

EDUCACIÓN MULTIMODAL EN EL SALVADOR: PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

José Ernesto Montoya Martínez

*Maestro en Economía Política
Universidad Nacional de El Salvador*

Resumen

Frente a los desafíos educativos generados por la pandemia de COVID-19 en Centroamérica y específicamente en El Salvador, los gobiernos de la región implementaron acciones de emergencia para lograr la continuidad educativa en un entorno remoto. Este contexto aceleró los procesos de digitalización, adopción de novedosas e innovadoras estrategias educativas y planteó la ruta crítica de un nuevo modelo pedagógico. En este marco surgen las nociones de multimodalidad, educación híbrida y aprendizaje combinado. Este proceso ha estado lleno de retos, pero la experiencia salvadoreña demuestra cómo la capacidad de adaptación en tiempos de incertidumbre es clave para la reconversión y mejora de la educación.

Palabras clave: multimodalidad, reforma curricular, educación híbrida, *blend learning*, pandemia

ABSTRACT

Faced with the educational challenges generated by the COVID-19 pandemic in Central America and specifically in El Salvador, the governments of the region implemented emergency actions to achieve educational continuity in a remote environment. This context accelerated the processes of digitalization, adoption of new and innovative educational strategies and proposed the critical path of a new pedagogical model. In this framework, the notions of multimodality, hybrid education and blended learning emerge. This process has been full of challenges, but the Salvadoran experience demonstrates how the ability to adapt in times of uncertainty is key to the reconversion and improvement of education.

Key words: multimodality, curricular reform, hybrid education, blend learning, pandemic.

En El Salvador, la pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo en todos los aspectos de la vida, incluida la educación. La pandemia ha llevado al cierre de escuelas y universidades en todo el país, lo que ha resultado en un cambio a la educación en línea y a la educación híbrida. Esto ha presentado desafíos para los/as estudiantes, los/as docentes y las familias, especialmente para las personas con acceso limitado a la tecnología y la conectividad a internet. Además, la pandemia ha exacerbado las desigualdades educativas existentes y ha puesto de manifiesto la necesidad de soluciones innovadoras para garantizar que todos los/as estudiantes tengan acceso a una educación de calidad. Por otro lado, la pandemia también ha dado lugar a una mayor colaboración y creatividad en el sector educativo para encontrar soluciones sostenibles a largo plazo.

El contexto de la pandemia de COVID-19 ha puesto en evidencia la desigualdad en la disponibilidad de recursos tecnológicos entre docentes y estudiantes. Con anterioridad a la situación de emergencia y a las acciones impulsadas por parte de las autoridades, muchos/as docentes no habían recibido la formación necesaria para el uso de tecnologías en la enseñanza. En un inicio esto tuvo impactos significativos en los/as docentes, especialmente en los/as mayores, quienes han enfrentado dificultades para trabajar con tecnologías

digitales (Vieira et al., 2021). En particular, el uso de tecnologías digitales representó un gran desafío para los/as docentes sin experiencia previa en enseñanza remota (Mined, 2021a). La falta de recursos y equipos para la enseñanza a distancia intensificó, en algunos casos, las desigualdades y problemas previos a la pandemia, afectando negativamente la salud laboral de los/as docentes. Además, las vulnerabilidades sociales en la población han dificultado la interacción entre docentes y estudiantes (Cuéllar-Marchelli, 2020).

Sin embargo, toda crisis contiene, junto a los riesgos del peligro inmediato, las señales de la oportunidad de cambio y transformación. En este caso particular, es posible sostener que la experiencia salvadoreña en el contexto de la pandemia fungió como catalizador que aceleró la adopción de la noción de educación multimodal como aspecto central de la política y acción ministerial. La educación multimodal es un enfoque pedagógico que abarca diferentes modos de representación y comunicación, como texto, audio, video y gráficos, con el fin de mejorar la comprensión y retención de los/as estudiantes. La educación híbrida incorpora elementos presenciales y en línea, permitiendo a los/as estudiantes aprender tanto en el aula como fuera de ella. Por su parte, el aprendizaje combinado (*blend learning*) reúne elementos de la educación en línea y la educación presencial, creando un entorno de aprendizaje más flexible y personalizado para los/as estudiantes. Estas teorías tienen como objetivo mejorar la efectividad de la enseñanza y preparar a los/as estudiantes para el mundo digital del futuro.

En lo que sigue se presentan algunos aspectos del contexto de las acciones tomadas en la región centroamericana para continuar con la educación en un entorno remoto, teniendo en cuenta las diferencias en el acceso a internet y dispositivos tecnológicos, y se muestra cómo se desarrollaron recursos en tres categorías: materiales de enseñanza, apoyo a la familia en el aprendizaje y educación comunitaria, incluyendo atención socioemocional para mitigar el estrés causado por el confinamiento.

Luego, se revisan algunos conceptos como la noción de “multimodalidad” en general y las definiciones asociadas como *blend learning*, educación híbrida y educación multimodal. Se describe cómo la digitalización juega un papel importante en la multimodalidad actual, pero, así mismo, la confusión entre ambas ha llevado a un supuesto conflicto entre nativos y no nativos digitales. La multimodalidad puede asociarse con diversas modalidades de

enseñanza, incluyendo el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación presencial y a distancia. Este apartado resalta la importancia de ubicar adecuadamente el rol de las TIC en los modelos y estrategias educativas actuales y considerar la multimodalidad como una forma de aprendizaje más amplia que abarca varios tipos de inteligencia y alfabetizaciones.

Las secciones finales del artículo abordan la experiencia salvadoreña, describiendo las acciones tomadas durante y posterior a la gestión de la pandemia. Se describe cómo ha ido evolucionando el concepto de multimodalidad, desde una noción centrada en la educación remota y multiplataforma hasta la concepción de un nuevo modelo pedagógico en el marco de una reforma curricular integral. Sin embargo, se advierte que este nuevo modelo educativo aún está en una etapa temprana, por lo que su efectividad o planes para llevarlo al aula aún están pendientes de ser verificados. Finalmente, se señalan conclusiones y valoraciones sobre lecciones aprendidas durante el proceso de regreso a clases de frente al diseño futuro de política educativa.

El contexto de la pandemia de COVID-19 en Centroamérica y El Salvador

Las acciones que se implementaron en la región tuvieron que considerar un contexto bastante heterogéneo en lo que refiere a situaciones de acceso. Para el caso, la decisión de volcar la educación a un entorno remoto requirió de una infraestructura que contempló, por un lado, el acceso a internet y la presencia de un dispositivo idóneo en el hogar; o bien, situaciones en la que hay acceso a internet limitado y la presencia de algún dispositivo en el hogar; pero también situaciones en las que hay algún dispositivo pero no acceso a internet; y finalmente situaciones en las que no hay acceso a internet, donde no hay dispositivo en el hogar y sin servicio de electricidad. (CECC-SICA, 2020) Cada uno de estos contextos requirió de una estrategia “multimodal” que, en un primer momento¹, significó la continuidad educativa a través de diversos

¹ Se le denominó a este momento “Fase de Educación a Distancia en la Emergencia”.

medios y plataformas²; para el caso, plataformas digitales, impresas, televisión, radio y redes sociales.

Todos los países de la región desarrollaron una batería de recursos y materiales con el objetivo general de lograr la continuidad educativa. De acuerdo con su función se pueden agrupar en tres tipos: a) materiales de enseñanza y de apoyo a la enseñanza; b) materiales y recursos para promover el apoyo de las familias al aprendizaje en el hogar y c) materiales de educación comunitaria. En cuanto a los materiales de enseñanza y apoyo a la enseñanza, podemos destacar tres tipos de público objetivo y funciones: el aprendizaje de saberes priorizados, apoyo a la docencia y apoyo a la gestión escolar. En cuanto a materiales para el apoyo de las familias al aprendizaje, estos se tradujeron en orientaciones tanto para la facilitación de entornos como de procesos de apoyo al aprendizaje en el hogar. La educación comunitaria, por su parte, se centró en la promoción de saberes en la forma de afiches o materiales para la prevención comunitaria del COVID 19. Finalmente, la atención socioemocional fue un elemento subyacente a toda la estrategia en la medida en que se buscaba paliar los efectos estresantes del confinamiento sobre los/as estudiantes, los/as docentes y las familias (CECC-SICA, 2020).

Marco conceptual

Multimodalidad, aprendizaje combinado (*blend learning*) y educación híbrida: ¿de qué estamos hablando?

Sin duda los esquemas multimodales en la educación se han convertido en planteamientos dominantes durante la pandemia de COVID 19, sin embargo, su aparición y prominencia se encuentra asociado a la creciente demanda de esquemas de formación permanente y los espacios flexibles que deben ser creados para darles salida efectivamente (Banco Mundial et al., 2022). En los últimos años, se ha planteado la necesidad de que la multimodalidad juegue un

² En este caso, posiblemente sea más apropiado hablar de una estrategia “multiplataforma” y no “multimodal”, ya que la “multimodalidad” implica de alguna forma, aunque no limitada a, la combinación del entorno remoto y presencial. Situación que fue imposible en el contexto de pandemia.

rol central en la transformación curricular como objetivo general, y que abarque todos los niveles y ámbitos de la educación (Flores y Nahón, 2016; Macías Arroyo et al., 2021; Romero y Barahona, 2021).

En este marco, la digitalización cumple una función central en la multimodalidad actual y, de hecho, multimodalidad y digitalización caminan de la mano y su vínculo es tan estrecho que a veces puede dar lugar a confundir la una con la otra. Sin embargo, ahí donde la digitalización es un medio o modo específico, esta no expresa la totalidad de un sistema multimodal. Más bien, confundir ambas es lo que ha llevado al supuesto enfrentamiento entre los nativos y los inmigrantes digitales (Prensky, 2001). En realidad, dicha contradicción no existe si la discusión se plantea en torno a un nuevo planteamiento pedagógico, una “multimodalidad con sentido” (Picciano, 2009).

El aprendizaje multimodal es entendido como aquel que tiene lugar en diversos modos de comunicación y se deriva de la discusión de dos enfoques: el aprendizaje combinado, también conocido como *blend learning*, y la literatura más general en torno a la multimodalidad como teoría de la comunicación (Olivier, 2018). El reconocimiento de que existen diferentes tipos de inteligencia humana implica para la pedagogía la necesidad de que se habiliten diversos modos de comunicación para el aprendizaje, a parte del medio verbal-lingüístico. Dicho modo de aprendizaje, basado en lo textual, verbal y escrito, ha predominado por tradición en los sistemas educativos y ha generado una subutilización de los otros tipos de inteligencia (Picciano, 2017). Esto configura una relación entre los aprendizajes multimodales y las distintas alfabetizaciones.

Una forma de comprender la multimodalidad es asociarla con las diversas modalidades de enseñanza en tanto que condiciones, medios, procedimientos y dinámicas sociales que se llevan a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje³. En este sentido, es

³ Esta comprensión del concepto está asociada a una interpretación legalista de la educación. Para el caso, en El Salvador, en la Ley General de Educación (1990) se reconocen dos modalidades educativas: la educación formal y la educación no formal (Art. 8); dentro de la educación media se reconocen a su vez dos modalidades: una general y otra técnico vocacional (Art. 22). Por su parte, la educación de adultos asumirá la modalidad didáctica que mejor permita la consecución de sus objetivos (Art. 30). Así mismo, el Ministerio de Educación tiene la facultad para establecer las normas y mecanismos necesarios para que el sistema educativo coordine y armonice sus modalidades

más común asociar el concepto de multimodalidad con la distinción de espacio físico y espacio virtual, identificando este aspecto con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la formación presencial, semipresencial y a distancia abierta. (Ramírez-Martinell y Maldonado, 2015)

Sin embargo, un primer aspecto clave de la discusión lo constituye ubicar apropiadamente el rol de las TIC en los modelos y estrategias educativas actuales, y en el contexto de una definición más amplia de multimodalidad, esquemas mixtos de educación (*hybrid learning*) y el aprendizaje combinado (*blend learning*) (Barron et al., 2021; Martyn, 2003; Prensky, 2001; Sousa Santos et al., 2020; Tayebinik y Puteh, 2013). En este sentido esta primera aproximación al concepto vinculado a plataformas virtuales, como el *e-learning*, podría ser considerada como el planteamiento de una nueva fase a la que la multimodalidad en el aula debe adaptarse (Philippe et al., 2020; Picciano, 2017), pero no agota el concepto como tal.

Para colocar en perspectiva la definición de la multimodalidad, se procederá a diferenciar el concepto de otras perspectivas que se asocian con la educación virtual y a distancia como la educación híbrida (*hybrid learning*) y el aprendizaje combinado (*blend learning*).

En primer lugar es necesario destacar que el concepto de educación híbrida hace una referencia a la integración del aprendizaje que combina lo presencial con lo virtual (o a distancia) (Barron et al., 2021). Lo particular de esta definición es el rompimiento con nociones tradicionales de espacio y de tiempo, posibilitando nuevos tipos de interacción entre los agentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y una movilidad horizontal del conocimiento en contextos de gestión más dinámicos (Calderón, 2012; SEP-CONACYT, 2014). Aunque el aprendizaje híbrido puede resultar amplio en su implementación, generalmente es entendido como aquel en el que un/a estudiante aprende, total o en parte, en una ubicación física supervisada fuera de casa y, al menos en parte, a través de la participación en línea con algún elemento de control del/la estudiante sobre el tiempo, el lugar, la ruta y/o el ritmo (Staker, 2011). Gran parte del atractivo de la educación híbrida es precisamente su capacidad de modificar el rol que ocupa el tiempo, el lugar y el espacio para mejorar la

y niveles para asegurar la calidad, eficiencia y cobertura de la educación (Art. 12).

educación (O'Byrne y Pytash, 2015). En este sentido, mediante las plataformas del entramado electrónico informático es posible una disrupción importante en la concepción, sincrónica y asincrónica, del proceso formativo que ofrece muchas posibilidades para el diseño de propuestas pedagógicas⁴ (Barron et al., 2021; Curtis y Lawson, 2019; Riva, 2002).

Esta diferenciación, entre lo virtual y presencial, si bien es útil para comprender la lógica del esquema de aprendizaje combinado (*blend learning*) y la educación híbrida, también resulta problemática debido a que no existe una definición clara y consensuada sobre uno y otro concepto, si son indistintos o diferentes, y en qué consiste esa distinción (Oliver y Trigwell, 2005; Picciano, 2009). Para el caso, mientras que para algunos autores el aprendizaje combinado (*blend learning*) es una forma de llamar a la educación híbrida y su uso resulta indistinto (Barron et al., 2021; O'Byrne y Pytash, 2015), otros comprenden la educación híbrida (*hybrid education*) como la combinación de espacios virtuales y presenciales en función del espacio que ocupan los agentes del proceso (docentes y estudiantes). Mientras que el *blend learning* integra actividades educativas tanto presenciales como virtuales durante la secuencia de un curso determinado (Steele, 2020).

Recientemente, la literatura ha transitado a reflexionar sobre aquellos otros elementos que rodean al aprendizaje combinado y que podrían separarlo de la educación híbrida. Para el caso, una perspectiva introduce la noción de "aprendizaje combinado con propósito" (Picciano, 2009; Picciano, 2017) en la que se reconoce que la separación de espacios, virtual y presencial, es apenas un elemento del esquema, el cual debe complementarse con otras dimensiones y elementos orientados a la formación tanto virtual como presencial (Khan, 2010; Khan et al., 2021). Otras perspectivas enfatizan que el aprendizaje combinado es un proceso continuo y que no puede verse como eventos separados o diferenciados (Picciano, 2009;

⁴ Las formas sincrónicas de trabajo son aquellas que imitan una conversación en tiempo real e implican el uso de herramientas digitales y el intercambio por medio de videoconferencias, audio chats, texto, etc. Mientras que las formas asincrónicas son aquellas formas de educación que ocurren fuera del tiempo real, y ofrecen un abanico mucho más amplio que abarca foros de discusión, blogs educativos, video clases, guías, y otros recursos pedagógicos que pueden ser consultados posteriormente.

Singh, 2021). Además, se afirma que se debe recoger la complejidad de los/as estudiantes y sus contextos a la hora de implementar el aprendizaje combinado, así como también los medios y estrategias pedagógicas.

Algunos autores (Oliver y Trigwell, 2005; Olivier, 2019) han cuestionado el enfoque del aprendizaje combinado sobre la base de su falta de precisión conceptual y un enfoque centrado en el/la docente. Por una parte, la inconsistencia conceptual se debe a que, como se ha mostrado previamente, su definición es confusa y sujeta a ser utilizada indistintamente en lugar de otras modalidades como la educación híbrida. También se afirma que es redundante, en la medida en que el enfoque convencional del aprendizaje combinado solo incorpora la dimensión virtual y sus recursos para la reproducción del currículo centrado en la transferencia de conocimiento del docente al estudiante. A fin de superar las limitaciones señaladas, los proponentes del aprendizaje combinado han retomado los aportes que enfatizan las múltiples inteligencias, así como la necesidad de trascender modos tradicionales de enseñanza-aprendizaje centrados en la transmisión oral y escrita de contenidos (Gardner, 1993). Esto implica considerar diversas prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, y convertidas en diversos medios que estimulen y respeten el aprendizaje diferenciado; conceptualmente, esta ampliación del enfoque introduce el marco analítico para comenzar a hablar de la multimodalidad (Picciano, 2017).

Uno de los elementos considerados como redimibles del enfoque del aprendizaje combinado, es aquel que se refiere a la incorporación de la teoría de la variación (Oliver y Trigwell, 2005). Este planteamiento implica que “no existe aprendizaje sin discernimiento” (Marton y Trigwell, 2000, p.381), esto es, la premisa de que la capacidad de distinguir entre cosas diferentes es esencial para el aprendizaje. Dicho proceso es mejor alcanzado a través de la diferenciación, la cual entrenada como habilidad se expresa en la capacidad de pensar críticamente y de evaluar la información. Ese aprendizaje es más efectivo cuando se aborda desde diversas perspectivas. Para el caso de historia, por ejemplo, diversos estudios han demostrado que el desarrollo de un pensamiento histórico en los/as estudiantes ofrece un aprendizaje muy superior a la mera memorización de datos factuales (Seixas y Morton, 2012; Santisteban et al., 2010). De igual modo, este planteamiento remarca la importancia de crear espacios de aprendizaje, presenciales o virtuales, en los que los/as estudiantes

logren conformar verdaderas comunidades de aprendizaje en las que se aprenda mediante la experiencia y la experimentación. Todos ellos, ámbitos que requieren de una apertura a los diversos modos y medios del conocimiento.

Ubicando el concepto de la multimodalidad como marco referencial para el análisis

Una definición corta pero bastante completa de “multimodalidad” tiene que ver con aquella estrategia que involucra diversos recursos semióticos o medios de comunicación (escritos, de gestos, audiovisuales, pictográficos, musicales, literarios, etc.) para la generación de significado (Kress, 2010). Esta definición nos permite, además, reflexionar sobre los alcances y límites del concepto de multimodalidad, es decir, puede decirnos qué diferentes modos se utilizan, pero no puede decirnos qué podría significar esa diferencia en la construcción de identidad o significado. El significado que la multimodalidad ayuda a producir o reproducir depende de otros factores, diferentes a la comunicación, que involucran, por ejemplo, la cultura o el poder.

Por lo anterior, uno de los aspectos centrales de la instrucción multimodal es el de no ofrecer un modo particular de representación al estudiante, pues recae en el docente la responsabilidad de preparar contenido adaptado a las condiciones y contexto de los/as estudiantes en diversas modalidades. Así mismo, los/as docentes deben estimular a los/as estudiantes a probar con modos menos familiares a su contexto (Rumenapp et al., 2018; Taylor y Leung, 2020). Esta lógica rompe totalmente con los modos restringidos de la educación híbrida o el aprendizaje combinado y representa un verdadero reto para los sistemas educativos en la medida que transforman las pedagogías, centrándose en el estudiante, amplían las posibilidades de discernimiento al ofrecer diversos medios semióticos y permiten la construcción de redes de aprendizaje dirigidas a la construcción de significado propio.

Fundamentalmente, la formación durante la primera infancia es multimodal, siendo que se trata de un período en el que la receptividad de la niñez está más centrada en estímulos visuales, auditivos y, en general, multisensoriales, por lo que de poco sirve una instrucción modal reducida (Taylor y Leung, 2020). Las investigaciones al respecto muestran que, no obstante, a medida que se avanza en el ciclo de vida de las personas, y la educación se vuelve más especializada y

focalizada en la recepción de conocimientos factuales, la amplitud multimodal se restringe (Abdullah et al., 2020; Kress et al., 2006; Taylor y Leung, 2020). A partir de los estudios realizados en la enseñanza de ciencias a estudiantes de media se ha encontrado que el uso de estrategias multimodales por parte de los/as docentes no solo brinda una oportunidad de orientar de mejor manera el aprendizaje centrado en el estudiante, sino que permite el desarrollo de una mayor agencia individual al facilitar la construcción de significados propios en el aula (Kress et al., 2006).

Para el caso de la enseñanza de las ciencias, por ejemplo, dada la complejidad y nivel de abstracción en los conceptos transmitidos, el uso de comparaciones, recursos, experimentos y comprobaciones de diverso tipo y material que permitan el discernimiento se hace más necesario que en otras asignaturas donde el modo privilegiado resulta ser el oral y escrito. Aunque en el caso de las ciencias, el modo oral y escrito permanece como dominante, otros modos como el visual, de gestos, pictográfico, realidad aumentada, etc., se interconectan para el despliegue de conceptos y asociaciones. El principio de discernimiento que busca ser incorporado en el enfoque de aprendizaje combinado encuentra un espacio natural en la lógica multimodal (Kress et al., 2006).

Por otro lado, si el propósito de la multimodalidad es la construcción de significado propio en el aprendizaje, la experiencia, o más bien, las acciones que ponen en práctica el conocimiento de los/as docentes y los/as estudiantes, son claves para la transformación del conocimiento en práctica y la reconstrucción de las ideas en significado propio. Los distintos modos y el uso de los espacios disponibles para la interacción resultan vitales para la creación de agencia en los/as estudiantes, en la medida en que vinculan la cotidianidad y sus recursos con el conocimiento científico y las oportunidades de transformación y creación. En este mismo sentido, si la acción permite la interacción y la cooperación, permite el aprendizaje de habilidades interpersonales que son significativas para la contribución social y ciudadana. (Kress et al., 2006). La interacción social es clave en el aula multimodal, en la medida que es mediante las relaciones de intercambio de información en diversos modos (hacen preguntas, responden, participan, manipulan objetos, relatan experiencias, interpretan señales y signos, etc.) que los/as estudiantes y docentes construyen significados propios (Taylor y Leung, 2020).

Sobre la base de la multimodalidad los/as docentes pueden crear espacios de socialización y comunidades de aprendizaje adaptados a la medida de las condiciones y contextos estudiantiles particulares. Esto es clave ya que existen situaciones en las que el contexto de socialización comunitario o familiar del/la estudiante define sus aptitudes para el estudio; a menos que dichos contextos se adapten al entorno tradicional de la escuela, es esta última la que debe ser flexible para ser verdaderamente inclusiva. Los/as estudiantes llegan al aula con una perspectiva cultural propia, y acorde con su estructura comunitaria y familiar que sienta la base de su comportamiento, estilos comunicacionales y el uso de diversos sistemas semióticos. En un entorno multimodal, los/as docentes que tengan una perspectiva sociocultural amplia podrán reconocer e incluir en su práctica la variedad cultural, lingüística y social de las cuales proceden los/as estudiantes (Taylor y Leung, 2020).

Descripción de la experiencia y análisis

En lo sucesivo, se analizará la experiencia de El Salvador a la luz de lo que se ha venido a llamar una “Continuidad Educativa” en el contexto de pandemia (MINED, 2020), un “regreso a la escuela” durante el período posterior a la misma (MINED, 2021b) y la puesta en marcha de una apuesta de transformación curricular en el marco de la multimodalidad. (MINED, 2021c). En cada momento de la experiencia salvadoreña, se podrá apreciar la evolución del concepto de multimodalidad desde un principio enfocado hacia el aprendizaje combinado hasta la propuesta de un nuevo modelo educativo y pedagógico.

La introducción de distintas modalidades en la educación en el caso de El Salvador no es en absoluto algo nuevo. De hecho, la propia Ley General de Educación (1990, Arts. 8, 12, 22, y 30) plantea el mandato de adaptar la educación a los distintos niveles, y a las circunstancias y contextos propios de la población objetivo. Por ejemplo, se pueden mencionar diversos programas y proyectos que el Ministerio de Educación ha puesto en marcha para la incorporación de la tecnología educativa como herramienta pedagógica, para el caso, los programas “Cerrando la Brecha del Conocimiento” (2009) y “Una Niña, un Niño, una Computadora” (2014) fueron prototipos de un modelo de aprendizaje combinado a distancia incipiente (Minero, 2018). Además, con la implementación de una estrategia nacional de

formación docente, se potenció este modelo al inculcar habilidades tecnológicas informáticas en los/as docentes para potenciar su pedagogía dentro y fuera de las aulas (MINED, 2014). Sin embargo, dada la magnitud y escala de la emergencia ocasionada por el contexto de pandemia se puede establecer que si bien este no fue el inicio de la multimodalidad definitivamente puede considerarse como un catalizador en su adopción.

En marzo de 2020, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador (MINED) lanzó oficialmente la estrategia de continuidad educativa “La Educación Sigue”. Esta estrategia se centró en cuatro ejes fundamentales: a) Prevenir e informar; b) Continuidad educativa; c) Transición acelerada a la digitalización de la educación; d) Inclusión y diversidad pedagógica (MINED, 2020). Además, la estrategia estaría coordinada por una Comisión de Educación, conformada por diversos entes gubernamentales, para la gestión oportuna de recursos, y la conectividad y soporte tecnológico requeridos para lograr el objetivo de la continuidad educativa, la que fue implementada por equipos de especialistas por disciplina y nivel, mediante la puesta en marcha de diversas plataformas de difusión y la progresiva digitalización de la educación⁵.

La fase de contención⁶ estuvo compuesta por actividades de planificación y coordinación con centros escolares, activación de plataformas de consulta y respuesta (sitio web, *call centers*, etc.), integración de equipos de especialistas para la actualización de contenidos y diseño de materiales de estudio. En esta fase se buscó también identificar y difundir buenas prácticas docentes durante la emergencia. La fase de integración de plataformas⁷ implicó el fortalecimiento de la capacidad de planificación de los centros escolares y la ampliación de las medidas de difusión de la continuidad educativa (franja educativa de televisión “Aprendamos en Casa”, estrategia de continuidad educativa en centros de cuarentena, integración de una plataforma virtual). Así también

⁵ En esta fase, a parte de un intenso trabajo de cobertura tecnológica y de conexión, la digitalización comprendería: a) El diseño de espacios modelo con la flexibilidad para generar equidad y pertinencia; b) Construcción de entornos virtuales de aprendizaje gestionados por los/as docentes; c) Generación de espacios de auténtico aprendizaje activo; d) Integración de la familia a la plataforma de acuerdo con los niveles educativos de esta.

⁶ Del 14 de marzo al 14 de abril.

⁷ Del 14 de abril al 14 de mayo.

se extendió a otros ámbitos no académicos mediante la articulación de un plan psicosocial de conciencia familiar y de ejercicio físico en casa. La fase de digitalización⁸ implicó principalmente la dotación de recursos tecnológicos a estudiantes y docentes así como lograr mayor cobertura de internet, la transición hacia una plataforma virtual común (*Google Classroom*) y la formación de docentes en dicha plataforma; adicionalmente incluyó la priorización curricular para todos los niveles, y elaboración de materiales dirigidos a diversas poblaciones y priorizados⁹ por asignatura de segundo grado hasta bachillerato. Se buscó evitar la saturación de la carga académica, redefinir los procesos evaluativos y mantener un enfoque inclusivo en la continuidad educativa. También se intencionó la búsqueda de combinar a lo largo del día actividades de lecto-escritura, lúdicas, ejercicio, etc.

Tomando como base los documentos oficiales y las experiencias de los/as docentes durante el período de pandemia, se puede apreciar que las circunstancias aceleraron la adopción de un modelo de aprendizaje combinado, en el cual, la estrategia le dió prioridad a la educación remota por medios virtuales. Según datos oficiales (MINED, 2021c; MINED, 2022c) durante 2020 la estrategia de continuidad significó la producción de 6,200 guías para 350,000 estudiantes de los distintos niveles y modalidades educativas. Además, la franja televisiva se consolidó con la producción de 1,056 teleclases, llegando a un alcance de un millón de estudiantes. Se capacitó al 76% de docentes públicos y privados (33,729) en aspectos de la formación virtual, al igual que se inició la entrega de equipo tecnológico a los/as docentes en servicio. Se habilitó la plataforma *Google Classroom* y se puso a disposición del 100% de docentes y estudiantes. Se creó el espacio de la radio educativa dirigida a Primera Infancia y se sentaron las bases para la creación de telerevistas, entretenimiento y radioclases. (MINED, 2021c, p. 54)

⁸ Del 15 de mayo al resto del 2020.

⁹ La priorización se realizó sobre los siguientes criterios: a) Establecimiento de los mínimos curriculares para todo el sistema educativo en función de la formación integral; b) Definición del currículum para la emergencia centrado en el desarrollo de competencias y situaciones de aprendizaje; c) Priorización curricular para la estabilidad socioemocional de la comunidad educativa; d) Definición de prioridades con la participación de especialistas del nivel central y los equipos técnicos descentralizados.

Si se observan muestras de la experiencia docente durante la pandemia, hubo una diversidad de estrategias y acciones que procuraron mantener la continuidad educativa. El documento titulado "Docentes del Bicentenario: buenas prácticas pedagógicas en tiempos de COVID-19" (MINED, 2021a) recoge 20 experiencias pedagógicas definidas como buenas prácticas desarrolladas durante el año 2020; este fue el resultado de una convocatoria y selección de entre casi 300 propuestas de maestros de todo el país, de todos los niveles educativos y modalidades. En este muestreo se pueden categorizar distintos esfuerzos por parte de los/as docentes para implementar un esquema de educación a distancia. Es importante recalcar que en estas experiencias se pueden observar buenas prácticas relacionadas con el aprendizaje a distancia (Muñoz-Najar et al., 2021). Se implementaron estrategias de aula invertida con retroalimentación sincrónica, uso de guías y productos impresos para el caso de falta de conexión a internet, clases sincrónicas por medios virtuales y canales de televisión, medios sincrónicos y asincrónicos con seguimiento por medios de comunicación móviles, plataformas en línea, etc.

Estas experiencias y los logros ministeriales en cifras muestran el avance significativo que generó la situación de contingencia al focalizar recursos en resolver el asunto apremiante de la continuidad educativa de forma remota en un inicio y, gradualmente, la transición hacia una forma híbrida. Sin embargo, algunos estudios han detectado problemas en la implementación, particularmente, se comparte con otros países el hecho de que la pandemia obligó a los ministerios a desarrollar estrategias de tipo reactivo adaptadas a las circunstancias del momento (Henriquez et al., 2020; Nuguer y Powell, 2020). Esto implicó, en muchos casos, trasladar la forma tradicional del currículo a un medio que requiere mayor responsabilidad y autonomía por parte del estudiante, un entorno que facilite el aprendizaje y minimice las distracciones por parte de los padres y madres, y una serie de habilidades del/la docente que asume un rol de supervisión más complejo (Nuguer y Powell, 2020; Picardo Joao et al., 2020).

Otra arista de las dificultades en la implementación de la estrategia de continuidad educativa la constituye la brecha digital presente en el contexto de la digitalización de contenidos y el mayor aprovechamiento de los medios y recursos virtuales en un entorno remoto. Según la clasificación de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) en América Latina (Nuguer y Powell, 2020, p.12), que clasifica cinco condiciones digitales de base, entre las cuales se

encuentra conectividad en escuela plataformas digitales, tutoría virtual, paquetes de recursos digitales y repositorios centrales de contenido digital, El Salvador se encontraba en el contexto de pandemia en una situación de poco o muy poco desarrollo en estos indicadores. El redireccionamiento de recursos ha permitido reducir esta brecha, sin embargo, la conectividad plena a internet por centro escolar que permitiría el desarrollo de actividades virtuales pedagógicas significativas persiste como desafío (MINED, 2022c).

La educación híbrida como transición hacia la educación multimodal

La región de América Latina experimentó uno de los cierres escolares más largos en el mundo, y esto ha representado un golpe para la salud, la economía y la educación de la región. Una generación completa de estudiantes, alrededor de 170 millones, ha estado privada de educación presencial durante aproximadamente la mitad de los días efectivos de clase. Perú, Honduras y El Salvador fueron los tres países de América Latina que experimentaron una intensidad mayor de cierre parcial o total de sus escuelas desde marzo 2020 hasta marzo 2022 (Banco Mundial et al., 2022).

El Plan “La alegría de regresar a la escuela” planteó los lineamientos para el retorno presencial y semipresencial a las aulas. Este tuvo como objetivo general orientar a directores y docentes para la planificación e implementación de un ambiente seguro y sin riesgo de contagio de COVID-19. Los objetivos específicos incluyeron el establecer requisitos mínimos para obtener un certificado de reinicio, orientar a la comunidad educativa a participar en el mantenimiento de ambientes seguros, orientar a los/as docentes en la planificación y preparación de condiciones pedagógicas y compartir disposiciones para la atención socioemocional de los/as estudiantes (MINED, 2021b).

En el marco del retorno a la escuela, la atención psicosocial y la convivencia escolar se convirtieron en elementos claves para superar los efectos del distanciamiento social y reducir la angustia y el estrés al tiempo que permitiría el desarrollo de habilidades de afrontamiento y resiliencia emocional. El plan considera que para retomar las rutinas educativas después de un periodo de ausencia debido a la pandemia los/as docentes deben prepararse para abordar la atención psicosocial y la convivencia escolar. Se busca crear un ambiente equilibrado y se permite la flexibilización de algunas

medidas de la rutina escolar durante el periodo de readaptación. Será necesario proporcionar atención especializada a casos que lo requieran y priorizar a los/as estudiantes con discapacidad y a los grupos vulnerables para la atención presencial (MINED, 2021b).

La introducción del concepto de multimodalidad en la política ministerial

Como se mencionó, la introducción de la estrategia multimodal al sistema educativo salvadoreño fue motivada, principalmente, por la suspensión de actividades presenciales por efecto de la pandemia y la necesidad de que el Ministerio continuará con los aprendizajes en forma remota. En ese primer momento el énfasis estaba colocado en la rápida digitalización y la producción de materiales educativos de soporte para la continuidad educativa a distancia. En esta situación, y dada la naturaleza disruptiva de la contingencia, la estrategia ministerial no buscó transformar el modelo o estrategia pedagógica; más bien, el objetivo central de la estrategia fue potenciar la inercia institucional en medios alternativos para lograr la continuidad educativa ante un contexto inmediato adverso e impredecible. Sin embargo, la estrategia de una educación multimodal se plantea como una lección aprendida del manejo de la pandemia y aparece por primera vez mencionada de forma oficial en el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2019-2024 en la medida que se reconoce que la educación combina diversos enfoques pedagógicos, plataformas y trayectorias escolares, incluyendo presencial, en línea, autónoma y autoaprendizaje.

La implementación de la multimodalidad requiere una reforma institucional y curricular que incluya narrativas nuevas, coherencia entre currículo y experiencia estudiantil, desarrollo de habilidades sociales, un currículo inclusivo, y un enfoque en el protagonismo del estudiante basado en flexibilidad, pertinencia, inclusión, integralidad y competencias. Es en el documento citado que se reconoce el cambio cualitativo de la apuesta institucional en tanto considera importante la adaptación tecnológica, como en el caso del enfoque del aprendizaje combinado, pero, a diferencia de aquel, no es este el punto central o final de la estrategia. Más bien se enfatiza que la implementación de este enfoque requiere una reforma institucional y curricular para cambiar los paradigmas y desarrollar habilidades sociales en el aula, basada en la inclusividad, la flexibilidad, la pertinencia y la integración (MINED, 2021d).

Ilustración 1

Estrategia Educativa Multimodal en El Salvador



Nota. Retomado de la Memoria de Labores junio 2020 - mayo 2021. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. San Salvador, El Salvador.

Este momento de la política educativa desde el contexto de pandemia constituye una definición más refinada y acabada de la estrategia multimodal, una que amplía la concepción de la multimodalidad desde “multiplataforma”, pasando por el enfoque híbrido o de aprendizaje combinado, hacia una interacción entre hábitat tecnológico, espacios y modelos pedagógicos, todo ello con una orientación centrada en los aprendizajes desde una perspectiva de derechos, en tanto:

La educación multimodal busca diversificar, reconocer y articular diversos modelos educativos y pedagógicos que respondan a las necesidades de las poblaciones, con el objeto de que los/as estudiantes tracen sus propias trayectorias escolares, de acuerdo a sus estilos de aprendizaje propios, materializándose a través de diversas modalidades educativas (presencial, virtual, flexible, etc.) y articulando dinámicamente diversas plataformas tecnológicas (internet, televisión, radio, etc.), en el marco de un enfoque de la educación como un derecho humano. (MINED, 2021c, p.51)

La estrategia educativa multimodal del MINED actualmente se encuentra enmarcada dentro de las nueve acciones estratégicas del Plan “Mi Nueva Escuela”¹⁰ (MINED, 2022f; MINED, 2022d) a ser

¹⁰ (1) Intervención inmediata de la infraestructura de los centros educativos y construcción de ambientes educativos de calidad; (2) Ampliación de cobertura en Educación Inicial y profundización de la política “Crecer Juntos”;

implementada durante el período 2022-2024. Este plan propone utilizar diferentes plataformas y soportes para brindar opciones de educación accesibles y adecuadas a las realidades de las poblaciones. La educación multimodal, en este sentido, ofrecería varios modelos educativos, permitiendo a los/as estudiantes trazar sus propias trayectorias de aprendizaje y aprovechando la televisión, la educación virtual, la atención presencial, los materiales educativos impresos y una programación intencionada por el educador. Esta estrategia reconoce la importancia de la educación presencial y busca complementarse con otras plataformas no presenciales. Sin embargo, se reconoce que se requiere el desarrollo de capacidades institucionales, competencias digitales de los/as docentes, plataformas virtuales y aplicaciones móviles, así como una nueva evaluación.

La educación multimodal en el corazón de los siete procesos claves que expresan la transformación curricular en El Salvador

La aprobación y posterior entrada en vigencia de la Ley Crecer Juntos (2023)¹¹ marcó un importante parteaguas en la comprensión de la primera infancia (educación inicial y parvularia). Mediante esta Ley se reconoce a la primera infancia como aquella etapa del ciclo de vida que comienza desde la gestación hasta los ocho años (Art. 8). Esta conceptualización para la etapa más importante en la vida de las personas devino en importantes implicaciones para la educación en el país¹². Con la entrada en vigencia de la Ley, el primer grado

(3) Tecnología educativa, conectividad, educación para la innovación y fortalecimiento de la oferta en las áreas técnicas y tecnológicas; (4) Diálogo abierto y permanente con el magisterio; (5) Fortalecimiento y consolidación del vínculo con la comunidad educativa y de la presencia territorial del Ministerio de Educación; (6) Reforma curricular integral para todos los niveles educativos y nuevo modelo pedagógico; (7) Aprobación e implementación de una Política de Desarrollo Profesional Docente; (8) Nueva legislación acorde a la reforma educativa; (9) Incentivar y propiciar la participación y el liderazgo de los/as estudiantes (MINED, 2022d, pp.22-26).

¹¹ La Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia fue aprobada mediante Decreto Legislativo N° 431 y entró en vigencia el 1 de enero de 2023.

¹² Antes de la entrada en vigencia de la Ley Crecer Juntos, el MINED clasificaba a la Educación Inicial desde la etapa de 0 a menos de un año, de 1 a menos

queda integrado a la educación preescolar correspondiente a la primera infancia y, por ende, la dinámica y modelo de trabajo de los niveles de preescolar (inicial y parvularia) debía corresponderse con primer grado. Este fue el primer paso de lo que se concibe actualmente como la “Reforma Curricular Integral” (MINED, 2022e; MINED, 2022g).

La Reforma Curricular Integral tiene como base la reconcepción del modelo educativo y pedagógico desde un enfoque de derechos, ciclo de vida e inclusión, con el propósito de impulsar canales y plataformas para ofrecer diferentes modelos educativos de modo que los/as estudiantes puedan desarrollar su propio estilo de aprendizaje. Se busca ofrecer experiencias educativas diversas y multisensoriales con el objetivo de facilitar el aprendizaje a través de escenarios reales, simulados o hipotéticos, utilizando diferentes recursos y tecnologías como internet, hologramas, realidad virtual, realidad mixta, realidad aumentada e inteligencia artificial. Así mismo, se impulsa a través de la aplicación de los principios de las redes en la definición del conocimiento y el proceso de aprendizaje. El conocimiento se ve como un patrón particular de relaciones y el aprendizaje se define como la creación de nuevas conexiones y patrones. Se reconoce que la tecnología es un componente importante en la distribución de la cognición y el conocimiento. Se plantea que el conocimiento reside en las conexiones que hacemos, tanto con otras personas como con fuentes de información. La fractalidad e interconexión entre los procesos neurocognitivos humanos y las extensiones humanas en la red es el enfoque principal de la reforma (MINED, 2022e).

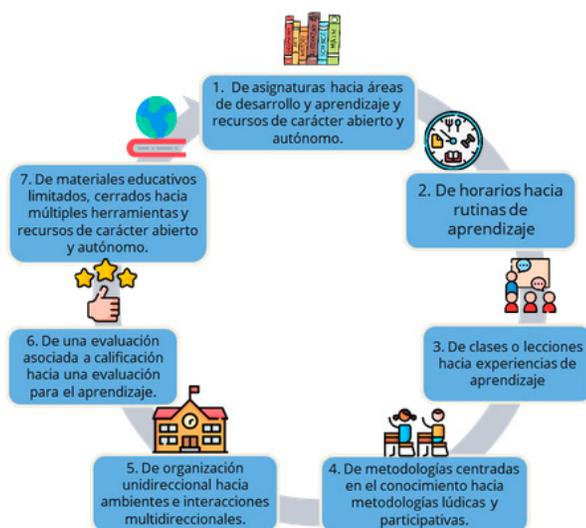
Partiendo de las experiencias y lecciones aprendidas en la pandemia, la reforma se centra en garantizar el interés superior de los niños y niñas en la educación, asegurando la equidad y el acceso a oportunidades de aprendizaje. Utiliza un enfoque centrado en la persona, y la utilización de una estrategia de educación multimodal para responder a la diversidad y la diferencia. Se ve a la persona como un agente de transformación de su realidad, y a la familia como corresponsable del aprendizaje de calidad. La comunidad y el territorio también son considerados como espacios de aprendizaje valiosos (MINED, 2022e).

de 2 años, de 3 a menos de 4 años. La Educación Parvularia abarcaba los 4, 5 y 6 años. Mientras que las edades teóricas para Primer ciclo (de 1° a 3° grado) abarcaba de 7-9 años (MINED, 2019, p.7).

El Ministerio de Educación informó que a partir de 2023 la educación preescolar, que ahora incluye primer grado, iniciará el año lectivo con la reforma curricular integral; sin embargo, aunque no está mandatado por la Ley Crecer Juntos, también ha dispuesto el inicio de una prueba piloto en el 20% de los centros escolares del sector público (Cea, 2023). En este sentido, segundo y tercer grado deberán comenzar a trabajar en base a los siete procesos claves que expresan la estrategia multimodal que orienta la reforma curricular. De estos procesos claves, las experiencias de aprendizaje enfatizan la integración de la autonomía, la participación, el juego y la experimentación para mejorar el aprendizaje a través de la acción y exploración. El juego también es importante en el aprendizaje y puede ser libre o dirigido. Los ambientes de aprendizaje deben ser espacios estéticos y organizados en diferentes zonas. La evaluación debe ser cualitativa y centrarse en el desarrollo de habilidades y competencias a través de un proceso continuo. El/la docente utilizará diferentes recursos para desarrollar habilidades en cada zona de aprendizaje (MINED, 2022b; MINED, 2022a).

Ilustración 2

Los siete procesos claves de la reforma curricular



Nota. Retomado del documento: "7 procesos clave de la transformación del modelo pedagógico". Documento de consulta interna. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. San Salvador, El Salvador.

Al momento de redacción de este trabajo, sin embargo, los planes de implementación de este marco referido a la multimodalidad aún se encontraban en una fase temprana de diseño y experimentación. Es por lo anterior que futuros trabajos sobre la temática deben enfocarse en indagar sobre la efectividad de dichas propuestas y la capacidad del sistema educativo nacional en adaptarse a los retos de la multimodalidad.

La pandemia de COVID-19 ha demostrado que la educación es capaz de adaptarse y evolucionar, brindando la oportunidad de implementar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje enriquecedoras para los/as estudiantes. Aunque la implementación de una estrategia plenamente multimodal se encuentra en sus etapas iniciales en El Salvador, los primeros pasos ofrecen una oportunidad única para enriquecer el proceso de aprendizaje y desarrollar habilidades múltiples al integrar diversas formas de comunicación y experiencias vivenciales dirigidas hacia los niveles de educación básica, media y superior.

Conclusiones, lecciones aprendidas, valoraciones

A lo largo del artículo se ha expuesto la revisión de la literatura académica de la multimodalidad, la educación híbrida y el aprendizaje combinado. Así mismo, se ha planteado como el Ministerio de Educación en El Salvador ha adoptado el concepto en su política educativa durante y pospandemia. Es importante comprender la diferencia entre la educación multimodal y la educación híbrida porque estos conceptos describen diferentes enfoques y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje. Comprender estas diferencias puede ayudar a educadores, padres y estudiantes a tomar decisiones informadas sobre cómo aprender y enseñar, y a evaluar qué enfoque es el más adecuado para sus necesidades individuales y de grupo. Además, la comprensión de estas diferencias también puede ayudar a las instituciones educativas a desarrollar e implementar programas y políticas efectivas que aborden las necesidades de sus estudiantes y les proporcionen una educación de calidad. Por ejemplo, una institución puede utilizar un enfoque multimodal para mejorar la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje, mientras que también puede ofrecer opciones híbridas para brindar a los/as estudiantes más flexibilidad y personalización. En resumen, comprender la diferencia entre la educación multimodal y la educación híbrida

es importante porque permite tomar decisiones informadas sobre cómo aprender y enseñar, y puede ayudar a desarrollar programas y políticas educativas más efectivos.

La educación multimodal implica la utilización de múltiples modos de representación y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos modos pueden incluir texto, imágenes, audio, video, etc. La idea detrás de la educación multimodal es que combinar diferentes modos puede hacer que el aprendizaje sea más efectivo y significativo. Por otro lado, la educación híbrida combina la enseñanza presencial con la enseñanza en línea. La idea detrás de la educación híbrida es ofrecer la flexibilidad y la comodidad de la enseñanza en línea combinada con la interacción y el apoyo de un entorno de aula presencial. En resumen, la educación multimodal se enfoca en la utilización de múltiples modos de representación y comunicación para mejorar el aprendizaje, mientras que la educación híbrida combina la enseñanza presencial y en línea para ofrecer una experiencia educativa flexible y personalizada.

Por otra parte, la educación multimodal es más compleja que la educación híbrida debido a la variedad de modos de representación y comunicación que se utilizan en ella. Esto requiere una planificación cuidadosa y una habilidad pedagógica avanzada para asegurarse de que todos los modos se integren de manera efectiva y complementaria. Además, la educación multimodal también requiere más recursos tecnológicos y una mayor inversión en el tiempo y los esfuerzos para crear materiales didácticos de alta calidad. En comparación, la educación híbrida combina elementos presenciales y en línea, lo que es más sencillo de implementar y gestionar. Sin embargo, tanto la educación multimodal como la educación híbrida tienen sus desafíos, y requieren un enfoque flexible y personalizado para asegurarse de que los/as estudiantes tengan una experiencia educativa significativa que contribuya a formar ciudadanos informados, comprometidos y capacitados para participar activamente en la sociedad.

Si bien la pandemia de COVID-19 ha significado una de las mayores crisis, también ha significado una oportunidad de transformación. En este sentido, una lección aprendida para El Salvador pospandemia es la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad en el sector educativo. La pandemia ha evidenciado la necesidad de soluciones innovadoras y un enfoque más flexible en la enseñanza para garantizar que los/as estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, incluso en situaciones desafiantes. La educación híbrida y multimodal

pueden ser soluciones para superar estos desafíos y mejorar la efectividad de la enseñanza. Además, también se ha demostrado la importancia de la tecnología en la educación y la necesidad de una mayor inversión en la infraestructura tecnológica y en la capacitación del personal para asegurarse de que todos los/as estudiantes tengan acceso a los recursos y herramientas necesarias para el aprendizaje en línea.

La personalización del aprendizaje es un elemento clave de la educación multimodal, pero también es un desafío importante para los/as docentes y para el sistema educativo en su conjunto. Para abordar este desafío, es necesario que los/as docentes tengan acceso a oportunidades de desarrollo profesional y que el sistema educativo cuente con los recursos necesarios. Este es un elemento que aún resulta pendiente de cumplir en el conjunto del sistema educativo salvadoreño, por lo cual, el lograr la implementación plena de la educación multimodal en El Salvador, puede ser un reto compuesto de retos pendientes.

Referencias

- ABDULLAH, F., TANDIANA, S. T., Y SAPUTRA, Y. (2020). Learning Multimodality through Genre-Based Multimodal Texts Analysis: Listening to Students' Voices. *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 9(2), 101-113.
- Banco Mundial, UNESCO y UNICEF. (2022). *Dos años después: Salvando a una generación*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Grupo Banco Mundial. <https://www.unicef.org/lac/media/35631/file/Dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion.pdf>
- BARRON, M., COBO, C., CIARRUSTA, I. S., Y MUÑOZ-NAJAR, A. (27 de abril de 2021). *What is Hybrid Learning? How can countries get it right?* World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/education/what-hybrid-learning-how-can-countries-get-it-right>
- CALDERÓN, R. (2012). La comprensión de la educación multimodal dentro de un contexto de modelo de interacciones de aprendizaje disponible en entornos de aprendizaje personal, institucional y en redes digitales. *Hermenéutica, retórica y educación: memorias de la primera jornada en la UACM*, 85-104.
- CEA, M. (5 de enero de 2023). Reforma educativa iniciaría este 2023 en el 20 % de las escuelas de El Salvador. *La prensa gráfica*. <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Reforma-educativa-iniciaria-este-2023-en-el-20--de-las-escuelas-de-El-Salvador-20230105-0029.html>

- CECC-SICA. (2020). *PLAN DE CONTINGENCIA EN EDUCACIÓN PARA LA REGIÓN SICA*. Coordinación Educativa y Cultural de Centroamérica. https://ceccsica.info/sites/default/files/inline-files/CECC%20SICA%20Plan%20de%20Contingencia_0.pdf
- CUÉLLAR-MARCHELLI, H. (2020). El sistema educativo salvadoreño frente a la pandemia del COVID-19. *Blog, Departamento de Estudios Sociales, FUSADES*.
- CURTIS, D. D., Y LAWSON, M. J. (2019). Exploring collaborative online learning. *Online Learning*, 5(1), 21-34. <https://doi.org/10.24059/olj.v5i1.1885>
- Decreto Legislativo N° 495. Ley General de Educación. 11 de mayo de 1990. D.O. N° 162.
- Decreto Legislativo N° 431. Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia. 1 de enero de 2023.
- FLORES, T. G., Y NAHÓN, A. E. (2016). Implementación del Sistema Multimodal de Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. *Edmetic*, 5(2), 7-28.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- HENRIQUEZ, C., VALENZUELA, P., CAYUMÁN, C. Y GATICA, F. (2020). Aportes para una respuesta educativa frente al COVID-19 en América Latina. *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de La Calidad de La Educación (LLECE)*, 20.
- KHAN, B. H. (2010). The global e-learning framework. *Stride Handbook*, 8, 42-51. <https://asianvu.com/bk/appendix/Appendix%20O%20-%20The%20Global%20e-Learning%20Framewor.pdf>
- KHAN, B. H., AFFOUNEH, S., HUSSEIN SALHA, S., Y NAJEE KHLAIF, Z. (2021). *Challenges and Opportunities for the Global Implementation of E-learning Frameworks*. IGI Global.
- KRESS, G., CHARALAMPOS, T., JEWITT, C. Y OGBORN, J. (2006). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. Bloomsbury Publishing.
- KRESS, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- MACÍAS ARROYO, F. G., RON VARGAS, M. E., Y OLIVO ROMÁN, D. C. (2021). Los docentes y la recursividad en la educación multimodal. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1e), 121-132. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1e.2021.512>
- MARTON, F., Y TRIGWELL, K. (2000). Variatio Est Mater Studiorum. *Higher Education Research & Development*, 19(3), 381-395. <https://doi.org/10.1080/07294360020021455>
- MARTYN, M. (2003). The hybrid online model: Good practice. *Educause quarterly*, 26(1), 18-23.
- MINED (2014). *Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio 2014-2019* [Plan Estratégico Institucional]. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- MINED (2019). *Fichas técnicas de estadísticas e indicadores de Educación de El Salvador*. https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/publicacion/Fichas%20de%20Indicadores-%20MINED-24-05-19_pdf.pdf
- MINED (2020). *Estrategia de continuidad educativa ante emergencia COVID-19* [Presentación].
- MINED (2021a). *Docentes del Bicentenario: Buenas prácticas pedagógicas* (Osvaldo Hernández Alas, Vol. 5). Instituto de Formación Docente.
- MINED (2021b). *La alegría de regresar a la escuela: Orientaciones para el regreso seguro a las instituciones educativas de El Salvador*. <https://www.transparencia.gob.sv/institutions/mined/documents/415779/download>
- MINED (2021c). *Memoria de Labores Junio 2020–Mayo 2021* (p. 146) [Memoria de Labores]. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MINED (2021d). *Plan Estratégico Institucional 2019-2024*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/el_salvador_-_plan_torogoz_final_v20-04-21.pdf
- MINED (2022a). *7 procesos clave de la transformación del modelo pedagógico* [Documento de consulta interna]. Webinario 1, San Salvador, El Salvador.
- MINED (2022b). *Conceptos básicos de Orientaciones pedagógicas para segundo y tercer grado de Educación Básica* (Documento de consulta interna S/N; p. 6). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MINED (2022c). *Memoria de Labores Junio 2021–Mayo 2022* (p. 70) [Memoria de Labores]. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MINED. (2022d). *Mi nueva escuela: Transformando la educación en El Salvador. Nueve acciones estratégicas para apuntalar la reforma educativa*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MINED (2022e). *Modelo Educativo: Resignificando y Reconfigurando la Educación de El Salvador* [Documento de consulta interna].
- MINED (2022f). *Nueve acciones estratégicas para apuntalar la reforma educativa* [Presentación oficial].
- MINED (2022g). *Reforma curricular integral 2022* [Documento de consulta interna].
- MINERO, L. G. (2018). El trabajo socioeducativo en proyectos de incorporación de las TIC en los centros educativos: Una experiencia en el sistema educativo público de El Salvador. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 11, 13-36. <https://doi.org/10.5377/rhcs.v0i11.8048>
- MUÑOZ-NAJAR, A., GILBERTO, A., HASAN, A., COBO, C., AZEVEDO, J. P., Y AKMAL, M. (2021). Remote Learning During COVID-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow. *World Bank*. <https://doi.org/10.1596/36665>
- NUGUER, V., Y POWELL, A. (2020). *2020 Latin American and Caribbean Macroeconomic Report: Policies to Fight the Pandemic*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0002284>

- O'BYRNE, W. I., Y PYTASH, K. E. (2015). Hybrid and Blended Learning: Modifying Pedagogy Across Path, Pace, Time, and Place. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(2), 137-140. <https://doi.org/10.1002/jaal.463>
- OLIVER, M. Y TRIGWELL, K. (2005). Can 'Blended Learning' Be Redeemed? *Blended Learning*, 5(1), 17-26.
- OLIVIER, J. (2018). *Multimodaling and multilanguaging: Charting student (open) access and (communal) success through multiliteracies*. Inaugural lecture presented at the North-West University. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35139.66085/2>
- OLIVIER, J. (2019). Towards a multiliteracies framework in support of self-directed learning through open educational resources. En E. Mentz, J. de Beer y R. Bailey (Eds.), *Self-Directed Learning for the 21st Century: Implications for Higher Education* (Vol. 1, pp. 167-201). AOSIS. <https://doi.org/10.4102/aosis.2019.BK134.06>
- PHILIPPE, S., SOUCHET, A. D., LAMERAS, P., PETRIDIS, P., CAPORAL, J., COLDEBOEUF, G., Y DUZAN, H. (2020). Multimodal teaching, learning and training in virtual reality: A review and case study. *Virtual Reality & Intelligent Hardware*, 2(5), 421-442. <https://doi.org/10.1016/j.vrih.2020.07.008>
- PICARDO JOAO, O., ÁBREGO, A. M., Y CUCHILLAC, V. (2020). *Educación y la COVID-19: Estudio de factores asociados con el rendimiento académico online en tiempos de pandemia (caso El Salvador)*. UFG Editores.
- PICCIANO, A. (2009). Blending with purpose: The multimodal model. *Journal of the Research Center for Educational Technology*, 5(1), 4-14.
- PICCIANO, A. (2017). Theories and Frameworks for Online Education: Seeking an Integrated Model. *Online Learning*, 21(3). <https://doi.org/10.24059/OLJ.v21i3.1225>
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- RAMÍREZ-MARTINELL, A. Y MALDONADO, G. (2015). Multimodalidad en Educación Superior. *Háblame de TIC*, 2, 19-37.
- RIVA, G. (2002). The Sociocognitive Psychology of Computer-Mediated Communication: The Present and Future of Technology-Based Interactions. *CyberPsychology & Behavior*, 5(6), 581-598. <https://doi.org/10.1089/109493102321018222>
- ROMERO, C. R. A., Y BARAHONA, P. A. P. (2021). *La integración de una educación multimodal y su incidencia en la labor docente del Centro Escolar Morelia, del municipio de Santiago Nonualcos, departamento de La Paz, en el periodo de mayo a octubre de 2021*. [Tesis de Graduación]. Universidad de El Salvador.
- RUMENAPP, J. C., MORALES, P. Z., Y LYKOURTZOS, A. M. (2018). Building a cohesive multimodal environment for diverse learners. *YC Young Children*, 73(5), 72-78.

- SEP-CONACYT. (2014). *Fundamentos sobre calidad educativa en la modalidad no escolarizada*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).
- SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ, N., Y PAGÉS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P. Rivero García y P. L. Domínguez (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Institución Fernando el católico.
- SEIXAS, P., Y MORTON, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- SINGH, H. (2021). Building Effective Blended Learning Programs. En B. H. Khan, S. Affouneh, S. Hussein Salha, y Z. Najee Khlaif (Eds.), *Advances in Educational Technologies and Instructional Design* (pp. 15-23). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7607-6.ch002>
- SOUSA SANTOS, S., PESET GONZÁLEZ, M. J., MUÑOZ SEPÚLVEDA, J. A. (2020). La enseñanza híbrida mediante flipped classroom en la educación superior. *Revista de Educación*, 391, 123-148. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-473>
- STAKER, H. (2011). *The Rise of K-12 Blended Learning: Profiles of Emerging Models*. Innosight Institute.
- STEELE, C. (2020). *Hybrid vs. Blended Learning: The Difference and Why It Matters*. Leading Learning. <https://www.leadinglearning.com/hybrid-vs-blended-learning/>
- TAYEBINIK, M., Y PUTEH, M. (2013). Blended Learning or E-learning? Cornell University. <https://arxiv.org/abs/1306.4085>
- TAYLOR, S. V. Y LEUNG, C. B. (2020). Multimodal Literacy and Social Interaction: Young Children's Literacy Learning. *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00974-0>
- VIEIRA, L. M. F., REZENDE, L. F. Y AUGUSTO, M. H. G. (2021). El trabajo docente en El Salvador durante la pandemia de Covid-19. En D. Andrade Oliveira, E. Pereira Junior y A. M. Clementino (Orgs.), *Trabajo docente en tiempos de pandemia: Una mirada regional latinoamericana* (pp. 199-222). IEAL/CNTE/Red Estrado.