de plataformas digitales para la educación a distancia se ha implementado desde hace algunos años en diversos niveles educativos (García, 2021; Rama, 2007, 2020;), la implementación generalizada de la denominada educación en modalidad híbrida por parte de las escuelas públicas a partir del confinamiento por COVID-19, ha mostrado que las competencias y recursos tecnológicos disponibles no han sido suficientes para transitar de lo presencial a lo remoto (Álvarez, Gardyn et al, 2020). Ante ello, resulta necesario ahondar en los retos que han enfrentado estudiantes, profesores y en general el sistema escolar, con la finalidad de diseñar currículas académicas efectivas en la modalidad híbrida que respondan a los contextos de vida de las/los estudiantes mexicanos y a las posibilidades que ofrece la infraestructura de las escuelas públicas.

Por modalidad híbrida entendemos una forma de enseñanza que combina herramientas y recursos pedagógicos y didácticos de las modalidades presencial y remota, haciendo uso de formas sincrónicas y asincrónicas, automatizadas y manuales de aprendizaje con la finalidad de ajustarse a las necesidades de cada grupo y a las competencias específicas que se busca formar (Rama, 2021). Mientras en la modalidad híbrida-sincrónica las/los estudiantes realizan actividades en plataformas

digitales bajo la observación y/o dirección de un tutor o maestro en tiempo real, en la modalidad híbrida-asincrónica el/la estudiante realiza las actividades prácticas con o sin presencia tutorial para el asesoramiento o revisión de aprendizajes esperados (Rama, 2021).

En el caso mexicano, durante el confinamiento por COVID-19, la modalidad híbrida asincrónica imperó sobre todo en las instituciones públicas con la implementación del programa “aprende en casa”, el cual en términos pedagógicos se posicionó como una alternativa frente a la presencialidad a través del cumplimiento de tareas sin el acompañamiento y supervisión de las/los docentes (Gervacio y Castillo, 2020). La emergente literatura sobre el tema muestra que este modelo específico de educación híbrida se implementó sin considerar las competencias digitales de estudiantes ni de docentes, ni los recursos con que contaban unos y otros para lograr acceder a los contenidos (García, 2021; Álvarez, et al, 2020; Gervacio y Castillo, 2021; Navarrete y Flores, 2021). En estas condiciones, la incipiente evidencia sugiere que el tránsito a la modalidad híbrida ha conllevado a la disminución de la calidad de los contenidos educativos y a un menor desempeño académico de las/los estudiantes de diferentes niveles de educación (Gervacio y Castillo, 2020). Así mismo, algunos estudios muestran que este modelo de educación híbrida se ha asociado a la interrupción de las trayectorias educativas de jóvenes y a la agudización de condiciones preexistentes de desigualdad (De la Torre, 2021; Álvarez, et al, 2020; Gervacio y Castillo, 2020; Rama, 2021).

Este trabajo busca aportar a la discusión en torno a cómo se ha implementado el paso de la educación presencial a la educación híbrida en México en el marco de la pandemia por COVID-19. En particular, analizamos los retos que supuso el cambio de modelo educativo presencial a un modelo híbrido en las estrategias de enseñanza-aprendizaje de maestros de una preparatoria técnica ubicada en un municipio semiurbano de Aguascalientes, México y en el desempeño y deserción escolar en un grupo de estudiantes.

DESARROLLO.

Metodología.

Este trabajo corresponde a un diseño de estudio de caso, que busca profundizar en las experiencias de los procesos de enseñanza-aprendizaje vividas por un grupo de jóvenes estudiantes de preparatoria y su equipo de docentes durante el contexto de la pandemia por Covid-19, haciendo énfasis en la descripción de las condiciones contextuales de vida de las/los participantes (Yin, 2003).

Las/los participantes del estudio son el equipo de docentes, directivas y psicología que está conformado por 14 hombres y 13 mujeres, con edades entre los 25 y los 55 años, con estudios mínimos de licenciatura y máximo de doctorado, así como 7 jóvenes estudiantes con edades de entre los 16 y 19 años que pertenecen a diferentes semestres del nivel preparatoria. Proviene de hogares de estrato social bajo, caracterizados por padres o tutores con una escolaridad máxima de secundaria completa y quienes se ocupan en oficios manuales de baja calificación (obreros de maquiladora, albañiles, dependientes de mostrador, vendedores informales).

Antes de la pandemia, la mayoría de estos(as) jóvenes (5/7) trabajaba además de estudiar. Las colonias donde viven las/los participantes, según sus propias percepciones y las de sus profesores, se caracterizan por altos índices de criminalidad y consumo de sustancias psicoactivas ilegales (en el cuadro 1 se resumen algunas características de las/los jóvenes participantes, se utilizarán seudónimos para garantizar la confiabilidad).

La selección de estos jóvenes se efectuó a partir de un trabajo etnográfico realizado entre agosto y diciembre de 2019 en la escuela preparatoria donde recibían sus clases, en el marco de un estudio más amplio sobre reducción de riesgos y daños asociados al uso de sustancias en contextos escolares (Ospina-Escobar y Chávez-Llamas, 2020). En el marco de dicho estudio, las/los siete jóvenes participantes estaban siendo capacitadas(os) como promotores pares para prevención del uso de sustancias psicoactivas desde enero de 2020.

El director de la escuela brindó la autorización para establecer contacto con las/los jóvenes y firmó el consentimiento informado para poder realizar el estudio. Posteriormente, las/los jóvenes, y las madres/padres/tutores legales fueron informados del estudio y dieron su consentimiento informado de manera verbal al director de la escuela.

Con la suspensión de las clases presenciales, la implementación del proyecto se interrumpió, pero se continuó el acompañamiento a las/los participantes a través de llamadas telefónicas y mensajes por WhastApp hasta la finalización del ciclo escolar, en julio de 2020. Se integraron también notas de campo extraídas de las reuniones de consejo técnico realizadas una vez al mes de manera virtual. De este modo, se realizó un ejercicio de triangulación de los diferentes datos recopilados, que permitió recuperar el punto de vista de diferentes actores frente a un mismo fenómeno, los procesos de enseñanza-aprendizaje durante COVID-19 (Denzin y Lincoln, 2012). El material de campo fue codificado usando el programa Atlas.Ti. Se construyeron seis categorías analíticas, contexto social, rutinas, sociabilidad, procesos de enseñanza-aprendizaje, logro educativo y afrontamiento.

Cuadro 1. Características sociodemográficas de las/los jóvenes participantes del estudio.

ID	Edad	Grado escolar	Personas con quienes vive	No. Dep. hogar*	Ocupación padres/tutores	Trabaja/ocupación	Vínculos familiares	Desempeño escolar
Lety	19	6to sem	Padres y hermano mayor	2	Madre venta de comida, padre desocupado	Venta de productos de belleza	Discusiones constantes Abandono del hogar	Materias reprobadas.
Ely	17	6to sem	Padres y tres hermanos mayores, sobrina	2	Madre ama de casa, padre agricultor	Antes asistente en consultorio dental	Buena relación con hermanos y padres	Excelentes calificaciones
Ana	16	4to sem	Padres y dos de cuatro hermanos	2	Madre venta de frituras, padre mecánico	Venta de frituras con la madre, venta de calzado	Relación cercana con madre y hermana	Buenas calificaciones.
Mary	15	2do sem	Padres y tres hermanas menores	3	Padre obrero, madre venta comidas en calle	No trabaja por fuera del hogar	Buena relación con el padre y hermanas	Excelentes calificaciones
Paco	16	4to sem	Tíos y prima	2	Tío jubilado y tía ama de casa	Mantenimiento y construcción	Separación de padres, abandono	Excelentes calificaciones.
Carlos	17	6to sem	Padres y dos hermanos	2	Padre área de mantenimiento, madre ama de casa	Construcción	Distanciamiento con padre por alcoholismo, abandono económico	Buenas calificaciones
Pepe	17	2do sem	Padres, hermanos (3) y cuñada	5	Madre ama de casa, Padre desempleado	Construcción	Mala relación con madre, violencia y distanciamiento padre consumo problemático	Materias reprobadas

Hallazgos.***Contexto Social.***

Jesús María es el segundo municipio más poblado de Aguascalientes, con poco menos de 130,000 habitantes, de los cuales el 24.7% tiene entre 12 y 24 años (INEGI, 2021), el 25% vive en situación de pobreza y el 38% se considera población vulnerable por carencias sociales (CONEVAL, 2020). En este contexto, el 40% no tiene acceso a internet y el 52.8% no tiene computadoras, *tablets*, ni *laptops* (INEGI, 2021). El grado promedio de escolaridad de las personas de 15 años y más es de 8.5 años, lo que equivale a tercer año de secundaria, un año menos que el promedio estatal (INEGI, 2015), lo que constituye un indicador de rezago educativo para la localidad.

La escuela en la que desarrollamos el estudio contó con una matrícula de 347 estudiantes en el turno matutino y 334 en el turno vespertino en el ciclo escolar 2019-2020. Cada grupo tuvo un promedio de 32 estudiantes; sin embargo, mientras los grupos de primer semestre estuvieron conformados en promedio por 45 estudiantes, el promedio baja a 35 estudiantes en los grupos de tercer semestre y a 25 estudiantes en los grupos de quinto semestre. Estos diferenciales en el número de estudiantes promedio por semestre de preparatoria evidencian que la deserción escolar era ya un tema importante en esta escuela antes de la pandemia, de modo que, entre el primer y el segundo año de preparatoria, 23% de las/los jóvenes que ingresaron no continuaron entre el segundo y el tercer año de preparatoria, y 28% de las/los estudiantes que ingresaron no culminaron sus estudios.

La transformación del espacio escolar.

La suspensión de las clases presenciales evidenció en los relatos de las/los jóvenes participantes de este estudio, la escuela como un espacio clave de refugio frente a las tensiones, obligaciones y conflictos familiares y una oportunidad de acceso a formas de capital cultural y social a las que no tenían acceso en sus hogares.

Así, por ejemplo, el acceso limitado a recursos como computadoras y libros y a actividades recreativas y culturales que impuso la pandemia fueron restricciones, que, en palabras de las/los jóvenes afectaron su disposición a cumplir con las tareas escolares y su desempeño académico.

No es que no me guste la escuela, o no quiera hacer las tareas, lo que pasa es que, para empezar no tengo ni celular, ¿me entiende?, entonces ya desde ahí le batallo. A veces no entiendo lo que me están pidiendo y no tengo los materiales para hacer los laboratorios... Entonces pues si, como que así, como que veo todo bien jodido y mejor me pongo a chambear para no agüitarme (Pepe. 17 años, 2do. Semestre).

Por otro lado, si bien la mayoría de las/los jóvenes ya tenía ocupaciones extraescolares antes de la pandemia, la contingencia por COVID-19 generó un aumento de más del 100% del tiempo que dedicaban a estas labores, en detrimento del tiempo destinado a sus actividades escolares.

En el caso de las mujeres, la intensificación de las labores domésticas y de cuidado respondió al cumplimiento de los roles tradicionales de género y su correspondiente división sexual del trabajo y a la necesidad de cubrir a sus madres en las tareas domésticas y de cuidado, que por la reducción de los ingresos del hogar, se vieron orilladas a incrementar el número de horas de trabajo extradoméstico remunerado.

Mi mamá tuvo que salir a vender comida, porque a mi papá le redujeron las horas en la fábrica y como ella está afuera casi todo el día, yo tengo que ayudarle [...] Mis actividades son hacer el aseo de la casa, luego comenzar hacer tareas. También le ayudo a mis hermanas con sus tareas y pues en eso se va súper rápido el día, es muy pesado tener clases en línea, ya me siento muy cansada y a veces con sueño todo el día (Mary. 15 años, 2do. Semestre).

En el caso de los varones, la necesidad de apoyar económicamente a sus hogares los obligó a permanecer la mayor parte del tiempo en la calle, reorganizando sus rutinas en torno al trabajo remunerado. La fuente de empleo para los tres jóvenes participantes de este estudio, fue “la obra”, es

decir, ingresaron de manera precoz y precaria al mercado laboral ocupándose como ayudantes de albañil, ocupación manual de baja cualificación que supone un esfuerzo físico importante y que ocupa todo el día, lo que fue en detrimento del tiempo destinado a las labores escolares.

Prefiero ir a la prepa que hacer la tarea en línea, porque no tengo tiempo para hacerlas por el trabajo y termino haciéndolos a la carrera. Ya estoy harto de trabajar así la prepa, es difícil y no entiendo nada (Pepe. 17 años, 2o semestre).

En consecuencia, las/los jóvenes participantes del estudio sólo se ocupaban de sus labores escolares los fines de semana o en las noches, una vez habían terminado su jornada doméstica y/o laboral. Además de la disminución del tiempo destinado a estudiar, encontramos que la mayoría no contaba con las condiciones óptimas en términos de recursos físicos y tecnológicos para desarrollar sus actividades académicas; por ejemplo, no contaban con un espacio específico para estudiar. En la mayoría de los casos estudiaban en la sala o el comedor de sus casas, que eran espacios colectivos del hogar, donde cohabitaban los otros integrantes de la familia, lo que dificultaba concentrarse. En consecuencia, la habitación, y particularmente, la cama, se convirtió en el principal espacio de estudio. A este contexto adverso, se suma la percepción por parte de las/los jóvenes de un acompañamiento insuficiente por parte del equipo docente, lo que redundó en mayores dificultades para comprender los contenidos, mayor frustración ante las dificultades para cumplir con las tareas y una disminución generalizada del interés por las actividades escolares.

Pues si tengo mucha tarea, pero para mí la escuela ya no es tan importante como antes... ¡Es que hay que chambear! [risas]. Es pesado... No sé cómo explicarle, antes si hacía las tareas, pero es que tenía tiempo porque sólo chambeaba el fin de semana, ahora voy todos los días a la obra y cuando ya llego a la casa, sólo quiero ver la tele y dormir. Ya a esa hora ponerme a hacer tarea, ¡ps no! La hago el fin de semana, pero como es tanta, y siempre estoy atrasado, no sé por dónde empezar... Por eso más que nada es que no he entregado y estoy en problemas... No me dan ganas de hacer nada... El trabajo

así, en línea, no me agrada, es más complicado porque nadie me explica, sólo tengo una lista de cosas por hacer... Entonces no las hago... (Carlos. 17 años, 6to semestre).

La experiencia de un tiempo relajado que presenciábamos en las dinámicas de sociabilidad de la escuela, en el cual transitaban de una actividad a otra, de un espacio a otro sin prisa y con desenfado, donde siempre había la oportunidad para “*pintarse*” (escaparse de clase), se transformó en una percepción generalizada de falta de tiempo, ante la urgencia de cumplir múltiples obligaciones y roles. En sus palabras, debían priorizar entre actividades que consideraban necesarias, como el cumplir con las tareas escolares y aquellas de las que dependía su sobrevivencia y la de sus hogares.

Las actividades escolares pasaron de ser clases donde el equipo docente desarrollaba temas y acompañaba a los estudiantes en la adquisición de ciertas habilidades, a la recepción y entrega semanal de tareas a través de las cuales las/los jóvenes daban cuenta del logro de ciertos aprendizajes claves. Esta manera particular de transitar a la educación híbrida, que adoptó la escuela, respondió en parte a que dicho tránsito se llevó a cabo de manera intempestiva, a la mitad de un ciclo escolar y sin una adecuada capacitación del equipo docente en técnicas de enseñanza remota; y en parte, a que la escuela tenía pocos recursos tecnológicos para adoptar esta modalidad educativa.

Para las/los jóvenes esta manera particular que adoptó la escuela de educación híbrida frente a la suspensión de actividades presenciales (asignación semanal de actividades a realizar), significó mayor dificultad para comprender los contenidos de los cursos y para entregar a tiempo los trabajos asignados. Ello se tradujo a su vez en una sensación de poca productividad, frustración y desmotivación, que fue alimentada por la percepción de abandono e intransigencia por parte de sus profesores.

Ya quiero regresar a la prepa, no me gusta trabajar en línea porque de por sí no entendía en la prepa, así menos [risas]. Es muy pesado y cansado porque no son clases como tal, sólo tarea, tarea y ni

siquiera explican cómo hacerla y si los llamas te dicen que están ocupados... (Mary. 15 años, 2do semestre).

Ante la percepción del insuficiente acompañamiento por parte del equipo de docente, las/los jóvenes recurrieron a consultar páginas de internet, en particular de YouTube para comprender algunos de los contenidos de los cursos y poder desarrollar sus tareas.

En estos contextos, los recursos físicos, tecnológicos, humanos y sociales con los que contaban las/los jóvenes en sus hogares fueron cruciales para responder de manera satisfactoria a los retos que supuso la educación híbrida, y en consecuencia, acrecentaron de manera importante las brechas de desigualdad entre jóvenes pertenecientes a hogares con mayor y menor acceso a recursos. En particular, encontramos que los recursos materiales del hogar en términos de conectividad y espacios para estudiar, así como la motivación y el apoyo por parte de tutores/madres/padres fueron los elementos más importantes en los relatos, asociados al desempeño escolar y permanencia en la escuela de las/los participantes de este estudio.

Resalta el hecho de que sólo una de los siete participantes del estudio tenía acceso a internet de manera continua. Frente a la falta de conectividad en los hogares, la estrategia común fue acudir con alguien de confianza que les permitiera acceder a internet y/o a equipos de cómputo; sin embargo, su tiempo efectivo de estudio se reducía al tener que desplazarse de un lugar a otro y armonizar sus actividades domésticas y/o laborales con la disponibilidad de la persona que le facilitaba el acceso a estos recursos. De acuerdo con registros de la institución de 153 jóvenes, que cursaban el sexto semestre al inicio de la pandemia (86 varones y 67 mujeres), 18 de ellos (11 hombres y 7 mujeres) no concluyeron el ciclo escolar, lo que representa una pérdida del 13% del total de inscritos (13% de los varones vs. 10% de las mujeres). De los siete jóvenes participantes del estudio, dos desertaron faltando pocos meses para terminar el ciclo escolar, siendo evidente que con la pandemia las condiciones de vulnerabilidad educativa en las que vivían fueron exacerbadas y, en ese contexto, la deserción aumentó en

comparación con el nivel reportado en 2019, (4% del total de inscritos). Aunque no contamos con registros cuantitativos del desempeño escolar, los comentarios del equipo docente evidencian un decremento a partir de la pandemia en la entrega de tareas y en las calificaciones.

En mi curso, puedo decir, que en promedio las calificaciones cayeron un 30%, en parte porque fueron pocos los que entregaron todos los trabajos, pero también porque les fue peor en los exámenes ahora que están en casa, con todo y que les di muchas oportunidades y ayudas, pero es que no le echan ganas, están bien desmotivados... Si antes batallaba para que estudiaran, ahora ni hablar (Docente de matemáticas. Masculino).

En síntesis, vemos que para este caso particular de las/los jóvenes, las ocupaciones extra-escolares, sus motivaciones personales en relación con la educación, sus formas de socialización y la cantidad y calidad de apoyo familiar y los recursos físicos y tecnológicos con los que contaban en sus hogares fueron elementos que mediaron en el desempeño y la permanencia en la escuela. El modelo de enseñanza híbrida si bien se plantea desde la centralidad de las condiciones de las/los estudiantes, en el caso específico de Jesús María, no fue adoptada teniendo en cuenta el contexto social en el que viven estos(as) jóvenes.

Miradas docentes. Frustración y agotamiento.

Ante el llamado de la SEP de pasar a modalidad híbrida (SEP, 2020), el equipo directivo del plantel convocó a una serie de reuniones al equipo de docentes y psicólogas para establecer el plan a seguir. En estas reuniones surgió la necesidad de capacitar a las/los docentes en conocimientos básicos sobre tecnologías de la información y la comunicación, al advertir que muchos no contaban con conocimientos mínimos al respecto. Aquí el principal reto fue actualizar las secuencias didácticas al formato de apoyo digital, haciéndolas más atractivas y comprensibles para las/los estudiantes a través de la elaboración de vídeos y la utilización de *Google Classroom*.

De este modo, el equipo directivo enfrentó la presión por parte de la SEP de cumplir con los contenidos curriculares establecidos, que no se modificaron a pesar de las difíciles condiciones que supuso la pandemia. Asimismo, la escuela tenía contemplado un plan de estudios dirigido a estudiantes del último semestre de preparatoria para obtener mejores resultados en el Examen Nacional de Ingreso a Instituciones de Educación Superior (EXANI). El EXANI no sólo evalúa las aptitudes de las/los estudiantes, sino que de manera indirecta, se ha convertido en un instrumento de evaluación de las escuelas y su equipo directivo. Ante la suspensión de las clases presenciales una de las principales preocupaciones de las directivas de la escuela fue cómo reforzar los conocimientos y habilidades de las/los estudiantes para obtener mejores resultados en la prueba.

Por otro lado, el equipo directivo se enfrentó a la necesidad de capacitar de manera expedita a su equipo docente, contando con pocos apoyos por parte de la misma SEP. Muy rápidamente fue evidente que la estrategia de montar vídeos en la web e implementar las clases a través de la plataforma de *Google Classroom*, no era suficiente, pues muy pocos estudiantes asistían a las clases de manera sincrónica y la mayoría se quejaba de no contar con los conocimientos necesarios para entrar en la plataforma, ni con los recursos tecnológicos necesarios para acceder a estas herramientas.

Así, se hizo evidente que el paso a la modalidad híbrida decretada por SEP dio prioridad al cumplimiento del desarrollo curricular, relegando la reflexión sobre el acompañamiento pedagógico que requerían las/los estudiantes para adquirir las competencias y habilidades que dicta el currículo en un contexto social caracterizado por la falta de equipos, de conectividad y la falta de habilidades digitales tanto del equipo docente como de estudiantes, todo ello en un contexto de emergencia sanitaria.

A mí me cuesta trabajo enseñarles mediante una computadora, es difícil poder explicarles los componentes, que los vean, que los asocien a un desempeño más práctico porque ahorita me he estado basando en la pura teoría y eso en realidad los hace más bolas [...] yo solicité que ya me dejaran ir

con los alumnos a la escuela, estoy reuniendo a grupos de 8 alumnos para que puedan venir al plantel. En el taller es más fácil que ellos aprendan porque aparte son alumnos que no tienen los recursos para comprar lo mínimo indispensable para sus prácticas. Yo me he basado en que al menos no se atrasen tanto, pero me pongo en su lugar y la verdad mi exigencia no es la misma, nos toca ser más humanos en estos tiempos (Docente de electrónica. Masculino).

Para subsanar de alguna manera la falta de las habilidades mínimas necesarias entre algunos(as) estudiantes para acceder a los recursos digitales, el equipo de psicología elaboró tutoriales, con la intención de aminorar las desigualdades que enfrentaban las/los jóvenes; sin embargo, el problema no era sólo la alfabetización en uso de tecnologías y plataformas digitales. Muy pronto las/los docentes se dieron cuenta que la mayoría de estudiantes no contaban con teléfonos inteligentes, computadoras ni internet en casa, lo que añadía un grado de complejidad adicional para impartir las clases de manera remota.

Frente a la falta de equipos entre estudiantes, la dirección del plantel emprendió una campaña de recepción de celulares y equipo de cómputo usados, pero en buen estado para ser donados a las/los estudiantes que lo requirieran. Las condiciones socioeconómicas del municipio no favorecieron una recepción masiva de equipos que aliviara de manera significativa la carencia de dispositivos existente, de modo que en total sólo se recuperaron diez celulares que fueron entregados a estudiantes que habían manifestado la falta de equipos, y habían incumplido de manera consistente con sus tareas durante la pandemia, pero que habían obtenido buenos promedios en el semestre anterior. Tras la entrega de los equipos y a través del acompañamiento de psicología se reportó que los diez estudiantes beneficiados recuperaron su rendimiento escolar.

También desde la dirección de la escuela se pidió al equipo docente reducir a tres el número máximo de tareas y/o trabajos asignados semanalmente por materia, con la finalidad de facilitar su cumplimiento y evitar la saturación de las/los jóvenes. Asimismo, se imprimieron los materiales de

cada semana, de modo que las/los estudiantes que no tenían acceso a internet ni equipo de cómputo podían ir a la escuela a recoger semanalmente los paquetes de cada materia y entregar los cuestionarios resueltos al momento de recoger el nuevo paquete semanal; sin embargo, según administración escolar, menos de 10 estudiantes recogían los paquetes impresos, por lo que la medida se suspendió a partir del mes de mayo 2020.

Cada mes, el equipo docente evaluaba el desempeño de las/los estudiantes y el equipo de psicología hacía seguimiento personalizado de aquellas/aquellos que no habían entregado las tareas o trabajos correspondientes, con el fin de brindar los apoyos que requerían y motivar a estudiantes y padres/madres a culminar el ciclo escolar.

Los resultados no son los óptimos por el contexto de la escuela de mucha necesidad económica. Entonces tú llamas al tutor y le explicas, pero si bien te va, te dicen que no tienen tiempo para darle seguimiento a los chavos porque tienen otros hijos más chicos o porque están trabajando, entonces tampoco es mucho lo que se logró. Con los chavos, fue más decirles que terminaran, que faltaba poco y ofrecerles apoyo para hacer las tareas, pero ten en cuenta que no todos tienen celular, entonces tampoco es algo que haya funcionado para todos. Aunque si siento que el estarles llamando los hizo comprometerse un poco más. Te puedo decir que todos los que localicé terminaron el ciclo (Psicóloga).

Este acompañamiento personalizado del equipo docente y de psicología a través del celular, significó un aumento en las horas de trabajo, dada la complejidad de las situaciones que enfrentaron la mayoría de estudiantes del plantel, lo que se tradujo en una sensación de saturación de actividades y agotamiento por parte de los(as) docentes y psicólogas.

Las posibilidades de las/los docentes de dar seguimiento a las/los jóvenes y de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades de estos(as) también estuvieron condicionadas por características como la edad, tener hijos pequeños y el compromiso personal con la labor docente.

Uno juzga a los docentes porque no apoyan más a los chavos, pero tampoco sabes que situaciones están enfrentando. Por ejemplo, a los docentes más grandes les cuesta más el asunto de la virtualidad, y qué les vas a pedir, si es personal que está sindicalizado y que la verdad, está haciendo un esfuerzo. También, por ejemplo, las docentes que son mamás y entonces tienen que ayudar a sus hijos, ¿cómo les dices que se esfuerzen más?, es inhumano. Eso sin considerar la angustia que nos genera a todos vivir esta situación de pandemia, que estamos pensando en cuándo nos vamos a enfermar, qué va a pasar con nuestros familiares y la verdad es que, en estas circunstancias, nadie tiene su cabeza al cien. Ahora imagínate lo que es intentar atender a más de 300 jóvenes que viven situaciones difíciles de violencia, de pobreza, de miles de cosas que ni te imaginas... Es un contexto muy complejo. Lo único que yo pienso podría medio aliviar esto es que contraten a más docentes, pero no va a suceder, entonces los más perjudicados por esta situación además de los estudiantes, son los docentes, porque sobre ellos recae todo (Psicóloga).

CONCLUSIONES.

La disrupción educativa que generó la pandemia por COVID-19, brinda una ventana de oportunidad para analizar los retos que supone el modelo de enseñanza híbrida para el sistema educativo mexicano, entre los cuales garantizar el acceso a las tecnologías de manera universal y gratuita a todas las personas usuarias sigue siendo el más importante (García, 2021).

No es menor el hecho de que el tránsito a la modalidad híbrida se llevó a cabo en un contexto de emergencia sanitaria, lo que complejizó aún más la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto docentes, directivas, psicólogos, padres/madres de familia y estudiantes estaban atravesando por difíciles condiciones económicas, socioemocionales y de salud que, en sí mismas, dificultan estos procesos, como ha sido documentado ampliamente (Balluerka et. al, 2020). A pesar de la importancia que tienen estas condiciones contextuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el municipio donde viven las/los participantes de este estudio, el 40% de las viviendas no tenía

computadoras ni acceso a internet al inicio de la pandemia (INEGI, 2021). Pese a ello, no se emitieron medidas para evitar un ensanchamiento de la brecha digital ni para mitigar sus consecuencias en términos del desempeño y la permanencia en la escuela.

Al respecto, es fundamental considerar, que la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, no resultan utilizables *per se*, sino que exigen considerar a las/los estudiantes y a docentes como agentes educativos (García, 2021; Rama, 2007), por lo que el análisis de las condiciones de vida de los sujetos que se espera que utilicen estos dispositivos tecnológicos es esencial para evaluar su incorporación en el aula.

Los datos evidenciaron que la falta de recursos económicos en los hogares, la falta de apoyo por parte de los padres/madres de familia a las actividades escolares de las/los jóvenes, así como la percepción de falta de dominio de las tecnologías y la limitada disposición de dispositivos electrónicos por parte de profesores y alumnos, fueron los principales retos que enfrentaron las directivas de la escuela preparatoria donde realizamos el estudio para transitar de manera óptima a un modelo de enseñanza híbrida. Estos resultados son consistentes con los estudios de De la Torre (2021), García (2021) y Álvarez y colaboradores (2020) que subrayan como las desigualdades estructurales se exacerbaban en términos de vulnerabilidad educativa en el contexto de pandemia.

Esta falta de competencias digitales y de recursos tecnológicos y de conectividad, generaron frustración tanto en estudiantes como en docentes, lo que afectó su disposición frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorecieron la construcción de discursos que deslegitimaban los esfuerzos e invisibilizaban las dificultades que unos y otros enfrentaron. Aunque se ha documentado que el uso de tecnologías en el aula aumenta la motivación de los/las estudiantes, refuerza su autonomía e incrementa su capacidad de resolución de problemas (Cabero, 2004; Canales y Marqués, 2007), en este estudio encontramos que la frustración de no contar con recursos tecnológicos y de

conectividad necesarios, generó los resultados contrarios, baja motivación y alta resistencia al cambio tanto en estudiantes como en docentes.

En consecuencia, encontramos que la manera cómo se implementó el tránsito de un modelo de enseñanza presencial a un modelo híbrido en el contexto de pandemia impactó de manera negativa el clima escolar en general, el rendimiento escolar de los(as) estudiantes y particularmente de aquellos(as) que antes de la pandemia ya enfrentaban condiciones de vulnerabilidad debido a sus trayectorias educativas y competencias académicas, sus contextos familiares y/o social-comunitarios. Asimismo, aunque se ha documentado que el modelo de enseñanza híbrida ofrece mayor autonomía en el manejo de los tiempos para acceder a los recursos pedagógicos y responder a las tareas (Cabero, 2004; Canales y Marqués, 2007; Rama, 2021), entre las/los jóvenes participantes de este estudio, la priorización de actividades de sobrevivencia económica como la búsqueda e inserción en el mundo laboral y el cuidado de familiares dependientes, al ser tan intensiva en términos de uso del tiempo, dificultó que las/los jóvenes pudieran compaginar sus obligaciones escolares con las obligaciones extra académicas. Estos hallazgos ratifican lo encontrado por Gervacio y Castillo (2020) en una escuela preparatoria pública de Guerrero.

En este contexto, disminuir las cargas escolares, no resultó ser una táctica efectiva para fomentar el compromiso escolar de las/los jóvenes ni para mejorar la comprensión de los contenidos, y generó frustración entre las/los docentes, que observaron que aun cuando disminuían su carga de tareas, las/los estudiantes no mejoraban su desempeño escolar. Este hallazgo podría significar que más que disminuir la carga de tareas se requiere repensar el tipo de interacción entre docentes y estudiantes y las estrategias de construcción de conocimiento que se plantean desde la modalidad híbrida (Rama, 2007), que no puede ser las mismas que se proponen en la modalidad presencial.

Ante los problemas de comprensión de contenidos y la percepción de cargas excesivas de tareas y actividades escolares, las/los estudiantes desarrollaron estrategias de evasión, quitando importancia a las actividades que se les dificultaban y enfocándose en realizar aquellas que tenían más claras, lo que derivó en una disminución de su aprovechamiento académico y aprendizaje, hallazgo que resulta consistente con lo encontrado por Gervacio y Castillo (2020); sin embargo, las/los estudiantes también implementaron estrategias de aprendizaje colaborativo para enfrentar sus problemas de comprensión de contenidos y para resolver los problemas planteados por sus docentes.

La enseñanza híbrida favorece este aprendizaje colaborativo que aparece, además, en los relatos aquí presentados como un componente deseable y atractivo para las/los jóvenes. Este modelo colaborativo puede integrarse, como lo propone Rama (2007), con procesos de cooperación institucional para compartir los recursos de información, utilizar plataformas tecnológicas y aprovechar los desarrollos de centros tecnológicos regionales. Para ello, es urgente la formulación de políticas públicas que incentiven las ofertas locales o regionales de educación híbrida con fondos de inversión dirigidos a mejorar los equipamientos tecnológicos de las escuelas públicas (Rama, 2007).

En Aguascalientes, la Ley Estatal de Educación proclama la promoción de colaboración entre centros de investigación e instituciones de educación para coordinar actividades que aseguren el acceso a la comunicación y tecnologías de la información de los estudiantes (Aguascalientes, 2017); sin embargo, aún en periodo de pandemia, dicha ley no se implementó de modo que las/los estudiantes no tuvieron acceso a espacios que les brindaran herramientas tecnológicas o acceso a internet de forma gratuita. Los gobiernos estatales y municipales tampoco han destinado recursos para favorecer tales condiciones, por lo que han sido los hogares y las/los docentes quienes han tenido que responder al reto de ofrecer las mejores condiciones posibles para el aprovechamiento escolar de las/los jóvenes, en ocasiones, a costa del propio bienestar emocional, como lo mostraron los relatos de algunos(as) docentes.

En el caso del equipo docente, la principal dificultad a la que se presentaron fue la falta de competencias digitales para transitar a la enseñanza híbrida, los propios estudiantes percibieron que los docentes tenían problemas al compartir contenidos en las plataformas, páginas web y redes sociales. Adicionalmente, varios(as) de las/los profesores no contaban con equipo de cómputo o conexión a internet en sus hogares lo que limitó su desempeño laboral, situación que también encontraron Gervacio y Castillo (2020). Como lo indican Navarrete y Flores (2021), el personal docente y administrativo no estaba listo para migrar a lo virtual, sin embargo, a partir de sus propios recursos y posibilidades desarrollaron estrategias de seguimiento, tomando cursos sobre programación, diseño de contenidos o manejo de redes y plataformas.

Las características de edad y género de las/los docentes, así como presencia/ausencia de hijos pequeños en sus hogares fueron factores adicionales que incidieron en la adaptabilidad de las prácticas docentes a la modalidad remota, afectando con ello el seguimiento que requerían ciertos jóvenes, en particular los más vulnerabilizados.

La investigación sobre capacidades digitales en docentes en México señala, que en general, aunque las/los docentes tienen conocimiento y uso funcional de equipos y programas, y reconocen la importancia de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los procesos enseñanza-aprendizaje, no saben cómo hacer uso efectivo de estas herramientas en el aula (Almerich et. al, 2011; Mortis et. al, 2013; Valdés et. al, 2011a; Valdés et. al, 2011b). Así mismo, la literatura señala que la edad se relaciona de manera negativa con la percepción de capacidad digital (Mortis et. al, 2013), mientras que el acceso y el uso de las TIC se asocia con mejor percepción de competencias digitales (Cabrero, 2004; Canales y Marqués, 2007; Mortis et. al, 2013; Valdés et. al, 2011b).

Los hallazgos de este estudio, en sintonía con la literatura revisada, subrayan la necesidad de incrementar la accesibilidad y el uso de las TIC de los docentes en las escuelas y en enfocar la

capacitación en el dominio de herramientas que permitan incorporar las TIC como recursos de apoyo a los aprendizajes (Cabrero, 2004).

En términos del currículo, observamos que el tránsito de la modalidad presencial a la modalidad híbrida no se acompañó de una reflexión sobre los contenidos pertinentes y/o necesarios, sino que la transición significó la reproducción de los cursos presenciales en ambientes virtuales, con un desarrollo insuficiente de materiales instruccionales. La principal ventaja de las TIC es su carácter interactivo; sin embargo, en el marco de este estudio fueron utilizadas de manera unidireccional como vías de transmisión de información, pero no como medios para construir conocimientos de manera cooperativa. Transitar a una modalidad de enseñanza híbrida supone, además, transformar las relaciones personales en las que se dan los procesos educativos (Rama, 2007), y en el caso que aquí analizamos, esta transformación no fue posible entre otras cosas, por el alto número de estudiantes a cargo de un solo docente.

La importancia de analizar los retos emergentes en la educación híbrida implementada en el contexto de la contingencia por COVID-19, resulta necesario para la construcción y reformulación de políticas públicas y educativas para la mejora de esquemas académicos (Navarrete y Flores, 2021) y para fortalecer la utilización de TIC en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Almerich, G., Suárez, J. M, Jornet, J. M. & Orellana, M. N. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) por el profesorado: estructura dimensional. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol.13, núm. 1. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenidoalmerichsuarez.html>
2. Álvarez, Marisa; Gardyn, Natalia; Irdelevsky, Alberto; Rebello, Gabriel. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social

- por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 9, núm. 3, pp.25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
3. Aguascalientes, Gobierno del Estado (2017). Ley de Educación del Estado de Aguascalientes. Disponible en <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/aguascalientes.pdf> (consultado el 3 de abril de 2020).
 4. Balluerka, Nekane, Gómez Juana, J., Hidalgo, Dolores, Gorostiaga, Arantxa, Espada, José, Padilla, José, Santed., Miguel. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento*. Barcelona, Universidad del País Vasco.
 5. Cabero, Julio. (2004). Formación del Profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía. Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, vol. 195, pp. 27-31.
 6. Canales, Roberto y Marqués, Pere. (2007). Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC. Análisis de su presencia en tres centros educativos. *Educación*, núm. 39, pp. 115-133. <https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/76748>
 7. CONEVAL. (2020). Pobreza municipal 2010, Aguascalientes. Disponible en https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Aguascalientes/Paginas/pob_municipal.aspx (consultado 10 de noviembre de 2020).
 8. De la Torre, Rodolfo (2021). *La educación ante la pandemia de COVID-19. Vulnerabilidades, amenazas y riesgos en las entidades federativas de México*. Centro de Estudios Espinosa Yglesias. Documento de trabajo no. 04/2021. Disponible en: <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2021/06/04-De-la-Torre-2021.pdf> (consultado el 30 de mayo de 2021).
 9. Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2012). “Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica” en Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, vol. I*, pp. 43-101 Barcelona: Gedisa.

10. Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020). Acuerdo por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, 2020. (DOF número 02/03/20). Disponible en https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592554&fecha=30/04/2020#:~:text=%2D%20Se%20suspenden%20las%20clases%20del,superior%20y%20superior%20dependientes%20de (consultado 5 de agosto de 2020).
11. García, Lorenzo (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 24, núm. 1, pp. 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
12. Gervacio, Herlinda y Castillo, Benjamín. (2020). Impactos de la pandemia COVID-19 en el rendimiento escolar durante la transición a la educación virtual. *Revista pedagógica*, vol. 23, pp.1-29. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.6153>
13. Hilhorst, Dorothea, y Bankoff, Greg. (2004) Introduction: mapping vulnerability. En In G. Bankoff, G., g. Frerks, & D. Hilhorst (Eds), *Mapping vulnerability: disasters, development and people*, pp.1-9. London, Sterling & VA
14. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2015). Panorama sociodemográfico de Aguascalientes 2015. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?id=yx_ZDwAAQBAJ&pg=PA17&lpg=PA17&dq=Panorama sociodemográfico de Aguascalientes Jesús María 2015&source=bl&ots=PTxwtiCxHP&sig=ACfU3U097FZL-IjNFPa0W-qy8Rhg2MpOdw&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwiVwoO0-67pAhXT0p4KHTmWBp4Q6AEwBHoECAoQAQ#v=onepage&q=Panorama sociodemográfico de Aguascalientes Jesús María 2015&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=yx_ZDwAAQBAJ&pg=PA17&lpg=PA17&dq=Panorama+sociodemográfico+de+Aguascalientes+Jesús+María+2015&source=bl&ots=PTxwtiCxHP&sig=ACfU3U097FZL-IjNFPa0W-qy8Rhg2MpOdw&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwiVwoO0-67pAhXT0p4KHTmWBp4Q6AEwBHoECAoQAQ#v=onepage&q=Panorama+sociodemográfico+de+Aguascalientes+Jesús+María+2015&f=false)

15. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2021). Censo de Población y Vivienda 2020. Disponible en https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html#Resultados_generales (consultado 18 de enero de 2021).
16. Ley de Educación del Estado de Aguascalientes (2017). *Número extraordinario del Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes*, 16 de octubre de 2017. Disponible en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/aguascalientes.pdf> (consultado 1 de marzo de 2021).
17. Mortis Lozoya, Sonia; Valdés Cuervo, Angel; Angulo Armenta, Joel; García López, Ramona Imelda y Cuevas Salazar, Omar (2013). Competencias digitales en docentes de educación secundaria. Municipio de un Estado del Noroeste de México. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, vol. 52, núm., 2, pp. 135-153. DOI: 10.4151/07189729-Vol.52-Iss.2-Art.174
18. Navarrete, Carlos y Flores, Maira. (2021). Retos de la educación a distancia para las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica en tiempos de COVID-19. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 8, núm 2, pp.1-21 <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2556>.
19. Ospina-Escobar, A. y Chávez Llamas, N. (2020). Bien Puestos. Una intervención para la reducción de riesgos y daños asociados al uso de sustancias en jóvenes de preparatoria. *Cuadernos de Trabajo del Monitor del Programa de Política de Drogas (CIDE)*, núm. 35, pp. 1-43. https://politicadedrogas.org/PPD/documentos/20210106_111911_ct35_bien_puestos_ppd_1.pdf
20. Parker, Susan (2020). Uso del Tiempo de los Adolescentes durante la Pandemia en México: Una Mirada Inicial. *Foco Económico*. Disponible en <https://focoeconomico.org/2020/09/21/uso-del-tiempo-de-los-adolescentes-durante-la-pandemia-en-mexico-una-mirada-inicial/> (consultado 15 de marzo de 2021).

21. Rama, Claudio (2007). La despresencialización de la educación superior en América Latina: ¿tema de calidad, de cobertura, de internacionalización o de financiamiento? *Apertura*, vol. 7, núm. 6, pp.32-49 Disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/82/94> (consultado el 8 de octubre de 2020).
22. Rama, Claudio (2021). La nueva educación híbrida. Cuadernos de Universidades. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Disponible en: https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf (consultado el 3 de febrero de 2021).
23. Secretaría de Educación Pública (2020). Boletín No.196 Convivirán, en el futuro, modelo de educación presencial y a distancia: Esteban Moctezuma Barragán. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-196-conviviran-en-el-futuro-modelo-de-educacion-presencial-y-a-distancia-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es> (consultado 10 de junio de 2021).
24. ValdésAlberto; Angulo, Joel; Urías, Militza; García, Ramona y Mortis, Sonia. (2011a). Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, núm. 39, pp. 211 – 223. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36818685016.pdf>
25. Valdés, Alberto; Arreola, Claudia; Angulo, Joel; Carlos, Ernesto y García, Ramona. (2011b). Actitudes de docentes de educación básica hacia las TIC. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 3, núm. 6, pp. 379-392.
26. Yin, Robert K. (2003). *Case study research: Design and methods (3ra ed.)*. Oaks, Sage Publications.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Nancy Chávez Llamas. Maestra en Investigaciones Sociales y Humanísticas por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Asistente de Investigación en el Programa de Política de Drogas del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), Región Centro. Aguascalientes, México. Correo electrónico: nancy.estrella@cide.edu
2. Angélica Ospina-Escobar. Doctora en estudios de población por El Colegio de México. Catedrática Conacyt asignada al Programa de Política de Drogas del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), Región Centro. Correo electrónico: angelica.ospina@cide.edu

RECIBIDO: 14 de agosto del 2021.**APROBADO:** 10 de septiembre del 2021.