

RELIGACIÓN

R E V I S T A

Autoeficacia docente en la transición a la modalidad híbrida postpandemia: el caso de un centro preescolar en México

Teacher self-efficacy in the transition to post-pandemic hybrid education: the case of a preschool in Mexico

César Augusto Vázquez Peredo, Gabriela Ivet López Ramírez

Resumen

La autoeficacia docente es entendida como la percepción que los docentes tienen sobre su capacidad para poner en marcha estrategias y acciones que les permitan el logro de un buen proceso educativo con sus alumnos. Una autoeficacia alta permitirá a los docentes hacer frente a nuevas situaciones y alcanzar sus objetivos, implementando estrategias novedosas que permitan la motivación de sus alumnos para la construcción de aprendizajes significativos. En este artículo se reporta una investigación cualitativa con un enfoque fenomenológico basado en un estudio de caso con aplicación de entrevistas estructuradas con la finalidad de conocer la percepción de autoeficacia de un grupo de docentes de preescolar en México, y cómo esta impacta en el desarrollo de habilidades y conocimientos de sus alumnos. Se da cuenta de la necesidad del acompañamiento y capacitación que dote a las docentes de herramientas necesarias para hacer frente a las situaciones críticas que se les presenten, como el caso del tránsito a la modalidad híbrida en el periodo de postpandemia. Esto se considera fundamental, ya que mientras las docentes posean una mayor autoeficacia se sentirán más capaces de afrontar nuevos retos y esto tendrá un impacto positivo en el proceso educativo que realicen con sus alumnos. Palabras clave: Autoeficacia docente; Modalidad híbrida; Educación preescolar

César Augusto Vázquez Peredo

Universidad Rosario Castellanos | Ciudad de México | México | cesarvazquez13@roscastellanos.cdmx.gob.mx
<http://orcid.org/0009-0007-4145-1659>

Gabriela Ivet López Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional | Ciudad de México | México | gabriela.lopez8@upn.mx
<http://orcid.org/0009-0007-4566-5232>

<http://doi.org/10.46652/rgn.v9i42.1298>
ISSN 2477-9083
Vol. 9 No. 42 octubre-diciembre, 2024, e2401298
Quito, Ecuador

Enviado: septiembre 16, 2024
Aceptado: noviembre 17, 2024
Publicado: diciembre 26, 2024
Publicación Continua



Abstract

Teacher self-efficacy is understood as the perception that teachers have about their own ability to implement strategies and actions that enable them to achieve a successful educational process with their students. High self-efficacy will allow teachers to face new situations and achieve their goals by implementing innovative strategies that motivate their students to construct meaningful learning experiences. This article reports on a qualitative research study with a phenomenological approach based on a case study that uses structured interviews to understand the self-efficacy perceptions of a group of preschool teachers in Mexico and how this impacts the academic development of their students' skills and knowledge. The need for support and training to provide teachers with the necessary tools to deal with critical situations, such as the transition to a hybrid modality during the post-pandemic period, is highlighted. This is considered fundamental because the greater the teachers' self-efficacy, the more capable they will feel in facing new challenges, which will have a positive impact on the educational process they carry out with their students.

Keywords: Teacher self-efficacy; Hybrid education; Preschool education

Introducción

La interrupción de las clases presenciales a raíz de la emergencia sanitaria desatada por la pandemia de COVID-19 fue, sin lugar a duda, el mayor reto que ha enfrentado el sector educativo en las últimas décadas. Tanto docentes como estudiantes tuvieron que adaptarse rápidamente a una forma de trabajo a distancia, desconocida para la mayoría, haciendo uso de herramientas digitales con las cuales tenían poca o nula experiencia. En muchas ocasiones, las instituciones fueron también rebasadas por la situación, quedando imposibilitadas para orientar y capacitar a su personal educativo, por lo que fueron los propios docentes, a partir de sus conocimientos y experiencias, quienes buscaron alternativas viables para darle continuidad a su labor educativa. Cuando la llegada de las vacunas permitió un retorno paulatino a la presencialidad bajo una modalidad híbrida, dicha transición impuso un nuevo reto de adaptación, aunque en esta ocasión, muchos docentes contaban con mejores herramientas para afrontarlo.

La modalidad híbrida es una modalidad formativa que se define por el uso entrelazado de la presencia con la no presencia en las aulas mediante la expansión y continuidad espaciotemporal en el ambiente de aprendizaje y cuyo resultado es un producto integrado (Hilli et al., 2019; Engel et al., 2017; Osorio-Gómez, 2011). Esta modalidad supone un uso intensivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramienta básica para el trabajo no presencial, lo cual puede suponer grandes ventajas, como flexibilidad, promoción de la autonomía del estudiante y facilidad para el acceso al conocimiento (Sousa Santos et al., 2021; Mena Sinche, 2022; Murillo Sevillano, 2023).

Desde luego, en el contexto de varios países latinoamericanos, la imposibilidad de contar con una infraestructura tecnológica adecuada y de garantizar la equidad en el acceso a los recursos digitales resultó ser un obstáculo para la efectividad de los modelos híbridos (Quintana Albalat, 2023; Mena Sinche, 2022). En México, la implementación del retorno a las aulas en modalidad híbrida se dio bajo condiciones poco favorables en términos de conectividad y acceso a TIC, así como grandes carencias de información y planificación por parte de las autoridades escolares (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina Regional

de Educación para América Latina y el Caribe, 2020). Adicionalmente, los ordenamientos establecidos para el retorno híbrido no consideraron la singularidad de las comunidades educativas enmarcadas en contextos y subjetividades específicas (García Lara et al., 2022). Desde la perspectiva docente, a pesar de los esfuerzos institucionales por generar lineamientos para una reapertura ordenada como la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica para el ciclo escolar 2021-2022 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021), no se contó con orientaciones pedagógicas y didácticas claras para la implementación, ni información detallada respecto a cómo organizar los grupos y contenidos (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2023).

Ante este escenario caótico, el papel de los docentes resultaba fundamental. Durante el confinamiento, los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente a nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza en línea, como el uso de herramientas de videoconferencia para atender a sus alumnos o la gestión de Entornos Virtuales de Aprendizaje, enfrentando desafíos significativos relacionados con el acceso a recursos, la motivación de los estudiantes y la gestión de clases virtuales; ahora, la transición a la modalidad híbrida imponía un nuevo reto para una planta docente que debía hacer acopio de conocimientos, experiencias y voluntad para afrontarlo. La autoeficacia se refiere a la creencia que una persona tiene en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones futuras específicas (Bandura, 1997). Este concepto, desarrollado por el psicólogo Albert Bandura, es crucial porque influye en cómo las personas piensan, se motivan y actúan. Una alta autoeficacia conduce a una mayor perseverancia y esfuerzo, incluso frente a obstáculos, mientras que una baja autoeficacia puede resultar en evitación de tareas y una menor probabilidad de éxito.

La autoeficacia docente se refiere a la confianza que los maestros tienen en su capacidad para influir en el aprendizaje y el comportamiento de sus estudiantes, independientemente de los desafíos o dificultades que puedan enfrentar (Tschannen Morán y Hoy, 2001). Este concepto se centra en la percepción de los educadores sobre su competencia para enseñar eficazmente y manejar el aula de manera efectiva. Los maestros con alta autoeficacia docente creen que pueden motivar a sus estudiantes, implementar estrategias pedagógicas adecuadas y superar las barreras que puedan surgir en el proceso educativo (Fernández Arata, 2008). Esta creencia positiva no solo impacta su propia motivación y satisfacción laboral, sino que también influye en el rendimiento académico y el bienestar emocional de sus estudiantes (Dominguez Lara et al., 2019; Del Río de la Paz et al., 2018).

La confianza en sus propias habilidades permitiría a los docentes con alta autoeficacia manejar el estrés y la incertidumbre que acompañan al retorno gradual a las clases presenciales mientras continúan utilizando herramientas digitales. Estos educadores tendrían mayor propensión a experimentar y perfeccionar enfoques pedagógicos que integren la tecnología de manera efectiva, beneficiando a los estudiantes con una educación más flexible y adaptativa (Sánchez Gallo et al., 2012). Además, una alta autoeficacia les ayudaría a comunicarse mejor con los estudiantes y sus familias, ofreciendo apoyo emocional y académico durante la transición. Este nivel de confianza y

competencia profesional no solo mejoraría la calidad de la enseñanza, sino que también contribuiría a un ambiente de aprendizaje más seguro y positivo (Del Río de la Paz et al., 2018), facilitando una recuperación educativa más efectiva y equitativa en el periodo postpandemia. En el contexto del retorno a un modelo híbrido, se asume que los docentes con alta autoeficacia serían más propensos a enfrentar con éxito la transición, combinando lo mejor de ambos mundos: las ventajas de la educación presencial y las habilidades adquiridas durante la enseñanza a distancia.

En el nivel preescolar, donde la enseñanza es particularmente interactiva y práctica, la transición a una modalidad híbrida resultaba especialmente desafiante. Los docentes con alta autoeficacia tenderían a experimentar con nuevas herramientas digitales y estrategias pedagógicas (Fernández Arata, 2008), procurando que los niños recibieran una educación integral que combine lo mejor de la enseñanza presencial y virtual. Además, la autoeficacia docente en el nivel preescolar tendría un impacto significativo en la calidad del entorno de aprendizaje y en el desarrollo socioemocional de los niños (Hernández Jácquez y Ceniceros Cázares, 2018). Los docentes que se sintieran seguros en sus habilidades para manejar una clase híbrida podrían crear un ambiente más positivo y de apoyo, crucial para el desarrollo temprano.

Con base en esto, el propósito de la presente investigación es explorar la autoeficacia percibida de un grupo de docentes de educación básica en un centro preescolar de la ciudad de México para identificar cómo esta impactó en el desarrollo de habilidades y conocimientos de sus alumnos.

Metodología

El presente estudio corresponde a una investigación cualitativa, de alcance exploratorio y con un enfoque fenomenológico basada en un estudio de caso. El alcance exploratorio en la investigación cualitativa se refiere a la fase inicial de indagación donde el objetivo principal es obtener una comprensión más extensa y detallada de un fenómeno poco conocido o estudiado (Bisquerra Alzina, 2009). En este tipo de investigación, se busca identificar características o patrones y descubrir variables relevantes mediante la observación directa, entrevistas o análisis documental. El enfoque exploratorio permite desarrollar una base de conocimiento que facilita la formulación de preguntas de investigación más precisas y la elaboración de teorías emergentes, proporcionando un marco conceptual que guía estudios posteriores más estructurados y específicos (Arias González y Covinos Gallardo, 2021).

Por su parte, el enfoque fenomenológico en la investigación se centra en comprender y describir las experiencias vividas de los individuos desde su propia perspectiva (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003). Este enfoque busca captar la esencia y el significado de estas experiencias tal como son percibidas por los sujetos, sin imponer interpretaciones preconcebidas. En el contexto educativo, la fenomenología se emplea para explorar cómo los estudiantes, docentes o padres experimentan fenómenos específicos, como el aprendizaje, la enseñanza o la participación escolar. A través de entrevistas en profundidad, relatos personales y observaciones, los investigadores fenomenológicos recogen datos ricos y detallados que revelan las percepciones y sentimientos de

los participantes, proporcionando una visión profunda y matizada de sus realidades subjetivas (Fuster Guillen, 2019).

A su vez, el estudio de caso implica una exploración profunda y detallada de un caso particular dentro de su contexto real. Este método se utiliza para obtener una comprensión completa y contextualizada de un fenómeno específico, permitiendo a los investigadores concentrarse en las particularidades y matices de la situación estudiada (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018; Jiménez Chaves, 2012). En particular, este estudio de caso sobre la autoeficacia percibida de un grupo de docentes busca explorar a fondo las experiencias y percepciones individuales de los docentes al enfrentarse a la situación emergente de un regreso híbrido a clases. El estudio pretende captar las vivencias subjetivas de los docentes, posibilitando una caracterización de su autoeficacia percibida que sirva como base para una comprensión integral y matizada que pueda anteceder futuras investigaciones y proyectos de intervención, al destacar las necesidades y desafíos específicos que enfrentaron estos docentes.

La investigación se llevó a cabo en un jardín de niños público (educación preescolar) ubicado en la alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México. La zona se caracteriza por un índice de desarrollo social que oscila entre Bajo y Muy bajo (Consejo de Evaluación de la Ciudad de México, 2024), lo que refleja carencias en cuanto a vivienda, educación, bienes durables, energía, adecuación sanitaria, telecomunicaciones, salud y seguridad social de las personas. La planta docente de dicha institución está conformada por educadoras mujeres, de entre 28 y 40 años de edad, y que al momento de la emergencia sanitaria tenían entre 3 y 6 años laborando en la escuela; todas ellas son licenciadas en educación preescolar.

Muestra

Se empleó la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia. El muestreo por conveniencia es una técnica de selección de participantes para un estudio en la que los sujetos son elegidos en función de su accesibilidad y proximidad al investigador, así como por su disposición a participar (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Este tipo de muestreo no sigue un criterio probabilístico, sino que se basa en la facilidad con la que se pueden obtener los datos y se utiliza generalmente en investigaciones exploratorias.

En total participaron 4 docentes de nivel preescolar siguiendo los únicos criterios de inclusión de ser docentes en activo y haber sido docentes del mismo nivel educativo durante el tránsito a la modalidad híbrida en el periodo de postpandemia. Las 4 docentes aceptaron voluntariamente participar en el estudio.

Técnicas e Instrumentos

En el desarrollo de este trabajo se utilizó la entrevista estructurada, la cual es un método de recolección de datos en que el entrevistador sigue un conjunto de preguntas predeterminadas

y estandarizadas, formuladas de manera específica y en un orden fijo. Este tipo de entrevista se caracteriza por su rigidez y uniformidad, asegurando que todos los entrevistados respondan a las mismas preguntas, lo que facilita la comparación y el análisis de las respuestas (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). En el presente estudio de caso, las entrevistas estructuradas se emplearon para obtener datos consistentes y comparables de diferentes participantes. Estas entrevistas ayudaron a recopilar información uniforme sobre creencias, percepciones y experiencias con la intención de analizar patrones y tendencias comunes entre los docentes y de facilitar la identificación de factores que influyen en su autoeficacia.

El cuestionario de entrevista aplicado constó de 5 preguntas, las cuáles buscaban indagar sobre la autoeficacia general percibida, caracterizada por las percepciones acerca de la gestión del cambio, la suficiencia didáctica y de logro de los alumnos (Godoy Izquierdo et al., 2008), así como el sentir de los docentes al afrontar el arranque de la modalidad híbrida. Estas entrevistas se llevaron a cabo a inicios del mes de junio de 2024 en las instalaciones del centro educativo. Las respuestas fueron registradas mediante una grabadora de audio para su posterior transcripción y análisis.

Para el análisis de las entrevistas se utilizó la técnica de condensación de significados, la cual sirve para analizar textos de entrevista extensos y a menudo complejos buscando unidades de significado naturales y explicando sus temas principales (Kvale, 2008/2011).

Resultados

El análisis de resultados de esta investigación considera como criterio de análisis la autoeficacia docente, basado en la metodología descrita en el apartado anterior, con el propósito de identificar la autoeficacia percibida, así como la percepción del avance de las habilidades y aprendizajes de sus alumnos durante la implementación de la enseñanza híbrida. Las respuestas recopiladas proporcionan una visión detallada de cómo las educadoras perciben su autoeficacia bajo condiciones de incertidumbre y estrés y cómo las acciones y actitudes que asumieron durante dicho periodo impactaron en el desarrollo y aprendizaje de sus alumnos.

Entrevista docente A

En cuanto a esta entrevista la docente comenta que con la implementación de la modalidad híbrida se sintió abrumada al trabajar con algunos alumnos en casa y otros en el aula. Menciona que se sentía cansada, estresada y frustrada; se le preguntó qué generó la frustración y menciona que sentía que sus alumnos no avanzaban en aprendizajes y habilidades.

En cuanto a su autoeficacia relacionada con los conocimientos necesarios para trabajar en la modalidad híbrida, la docente comenta que no contaba con conocimientos suficientes, por lo que se fue haciendo autodidacta, buscando herramientas en internet para saber cómo poder trabajar con sus alumnos; esta búsqueda de herramientas y nuevos conocimiento le ayudó a tener

un mejor panorama de la situación, logrando implementar distintas actividades, entre ellas, un cuadernillo de trabajo para los que se quedaban en casa, en tanto que en la escuela implementó actividades de canto y juegos.

Consideró que el nivel de aprendizajes de sus alumnos fue menor, ya que el avance en motricidad y convivencia solo se logró al 50% comparado con el desarrollo de los alumnos en modalidad presencial. Así también, esto impactó en el desapego, ya que, al estar tanto tiempo en casa, los alumnos se hicieron más dependiente de sus padres, lo que limitó en muchos casos el desarrollo de sus habilidades.

Los factores a los que atribuyó esto es que los alumnos que trabajan en modalidad puramente presencial tienen un desarrollo de habilidades y aprendizaje basado en la construcción conjunta de aprendizajes, trabajando entre pares y apoyándose entre ellos en el desarrollo de sus habilidades.

Entrevista docente B

La docente B refiere que en el proceso de aplicación híbrida se sintió muy confundida, ya que las estrategias que ella aplicaba como docente en el aula no eran las mismas que aplicaban los padres de familia en casa, por lo que tras el regreso de los alumnos al aula era necesario reestructurar las actividades, de modo que fuera posible empatar los avances de los alumnos que trabajaron en casa con los de aquellos que trabajaron en el aula. A decir de la docente, esto le generaba confusión para el desarrollo de sus actividades.

En cuanto a la autoeficacia percibida sobre la aplicación de estrategias mediante herramientas tecnológicas considera que no contaba con los recursos suficientes para implementar esta modalidad, por lo que tuvo que buscar herramientas de forma autodidacta, pues la institución no les proporcionó dicha capacitación. Comenta que después de la revisión y manejo de nuevas herramientas digitales se sintió más segura para poder aplicar esas estrategias en la educación híbrida.

La estrategia que aplicó en la modalidad híbrida fue la utilización de cuadernos didácticos cuyas actividades se realizaban en el aula y que se pudiera continuar con el trabajo en casa. En el momento en que los alumnos llegaban al aula, se realizaban asambleas para identificar avances y consolidación de los aprendizajes y con base en ello, evaluar el avance y definir las estrategias para el trabajo en el aula. La docente considera que esto mejoró la calidad del trabajo, puesto que no todos regresaban al aula con el mismo nivel y se tenían que hacer los ajustes necesarios para trabajar en la diversidad.

Considera que el nivel de aprendizaje y desarrollo de los alumnos fue básico, ya que la asistencia de los alumnos era muy limitada, y esto generó mucha diferencia en los avances de los alumnos. Para ella, al estar en el aula se puede ver el proceso de construcción de aprendizajes y se puede intervenir en caso necesario, a diferencia de cuando están en casa y solo se entregan las actividades. Menciona también que el principal impacto en el aprendizaje de los estudiantes estuvo en el detrimento del trabajo en equipo y dificultades en el desarrollo de trabajo entre pares.

Entrevista docente C

La docente menciona que en la aplicación de la modalidad híbrida se sintió frustrada, principalmente en el uso de los recursos tecnológicos, ya que la escuela no contaba con los medios necesarios para poder conectarse y trabajar con alumnos en modalidad presencial y sesiones a distancia, y así también, por la poca participación de los padres de familia.

En cuanto a su autoeficacia para la implementación de la modalidad híbrida, considera que no contaba con los recursos necesarios, ya que había herramientas que no sabía implementar y los padres de familia tampoco, por lo que tuvo que desarrollar estrategias de comunicación mediante grupos de Whatsapp, correo o Classroom, con la finalidad de implementar diversas estrategias de trabajo para los alumnos a distancia.

Los recursos que utilizó fueron cuadernillos, clases virtuales, enviar planeación con actividades y sugerencias de elaboración; las evidencias para evaluación fueron cuadernillo resuelto y videos de las actividades realizadas. De acuerdo con el nivel de avance de sus alumnos en la modalidad híbrida, la docente considera que los alumnos que asistieron de manera constante al aula y realizaron sus trabajos en los cuadernillos, lograron un buen aprendizaje, aunque la cantidad de alumnos en esta situación fue muy pequeña, ya que la mayoría de los alumnos tuvieron inasistencias recurrentes, así como falta de entrega de actividades. Esto tuvo un impacto negativo en el desarrollo de sus aprendizajes y habilidades.

Ella considera que el desarrollo y aprendizaje de los alumnos se da en la escuela, en la interacción con sus pares y el impacto se ve reflejado principalmente en las habilidades motrices, de lenguajes, emociones, la empatía y la interacción social.

Entrevista docente D

La docente menciona que en la aplicación de la modalidad híbrida se sintió abrumada, debido a que tenía que ajustar sus tiempos y los de los alumnos, por lo que era necesario pensar en todo momento en la organización, lo que le generó mayor carga de trabajo y frustración cuando no se lograba lo planeado. No obstante, se sintió satisfecha en el momento en que las estrategias planteadas con sus alumnos resultaban exitosas.

En cuanto a su autoeficacia en el uso de herramientas tecnológicas para la aplicación de la educación híbrida considera que sí contaba con los conocimientos necesarios para hacer frente a los retos que se presentaban, ya que antes de la implementación de la educación híbrida, ella ya manejaba herramientas tecnológicas en su aula como la elaboración de videos.

En cuanto a las estrategias implementadas con sus alumnos menciona que en la escuela trabajó con grupos pequeños para poder atender los diversos niveles de aprendizaje, procurando que los alumnos que tenían mayor avance trabajaran a distancia, enviando videos en donde ella explicaba el objetivo de la actividad y lo que se pretendía lograr, así como las indicaciones para de-

sarrollarlo. Para poder conocer el avance de aprendizajes de estos alumnos, ellos enviaban videos realizando dichas actividades.

Ella considera que el nivel de logro que tuvo con sus alumnos fue positivo, ya que, al tener menos alumnos en el aula, el trabajo fue más personalizado y se podía comentar con los padres de familia qué era lo que tenía que reforzar para la consolidación de los aprendizajes.

En cuanto al desarrollo de habilidades y aprendizajes, considera que el principal impacto estuvo en la parte social, para ser empáticos y compartir con sus compañeros. De igual manera, comenta que la convivencia de niños con padres con distintos estilos de crianza genera una mejor relación social, ya que unos aprenden de otros y esto ayudó a su autorregulación. Un aspecto donde hubo impacto negativo fue en el desapego de la familia, ya que al estar tanto tiempo en casa se limitó la autonomía de los alumnos.

Condensación de significados

A partir del análisis de las entrevistas, se implementó un proceso de condensación de resultados en el que se buscó reducir a una expresión breve la opinión de los entrevistados en cuanto a los diferentes temas. El resultado de este análisis se muestra en la Tabla 1, en la que se puede observar que en la mayoría de los casos se percibió un entorno adverso con resultados insatisfactorios; solo en un caso la percepción se orientó hacia lo positivo, evidenciando una percepción de autoeficacia alta. Estos resultados se discuten en la siguiente sección.

Tabla 1. Condensación de significados con base en las entrevistas realizadas

	DA	DB	DC	DD
P1	Cansada, estresada y frustrada	Confundida	Frustrada	Abrumada, en ocasiones satisfecha
P2	Sin conocimientos previos, autodidacta, la experiencia le dio seguridad	Sin conocimientos previos, autodidacta, la experiencia le dio seguridad	Sin conocimientos previos, aprendió sobre la marcha	Confiaba en su experiencia y conocimientos previos
P3	Cuadernillo de trabajo	Cuadernos didácticos, pesar por la atención individual	Cuadernillos, clases virtuales	Videos y grupos pequeños organizados por nivel de aprendizaje
P4	Logro insuficiente	Logro insuficiente	Logro insuficiente	Logro suficiente
P5	Atrasos en: desapego de los padres habilidades sociales	Atrasos en: trabajo en equipo y habilidades sociales	Atraso en: habilidades motrices, habilidades de lenguaje, habilidades sociales	Atrasos en: desapego de los padres habilidades sociales

Fuente: laboración propia.

Nota. P1: Autoeficacia general, P2: Percepción de gestión del cambio, P3: Herramientas didácticas utilizadas, P4: Percepción de logro de los alumnos, P5: Dificultades de aprendizaje percibidas.

En términos generales, es posible identificar que, en opinión de la mayoría de las entrevistadas, la modalidad híbrida generó impacto negativo en el desarrollo de los alumnos, señalando poco avance en habilidades motrices, el desarrollo social, el desapego, la expresión de emociones, la empatía, la convivencia y la autonomía. Las habilidades motrices gruesas y finas se vieron afectadas a decir de los docentes debido a que los alumnos no podían realizar acciones como dar una marometa, saltar o lanzar, o bien, porque en casa se limitó su autonomía. En cuanto al desarrollo social, se consideró que el impacto estuvo principalmente en la interacción, ya que al no estar en la escuela no tuvieron la posibilidad de convivir y compartir con sus pares, mermando la construcción de aprendizajes, limitando el desarrollo de habilidades emocionales que les permita la construcción de su autoconcepto y autorregulación.

Discusión

A partir de los resultados descritos anteriormente, es posible observar que, en términos generales, la percepción de autoeficacia de las docentes al afrontar el cambio a la modalidad híbrida fue negativa, lo que a su vez se vinculó con una visión negativa del logro de los alumnos conforme a lo descrito por Tschannen Morán y Hoy (2001). Entre las principales ideas vertidas a lo largo de las entrevistas se pueden destacar la falta de conocimientos, no contar con los recursos necesarios y la baja participación y asistencia de los alumnos, así como el poco compromiso de los padres de familia.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, se pudo observar que las docentes que mencionan que se sintieron confundidas, estresadas y poco preparadas, es decir, que se percibieron con una baja autoeficacia para enfrentar la transición a la modalidad híbrida, consideraron que los avances en el desarrollo de habilidades y aprendizaje de sus alumnos fue reducido o muy básico, constataando en este escenario el vínculo descrito por varios autores entre la percepción de autoeficacia a el avance académico de los estudiantes (Del Río de la Paz et al., 2018; Fernández Arata, 2008; Dominguez Lara et al., 2019). En cuanto al sentir de las docentes, lo externado concuerda con la literatura que establece que los docentes con baja autoeficacia pueden sentirse abrumados, lo que genera poca disposición a enfrentar nuevos retos y que puede llevar a una enseñanza menos efectiva y un ambiente de aprendizaje menos positivo (Sánchez Gallo et al., 2012).

En contraste, la docente que mencionó que sí tenía conocimientos de las herramientas tecnológicas y que en general evidenció una autoeficacia más alta, logró implementar estrategias más efectivas a partir del uso de herramienta tecnológicas, y consideró que sus alumnos desarrollaron mayores aprendizajes, e incluso, mencionó que en algunos casos aprendieron más que en presencial, pues se les pudo dar una atención personalizada. Esto refuerza lo mencionado por Del Río de la Paz et al. (2018), que menciona que los docentes que se sienten capaces y eficaces tienden a adoptar enfoques más innovadores y adaptativos en su enseñanza y están más dispuestos a experimentar con nuevas metodologías y tecnologías educativas, además de que son más persistentes y resilientes frente a desafíos como la falta de recursos o el comportamiento disruptivo de los estudiantes.

De acuerdo con lo analizado, se puede decir que en la implementación de la modalidad híbrida generó una percepción de logro limitado en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, influida en buena medida por la percepción de baja autoeficacia de las docentes. Esta percepción estuvo determinada por dificultades de acceso a los conocimientos y herramientas necesarias para hacer frente a las nuevas necesidades impuestas por la transición de modalidad, confirmando lo planteado en la teoría de Bandura (1997). Esto pone en evidencia que se requiere de un fortalecimiento de la formación docente, así como de una vigilancia permanente del desarrollo de habilidades y aprendizaje de los alumnos, a fin de revertir resultados negativos y mejorar las condiciones en pro del proceso educativo.

Conclusión

La autoeficacia docente es fundamental en el quehacer educativo, ya que influye directamente en la capacidad de los docentes para implementar estrategias de enseñanza efectivas, manejar el aula de manera eficiente y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo. Los docentes con alta autoeficacia tienden a ser más innovadores, persistentes y comprometidos con el desarrollo profesional continuo, lo que resulta fundamental al enfrentar escenarios inciertos como la transición a una modalidad educativa híbrida. En el nivel preescolar, la autoeficacia docente adquiere una relevancia aún mayor debido a la naturaleza formativa de esta etapa. Los maestros con una alta percepción de su propia eficacia son más capaces de crear experiencias de aprendizaje significativas y adaptadas en la formación de habilidades básicas y en el establecimiento de una base sólida para el desarrollo académico y socioemocional de los niños.

El análisis realizado indica que la implementación de la modalidad híbrida generó una percepción de logro limitado en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, principalmente relacionado a la percepción de baja autoeficacia entre las docentes. Esta percepción se vio afectada por las dificultades para acceder a los conocimientos y herramientas necesarios para enfrentar las nuevas exigencias de la transición de modalidad. Esto evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente y de monitorear continuamente sus necesidades y áreas de oportunidad, con el fin de revertir los resultados negativos y mejorar las condiciones del proceso educativo.

Si bien este trabajo presenta las limitaciones propias de un estudio de caso que restringe los resultados a un escenario particular, es posible extrapolar los resultados a un ámbito más extenso pues los docentes de muchos centros en distintos niveles educativos enfrentan problemáticas similares a las aquí descritas. De igual manera es posible trascender la especificidad anecdótica para generalizar la importancia de la autoeficacia docente al afrontar diversos escenarios emergentes como la reciente modificación en México de los planes y programas de estudio en diferentes niveles educativos y otras muchas eventualidades. Sea cual sea la problemática que afrontar, lo deseable es hacer con docentes autoeficaces, de manera que cuenten con la confianza necesaria para lograr una práctica educativa adecuada. Por ello, es recomendable que las instituciones desarrollen programas de formación tendientes a mejorar la autoeficacia del personal educativo.

Esta mejora debe involucrar a todos los actores involucrados en el proceso educativo, partiendo de las autoridades, de las que se requiere una actitud más participativa y voluntad para implementar prácticas horizontales con docentes y personal administrativo. De igual manera, se debe involucrar a las familias de manera que se logren sinergias en beneficio de los estudiantes. En el caso particular de los docentes, se puede proporcionar formación continua y profesionalización, enfocada en nuevas metodologías pedagógicas y el uso de tecnologías educativas, lo que les permitirá sentirse más preparados y competentes. Además, se pueden fomentar comunidades de aprendizaje colaborativo donde los docentes puedan compartir experiencias, desafíos y soluciones efectivas, lo que contribuirá a un sentido de apoyo y pertenencia. Es igualmente importante ofrecer retroalimentación constructiva y reconocimiento de logros, ya que el refuerzo positivo incrementa la confianza en sus habilidades.

Finalmente, como elemento fundamental para desarrollar y mantener una alta autoeficacia, se debe asegurar un entorno escolar que promueva el bienestar emocional y profesional de los docentes, incluyendo recursos adecuados y un liderazgo escolar que valore y respalde sus esfuerzos.

Referencias

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Arias Gonzáles, J. L. y Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y Metodología de la Investigación*. Enfoques Consulting EIRL.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. W. H. Freeman Company.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla, S.A.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Modelos híbridos en educación primaria. Experiencias de adaptación, desafíos educativos y aprendizajes planteados por la pandemia en el regreso a las escuelas*.
- Consejo de Evaluación de la Ciudad de México. (2024). Índice de Desarrollo Social de la Ciudad de México, 2020. <https://lc.cx/kQLj6O>
- Del Río de la Paz, B. R., Rodríguez Hernández, M. Rodríguez Niebla, K. L., y Aguilar García, O. (2018). La autoeficacia docente: un reto en el accionar del profesor universitario de las ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 10(2), 171 - 187.
- Dominguez Lara, S., Fernández Arata, M., Merino Soto, C., Navarro Loli, J., y Calderón De la Cruz, G. (2019). Escala de Autoeficacia Docente: análisis estructural e invarianza de medición en docentes peruanos de escuelas públicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 11(3), 61-72.
- Engel, M., Heinz, M., y Sonntag, R. (2017). Flexibilizing and Customizing Education using Inverted Classroom Model. *Information Systems Management*, 34(4), 378 – 389. <https://doi.org/10.1080/10580530.2017.1366221>

- Fernández Arata, J. M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), 385-401.
- Fuster Guillen, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método Fenomenológico Hermenéutico. Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.
- García Lara, G. A., Hernández Solís, S., Cruz Pérez, O. y Ocaña Zúñiga, J. (2022). De regreso a la escuela, presencialidad intermitente. La educación básica en Chiapas, México. *RELIGACIÓN*, 7(34). <https://doi.org/10.46652/rgn.v7i34.963>
- Godoy Izquierdo, D., Godoy García, J. F., López-Chicheri García, I., Martínez Delgado, A., Gutiérrez Jiménez, S. y Vázquez Vázquez, L. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20(1), 155 - 165.
- Hernández Jáquez, L. F., y Ceniceró Cázares, D. I. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación Educativa*, 18(78), 171 - 192.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hilli, C., Nørgård, R. T., y Aaen, J. H. (2019). Designing Hybrid Learning Spaces in Higher Education. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, (27), 66-82.
- Jiménez Chaves, V. E. (2012). El Estudio de Caso y su Implementación en la Investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141 - 150.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Mena Sinche, D., Vélez Marín, J., y Prieto López, Y. (2022). Sistematización teórica de modelos pedagógicos híbridos adaptados a las necesidades de los sistemas educativos en tiempo de COVID. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 76-94. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.982>
- Morchio, I., y Difabio de Anglat, H. (2019). Autopercepción de competencia para aprender en estudiantes universitarios. Precisiones conceptuales y resultados empíricos. *Psicopedagógica*, 11(14), 32 - 76.
- Murillo Sevillano, L. N., Vintimilla Burgos, N. P., y Murillo Sevillano, I. M. (2023). La educación virtual e híbrida. Consideraciones desde la Universidad de Guayaquil. *Revista Conrado*, 19(90), 429-438.
- Quintana Albalat, J. (2023). Educación híbrida: concepciones, intenciones y condiciones. *Dialogia*, 44, 1-13. <https://doi.org/10.5585/44.2023.24038>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2020). *Reabrir las escuelas en América latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Osorio Gómez, L. A. (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, 58, 29 - 44.

Sánchez Gallo, M., Castañeiras, C. E., y Posada, M. C. (2012). [Conferencia] *Autoeficacia y autopercepción de competencias para el ejercicio profesional del psicólogo*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica. Ciclo escolar: 2021-2022*.

Sousa Santos, S., Peset González, M. J. y Muñoz Sepúlveda, J. (2021). La enseñanza híbrida mediante flipped classroom en la educación superior. *Revista de Educación*, 391, 119 – 142. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-469>

Tschannen Morán, M., y Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783 - 805.

Autores

César Augusto Vázquez Peredo. Docente, tutor e investigador en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, Doctorante en la Universidad Rosario Castellanos

Gabriela Ivet López Ramírez. Licenciatura en pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Educación y Docencia. Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea.

Declaración

Conflicto de interés

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes externas a este artículo.

Nota

El presente trabajo se desarrolló en el marco de los estudios del posgrado Maestría en Ambientes, Sistemas y Gestión en Educación Multimodal de la Universidad Rosario Castellanos para la obtención del grado.