

Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro.

**Modelo Educativo Híbrido en el Estado de
Puebla**
Educación Básica y Media Superior

Ciclo Escolar 2021-2022

Julio 2021



Secretaría
de Educación

DIRECTORIO

MIGUEL BARBOSA HUERTA

GOBERNADOR CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE PUEBLA

MELITÓN LOZANO PÉREZ

SECRETARIO DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE PUEBLA

MARÍA DEL CORAL MORALES ESPINOSA

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

AMÉRICA ROSAS TAPIA

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA CECILIA SÁNCHEZ BRINGAS

TITULAR DE LA UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

DEISY NOHEMÍ ANDÉRICA OCHOA

DIRECTORA GENERAL DE PROMOCIÓN AL DERECHO EDUCATIVO

OSCAR GABRIEL BENÍTEZ GONZÁLEZ

DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y DEL SISTEMA PARA LA
CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS

ARTURO RODRÍGUEZ BALLINAS

DIRECTOR GENERAL JURÍDICO Y DE TRANSPARENCIA

EQUIPO DE EDICIÓN

MARIBEL FILIGRANA LÓPEZ

DIRECTORA ACADÉMICA DE LA SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
OBLIGATORIA

DZOARA LISBETH CORONA ROJAS

KAREN QUETZALLI TRUJILLO DÍAZ

MARCELA LIMÓN JIMÉNEZ

HIRAM SALOMÉ PADUA

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	6
1. ¿POR QUÉ UN MODELO EDUCATIVO HÍBRIDO EN EL ESTADO DE PUEBLA?	8
2. DIMENSIÓN CONCEPTUAL	11
2.1 LAS CARACTERÍSTICAS DEL MODELO EDUCATIVO HÍBRIDO EN EL ESTADO DE PUEBLA	11
2.1.1 EL CONTINUO ENTRE LO PRESENCIAL Y A DISTANCIA	12
2.1.2 EL CONTINUO DEL APRENDIZAJE	13
2.1.3 EL CONTINUO METODOLÓGICO	15
2.1.4 GESTIÓN Y USO EFECTIVO DEL ESPACIO TIEMPO	15
2.1.5 ESPACIO–TEMPORALIDADES EXPANDIDAS E INTEGRADAS COMO UNA UNIDAD	17
2.1.6 APRENDIZAJE AUTÓNOMO	18
2.1.7 UN ENFOQUE SITUADO EN EL ESPACIO Y EL TIEMPO	18
2.1.8 CONSTRUCCIÓN INDIVIDUAL Y COLABORATIVA DE CONOCIMIENTO	20
2.1.9 FLEXIBILIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO	21
2.1.10 RECURSOS PARA EL PROCESO EDUCATIVO	21
3. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	22
3.1 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	22
3.1.1 LOS PROCESOS VIVENCIALES SON INDISOLUBLES DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE.....	23
3.1.2 ÉTICA DEL CUIDADO	23
3.1.3 PARTICIPACIÓN INCLUYENTE	25
3.1.4 ATENCIÓN A LA POBLACIÓN VULNERABLE.....	25
3.1.5 LAS EMOCIONES EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA	25
3.1.6 RECONOCER LA DIVERSIDAD	26
3.1.7 EL TIEMPO PEDAGÓGICO	26
3.1.8 EL APRENDIZAJE ES SITUADO	27
3.1.9 EVALUAR PARA APRENDER.....	27
3.1.10 APRENDIENTES AUTÓNOMOS.....	27
3.1.11 LAS METAS DE APRENDIZAJE ORIENTAN EL DESEMPEÑO	28

3.1.12 INCREMENTAR LA ACTIVIDAD COGNITIVA.....	28
3.2 LAS FINALIDADES EDUCATIVAS.....	29
3.3 EL PROCESO DE FORMACIÓN	31
3.4 EL TIPO DE EXPERIENCIA EDUCATIVA.....	33
3.5 LA RELACIÓN APRENDIENTE-EDUCADOR.....	34
3.5.1. DESEMPEÑOS DE LOS APRENDIENTES	34
3.5.2 DESEMPEÑOS DEL EDUCADOR.....	36
3.6 MÉTODO	38
4. ELEMENTOS PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES.....	40
4.1 CRITERIOS PARA LA PRIORIZACIÓN O ELECCIÓN DE APRENDIZAJES FUNDAMENTALES.....	40
4.2 LA ETAPA DE INICIO	41
4.3 ETAPA DE DESARROLLO	45
4.4 CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES	49
4.5 RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE.....	50
5. DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL.....	51
5.1 CRITERIO DE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES.....	51
5.2 ¿CUÁNTOS APRENDIENTES ASISTEN?.....	51
5.3 ¿CUÁNTAS HORAS Y CUÁNDO ASISTEN?	52
5.4 ¿CÓMO INTEGRAR LAS ACTIVIDADES PRESENCIALES Y A DISTANCIA?	56
5.5 ¿Y LOS CONTENIDOS CON CIERTO GRADO DE DIFICULTAD?.....	56
5.6 ¿QUÉ INTERACCIONES PROMOVER?.....	56
5.7 ¿CON QUÉ RECURSOS CUENTO?.....	57
5.8 INTEGRACIÓN DISCIPLINAR PARA EL DESARROLLO INTEGRAL.....	57
5.9 ¿QUÉ TIEMPO PARA QUÉ ACTIVIDADES?.....	58
5.10 ¿CÓMO VALORAR EL DESEMPEÑO INTEGRAL DEL APRENDIENTE?.....	58
BIBLIOGRAFÍA	59
ANEXO.....	61

PRESENTACIÓN

En palabras de Boaventura de Sousa (2021), la pandemia tocó los límites de las incertidumbres existenciales, desordenó los tiempos individuales y colectivos, ha creado una extraña conciencia de comunión planetaria, además de cuestionar los esquemas tradicionales que han prevalecido por décadas.

Estamos frente a un cambio de época que nos da la posibilidad de recuperar de la experiencia lo que ha sido útil, lo que sigue siendo y lo que ya no es, para integrar nuevos esquemas que consoliden prácticas educativas pertinentes como respuesta a los grandes desafíos a los que nos enfrentamos, no sólo en este ciclo escolar, sino aquellos desafíos pendientes que garantizan el Derecho a la Educación y la transformación educativa, social y de la vida de las y los aprendientes.

Los esfuerzos que orientan el Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla, centran la mirada en superar las dicotomías que han prevalecido en toda una época; la educación formal opuesta a los aprendizajes relevantes para la vida, lo presencial y la distancia, el que enseña y el que aprende.

En este contexto la presente propuesta enfatiza la importancia de lograr la continuidad entre los espacios, tiempos, contextos y metodologías para promover la construcción del aprendizaje como un proceso permanente, situado y continuo, garantizando el Derecho a la Educación de las niñas, niños, jóvenes, adolescentes y adultos (NNAJyA) como respuesta al desafío que enfrenta el Sistema Educativo en el Estado de Puebla.

El propósito del presente documento es aportar al colectivo docente de la Educación Básica y Media Superior un conjunto de referentes conceptuales, pedagógicos, metodológicos y organizacionales integrando aspectos fundamentales de la modalidad presencial y a distancia orientados a fortalecer la autonomía del aprendiente como el elemento esencial de la mejora de los aprendizajes.

Un concepto esencial como eje rector del presente Modelo es el de "sujeto aprendiente", mismo que Assmann (2002) define como todo aquel individuo, grupo, organización, institución o sistema que se encuentra en el proceso activo de estar aprendiendo, que lleva a cabo experiencias de aprendizaje. En este sentido, es pertinente recuperar dicha esencia orientada a relaciones más horizontales, como

condición compartida de todas las personas que participan en las interacciones educativas.

Desde esta perspectiva educadores y estudiantes somos seres aprendientes, es decir, seres entrelazados que aprenden el uno del otro en un proceso continuo. Para facilitar la lectura del presente documento, nos referiremos como “aprendientes” a las y los estudiantes, y a las y los docentes con el término “educador”, sin dejar de lado que las y los educadores, como cualquier otra persona, aprenden del otro a lo largo de la vida.

Este documento está conformado por cinco apartados: el primero pretende problematizar la realidad educativa para justificar la pertinencia del Modelo Educativo Híbrido que se propone. El segundo apartado presenta y profundiza en los referentes conceptuales que soportan el Modelo Híbrido, identificando sus principales características. El tercero presenta la dimensión pedagógica del Modelo, los principios pedagógicos que lo orientan, así como las finalidades educativas que se persiguen. El cuarto apartado aporta elementos que orientan el diseño y el desarrollo de actividades. El quinto y último apartado plantea la dimensión organizacional, que integra lo que se debe considerar en cada una de las instituciones para distribuir eficientemente los recursos de todo tipo con los que cuentan y así generar ambientes y contextos para el aprendizaje.

A cien años de la creación de la Secretaría de Educación, es tiempo de que las y los educadores de a pie, construyamos una nueva forma de hacer educación, una educación que responda de manera pertinente y ética a los desafíos que a cada uno le tocó vivir.

C. Melitón Lozano Pérez

Secretario de Educación del Estado de Puebla

1. ¿POR QUÉ UN MODELO EDUCATIVO HÍBRIDO EN EL ESTADO DE PUEBLA?

A lo largo de la historia, diversos eventos han modificado el rumbo de la humanidad, desde el uso del fuego, la rueda, la revolución industrial, la bomba atómica, los vuelos tripulados, la era espacial y la aparición del internet; sin duda, todos ellos confrontaron el desarrollo de la humanidad y la obligaron a redefinirse. La presencia del virus SARS-CoV-2 en el mundo ha traído consigo incertidumbres, desafíos y aprendizajes que del mismo modo han obligado a todos los sistemas aprendientes a redefinirse.

Ante este escenario cabe señalar que antes de la pandemia ya existían problemáticas en todos los ámbitos de la vida, y la aparición de este virus hizo más evidente las brechas de desigualdad que han afectado especialmente a la población más vulnerable.

En el sector educativo a nivel mundial, más de 1,200 millones de estudiantes dejaron de asistir a clases presenciales, de ellos 160 millones en América Latina (CEPAL/Unesco 2020), y específicamente en Puebla desde marzo del 2020, casi dos millones de alumnos centraron sus esfuerzos por continuar sus estudios a distancia. En este escenario, las disparidades se han hecho evidentes, las limitantes de comunicación con las y los aprendientes que sostuvieron comunicación intermitente e inexistente, han puesto en riesgo la adquisición de los aprendizajes, su permanencia y con ello el Derecho a la Educación.

Los acontecimientos que se han experimentado por la pandemia confrontaron las formas de organización de las instituciones educativas, las formas de relación, el diseño del proceso de aprendizaje, los métodos, los recursos y las propias finalidades que se perseguían. La educación se tuvo que expandir hacia los hogares, y ante esto, la labor educativa se pudo concretar mediante el uso de diversos medios y recursos tecnológicos portables, viables y pertinentes, al

enfrentar la gran diversidad de realidades educativas de las y los aprendientes en el Estado de Puebla.

En este mismo sentido, algunas de las orientaciones emergentes que la Secretaría de Educación del Estado puso en marcha fueron: priorizar los aprendizajes esperados, implementar la metodología de aprendizaje situado y reconocer la diversidad social y cultural de las y los estudiantes; además de implementar diversas estrategias: como guías de aprendizaje, transmisión de programas por tv, radio, plataformas en línea como recursos digitales para docentes y estudiantes (Classroom y Nearpod); asimismo, se publicó la adaptación de los criterios normativos de evaluación para resolver asuntos como la promoción de estudiantes, dando énfasis al enfoque de evaluación formativa que ya prevalece en el Estado para centrar los esfuerzos en el monitoreo y retroalimentación de los aprendizajes como parte fundamental del proceso educativo.

La educación en la modalidad a distancia y lo acontecido en ella, ha permitido reconocer, por un lado, el esfuerzo de las y los educadores, estudiantes y padres de familia para adaptar el proceso de aprendizaje a nuevos espacios, medios y recursos para acortar la distancia y optimizar el tiempo; sin embargo también en dicha modalidad se ha reconocido la importancia de todo aquello que sucede en la presencialidad, la interacción, la socialización y la retroalimentación; es decir, la mediación pedagógica como mecanismos clave y detonador del proceso educativo que no puede ser sustituido por medios o recursos tecnológicos. Del mismo modo, se ha evidenciado la necesidad de formar a las y los educadores en habilidades digitales, garantizar el acceso a internet y la incorporación de metodologías en entornos virtuales, así como la necesidad de brindar apoyo a los colectivos docentes y a las y los aprendientes en el aspecto socioemocional.

Ante este escenario, para el ciclo escolar 2021-2022, es necesario replantear y resignificar los paradigmas, esquemas y prácticas educativas. Después de un ciclo escolar en modalidad a distancia y de valorar todo lo aprendido, ¿a qué regresar a las escuelas?, ¿qué deberán aprender las y los NNAJyA?, ¿qué y cómo construir el conocimiento?, ¿con qué medios, recursos y para qué?

En este sentido, vale la pena recuperar los aprendizajes derivados del confinamiento por la pandemia y de un ciclo escolar en modalidad a distancia.

Cuidar de uno es cuidar del otro, por lo que los procesos de solidaridad y colaboración son medulares para hacer sustentable la vida en este planeta; los procesos vitales y los procesos de aprendizaje son indisolubles, por lo que la experiencia, sensaciones y sentimientos son parte de los mismo procesos cognitivos; los aprendizajes son significativos y relevantes en la medida que responden a una necesidad y se movilizan para hacer frente a algún tipo de desafío;

es decir, se aprende a partir de lo real por lo que aprovechar las vivencias en la educación es un imperativo; el aprendizaje tiene que ser encarnado, encajado, en activo y extendido. (Pozo, 2020)

El fin del Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla es responder a las diversas realidades educativas que se enfrentan, al ser un Modelo Híbrido busca superar las dicotomías de las dos modalidades educativas de los últimos años: la presencial y a distancia; es híbrido por ser un modelo que busca conciliar e integrar tres elementos fundamentales: los momentos presenciales, a distancia y el trabajo autónomo. En este contexto, dicho modelo llega para quedarse y transformar los procesos educativos, ya que éste responde no sólo a una época de cambios, sino más bien a un cambio de época, de paradigma.

2. DIMENSIÓN CONCEPTUAL

2.1 LAS CARACTERÍSTICAS DEL MODELO EDUCATIVO HÍBRIDO EN EL ESTADO DE PUEBLA

Para poder abordar el Modelo Educativo Híbrido, es conveniente identificar algunas características claves de la modalidad a distancia y la modalidad presencial.

En la modalidad presencial la interacción es abundante respecto a los mensajes que se originan en el proceso de comunicación, por la forma en que las y los sujetos aprendientes interactúan a través del lenguaje. La presencialidad tiene indicadores que matizan las intenciones comunicativas como la postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo o cadencia de las palabras, pausas, intenciones, aceptación o negación de la persona y cualquier otra manifestación no verbal.

En este ambiente de aprendizaje presencial, las interacciones recíprocas permiten a la o el educador tener “el pulso del grupo”; es decir, los niveles de atención, involucramiento, compromiso, aceptación y voluntad para aprender, los cuales son puestos en evidencia en muchos de los casos a través del lenguaje no verbal. Aunado a ello, la inmediatez con la que ocurre la interacción en términos de retroalimentaciones, observaciones, comentarios, profundización y acotaciones, hacen evidente la primacía de la presencialidad en el proceso educativo.

Por otra parte, en la educación a distancia (ED) se ponen a disposición de las y los aprendientes, múltiples formas de presentar los contenidos, flexibilizando los tiempos para aprender, los ritmos y las formas de organización para acceder al conocimiento. Retomando a García Aretio (2008), es el diálogo didáctico mediado entre educador-estudiante que, ubicados en espacios y tiempos diferentes, aprenden de forma flexible, independiente y colaborativa y que dicha distancia puede ser “reducida” por la tecnología o por recursos impresos enviados por correspondencia, a través de actividades sincrónicas y asincrónicas.

La posibilidad de responder de manera pertinente a las condiciones actuales a las que se enfrenta la realidad educativa exige integrar ambas modalidades, se han hecho diversos esfuerzos para este propósito desde los modelos semipresenciales hasta los llamados *blended*; sin embargo, dichas propuestas no logran integrar del todo las bondades de ambas modalidades, por ello, el término híbrido pretende ser el concepto que articula el modelo educativo ante estas condiciones.

En palabras de Osorio Gómez y Duart, (2012, pág. 261):

“El concepto de híbrido constituye un continuo potencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se puede ver como la expansión y continuidad del espacio-tiempo (cara a cara y distancia, sincrónico y asincrónico) en el entorno de aprendizaje. El desafío en el entorno híbrido es, por lo tanto, lograr la integración entre las acciones presenciales y de aprendizaje electrónico en la entrega de actividades de aprendizaje, de tal forma que cada una agregue valor a la otra en un proceso continuo que conduzca al logro de objetivos de aprendizaje.”

Los ambientes de aprendizaje híbridos exigen la transformación de las concepciones del educador; en otras palabras, transitar de entornos dicotómicos de aprendizaje a ambientes integrados, continuos, flexibles y habilitantes, en los que se brinden de forma diversa contenidos para favorecer en el aprendiente, la autonomía para aprender y la construcción activa de conocimiento, esta condición requiere educadores que asuman que la autonomía de las y los aprendientes, para aprender, requiere de acompañamiento en dicho proceso.

2.1.1 EL CONTINUO ENTRE LO PRESENCIAL Y A DISTANCIA

Uno de los desafíos que se enfrenta desde la educación en general, es que los ambientes híbridos puedan garantizar que el proceso de aprendizaje sea percibido como algo continuo, integrado y articulado, esto gracias al diseño que la o el educador realice de las actividades en términos de valorar qué es lo que la o el aprendiente debe realizar de manera presencial, qué puede realizar a distancia, mediado o no por tecnologías de la información, y qué otras actividades pueden llevar a cabo de manera autónoma. En esta lógica de diseño, el aprendizaje no se interrumpe, requiere que se planifique, implemente y brinde acompañamiento presencial y a distancia, y se evalúe en términos de su pertinencia y relevancia.

2.1.2 EL CONTINUO DEL APRENDIZAJE

Desde hace varias décadas expertos como Jones, Palincsar, Ogle y Glynn (1987), conciben al aprendizaje como un proceso recursivo y no lineal en la medida que aprender implica diversos procesos; como la preparación para el aprendizaje, propiamente la construcción de conocimiento (llamado por ellos procesamiento) y consolidación-ampliación. Del mismo modo, Scardamalia y Bereiter (2003, como se citó en Osorio 2011), conciben la construcción del conocimiento como la mejora permanente e inacabada de ideas dentro de un proceso recursivo. En este sentido, los ambientes híbridos de aprendizaje requieren asumirse como espacios recursivos de aprendizaje en los que las y los educadores y las y los aprendientes “avanzan y regresan”, consolidan, cuestionan, perfeccionan y reestructuran su aprendizaje, asegurando que los tiempos de trabajo independiente aproximen al aprendiente a su autonomía, garantizando que los espacios de presencialidad y a distancia estén acompañados de apoyos que favorezcan que aprendan.

Como complemento a esta idea, es conveniente enfatizar que la concepción que la o el educador posee sobre lo que es aprendizaje, condicionará sin duda la forma en que diseña el proceso de aprendizaje, el papel que juega el contexto, las intenciones educativas (propósitos o competencias), la profundidad y alcance de dichas intenciones.

A continuación, se propone un ejemplo de cómo se pueden articular las actividades presenciales, a distancia y autónomas en una asignatura de primaria.

Primaria: Tercer grado

Asignatura: Ciencias Naturales.

Tema: ¿Cómo mantener la salud?

Adaptación: Aprendizaje Relevante para la Vida.

Reto: Instrumentar Nuestra Brigada contra la COVID-19.

Perfil del Desempeño Social: Atención al cuerpo y la salud.

ODS: Salud y Bienestar.

Modalidad Momento	Presencial	Distancia	Autónomo
Inicio	Relacionar el reto con sus experiencias. Dialogar con sus compañeros- educador sobre la comprensión de la actividad. Dialogar sobre cómo resolverlo. Compartir ideas. Evaluación diagnóstica.	Comprender el reto presentado por el profesor. Pensar diseñar de forma personal como resolverlo. Dialogar (si es posible con su equipo).	Relacionar sus experiencias personales con el tema. Buscar ejemplos. Definir las metas de aprendizaje. Organizar sus tiempos.
Desarrollo	Compartir información. Generar nuevas ideas. Escuchar a los compañeros. Diseñar de manera conjunta con el equipo. Compartir sus dificultades. Compartir sus avances. Preguntar, dialogar, compartir y reflexionar sobre las propuestas de los compañeros. Establecer compromisos para la prevención y el cuidado del grupo.	Buscar información. Compartir ideas con su equipo. Diseñar propuestas. Pedir ayuda cuando no sepa que hacer. Responder los instrumentos de evaluación formativa.	Organizar ideas. Elaborar sus propias ideas. Relacionar sus experiencias personales con el tema que está resolviendo. Profundizar en temas que puedan aportar al trabajo del equipo. Identificar las dificultades que está experimentando.
Cierre	Presentar sus propuestas. Escuchar sugerencias de mejora. Evaluar las acciones de prevención y cuidado. Decidir si se realizan o no modificaciones a las acciones implementadas.	Mejorar su trabajo con base en las observaciones de los demás.	Autoevaluar su desempeño. Definir lo que debe mejorar en términos de su desempeño.

Fuente: Elaboración Propia.

Nota: Si bien es cierto la mayoría de las actividades se pueden realizar tanto en lo presencial como a la distancia, la tarea sustantiva de las y los educadores en la presencialidad es enfatizar y promover la interacción, la colaboración y la retroalimentación desde el marco de la aceptación y cuidado de los otros.

2.1.3 EL CONTINUO METODOLÓGICO

La continuidad del proceso educativo presencial y a distancia exige de un diseño metodológico, el trabajo sustantivo de parte de las y los educadores es favorecer que se diseñen actividades auténticas y situadas que obliguen al aprendiente a asumir un rol activo, a cuestionarse y buscar soluciones.

Lo metodológico tiene que ver con el diseño de las situaciones y problematizaciones auténticas, complejas y desafiantes, que provoque en las y los aprendientes procesos constructivos en las diferentes modalidades (presencial, virtual, autónomo) y su dinámica (individual, grupal). El diseño dentro de una lógica presencial-distancia, implica la configuración de actividades que se articulan, integran y complementan entre sí. “Unas actividades dan sentido y preparan para las otras. Asimismo, las actividades recogen y aprovechan lo aprendido y construido en las actividades previas o simultáneas” (Osorio Gómez, pág. 74).

2.1.4 GESTIÓN Y USO EFECTIVO DEL ESPACIO TIEMPO

El espacio en el que se aprende se expande, sin duda esta frase puede comprenderse más desde el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida; del mismo modo, conviene enfatizar el papel que juega el tiempo pedagógico en el sentido que no sólo se amplían los contextos donde la o el aprendiente aprende, siendo éstos la escuela-casa-ciberespacio-textos; lo cual debe organizarse y gestionarse con ayuda de las y los educadores.

El tiempo pedagógico, se trata tanto de una expansión de los espacios de trabajo como de los horarios.

La dimensión temporal del proceso de aprendizaje no se refiere solo al tiempo cronológico (horarios) sino una pluralidad de tiempos que están en juego, en modo conjunto en la educación: horario escolar, tiempo para la construcción de conocimiento, tiempo de la subjetivación-internalización personalizada de conocimiento, tiempo de lectura y

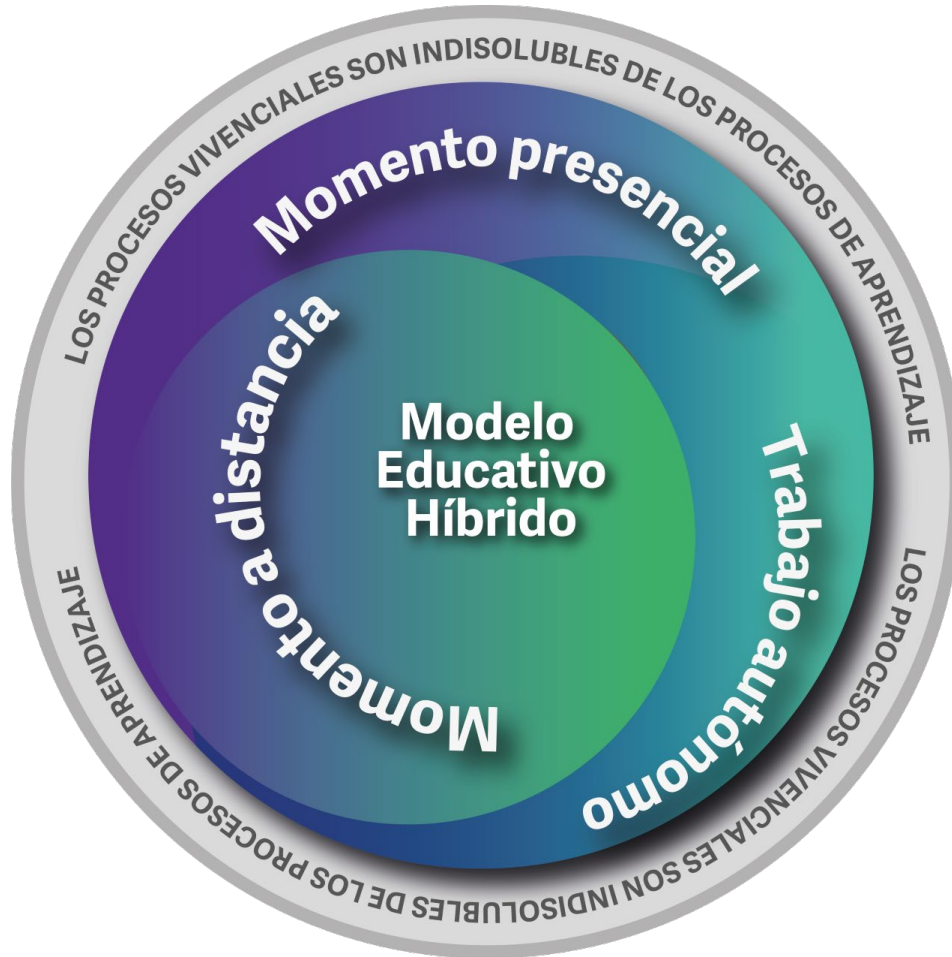
estudio, tiempo de autoexpresión constructiva, tiempo del error como parte de la conjetura y de la búsqueda, tiempo de la innovación curricular creativa, tiempo de gestos e interacciones, tiempo del juguete y del juego, tiempo para desarrollar la autoestima, tiempo para decir sí a la vida, tiempo de crear esperanzas. (Assmann, 2002, p. 223)

Mención especial merece el hecho de que las y los educadores, ante este cambio de paradigma, deben considerar que no se regresa a modos de enseñanza tradicionales y que los tiempos que organizan en el aula o a distancia, deben ser distintos en la medida que produzcan experiencias de aprendizaje, que en palabras de Assmann (2002, p. 223) sean un tiempo pedagógico:

“...dedicado a producir vivencias del placer de estar aprendiendo. El tiempo de la escuela sólo se transforma en tiempo pedagógico cuando su transcurso crea un espacio y un ambiente organizativo propicio a las experiencias de aprendizaje. La temporalidad pedagógica no se debe medir solo de modo cronológico en horas, días, meses y años, sino como tiempo vivo que se evalúa por sus resultados de fruición, de “curtición” del surgir de experiencias de aprendizaje. El objetivo del tiempo pedagógico no es solo una enseñanza bien estructurada, sino la configuración de esa parte instructiva de la pedagogía en función de la construcción personalizada y de la celebración del conocimiento como actividad placentera.”

Desde esta mirada, en donde el tiempo pedagógico va más allá de la organización administrativa, es necesario otorgar mayor valor a la generación de ambientes propicios que ofrezcan experiencias placenteras de aprendizaje; resulta imprescindible potenciar la relación pedagógica aprendiente – educador (A-E) desde la ética del cuidado; desde este enfoque, se asume que se aprende mejor cuando las emociones son gratas, pues están directamente relacionadas con la actividad cognitiva, siendo un elemento de transformación del ser humano. En palabras de Maturana (1997) “La educación es un proceso de transformación en la convivencia, y lo humano, el ser humano, se conservará o perderá en el devenir de la historia a través de la educación”.

2.1.5 ESPACIO–TEMPORALIDADES EXPANDIDAS E INTEGRADAS COMO UNA UNIDAD



Elaboración propia: Integración Momento presencial- Momento a distancia- trabajo autónomo como unidad.

En palabras de Osorio (2011):

"...podría decirse que la concepción de lo híbrido desde la expansión, implica que el ambiente de aprendizaje, compuesto de actividades educativas, se desarrolla en situaciones presenciales, virtuales y autónomas, que se articulan estratégicamente buscando el enriquecimiento del proceso educativo, como lo diría Duart. et. al. (2008): "El uso entrelazado de la presencia con la no presencia en las aulas". Esto se concreta en el diseño de las actividades educativas, su desarrollo, evaluación y valoración. En los ambientes híbridos como ambientes expandidos, la acción que se desarrolla en lo presencial y en lo virtual son

planeadas, acompañadas, valoradas y evaluadas, es decir, hacen parte del cómputo global lectivo.”

De manera especial se señala el papel que juega la autonomía del aprendiente en esta unidad integrada de **presencialidad-distancia-autonomía**.

2.1.6 APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Promover la autonomía implica ceder más protagonismo a las preguntas que pueden formular las y los aprendientes que a las que vienen en el libro o las que se les ocurren a las y los educadores, conceder la iniciativa a las y los aprendientes para realizar la actividad o incluso considerar que el proceso que las y los educadores siguen para preparar la clase (buscar información, seleccionarla, analizarla, resumirla, ejemplificar, transferirla, etc.) son procesos que las y los aprendientes deberían realizar y no solamente la o el educador, por ello es prioritario abandonar la educación bancaria (Freire, 1970) y asumir que la exposición es una forma de compartir conocimiento, pero no la única forma.

Otorgar mayor prioridad a las experiencias de aprendizaje que la y el aprendiente desarrolla de manera independiente, a su propio ritmo y tiempo es otra de las características del aprendizaje autónomo; adicionalmente, éstas deben ser relevantes y significativas para su contexto y situación, lo que implica que la o el aprendiente sea capaz de gestionar sus aprendizajes y tomar decisiones acerca de lo qué aprende y cómo lo aprende; lo anterior requiere que, de manera planificada y bien diseñada la o el educador ceda a la o el aprendiente (de manera gradual) el control de sus aprendizajes; ese control implica, que él sea consciente de que es responsable de su aprendizaje y por lo tanto debe ser capaz de gestionar su atención, motivación, recursos cognitivos y emociones mientras aprende.

2.1.7 UN ENFOQUE SITUADO EN EL ESPACIO Y EL TIEMPO

Además de la combinación de los espacios y temporalidades (presencial-distancia-autonomía), es importante integrar al proceso de aprendizaje, el papel que juegan los contextos del aprendiente, incluyendo sus experiencias y adecuando los contenidos y actividades de aprendizaje a su vida cotidiana desde un enfoque

auténtico, pues le permitirá darse cuenta de lo útil de adquirir nuevos conocimientos y llevarlos a la práctica.

Esta integración debe asumirse como un proceso de *enculturación*, que según Osorio (2011, pág. 79), es expandir el contexto a los entornos culturales, políticos, familiares, locales y regionales; es decir, acercar al aprendiente a los entornos reales a los que se enfrenta y dónde deben aplicar sus conocimientos. En palabras de la autora, el contexto del aula alimenta los contextos de práctica y los contextos de práctica alimentan y aportan al contexto del aula.

En este sentido es importante enfatizar que lo situado del aprendizaje exige repensarse en tres dimensiones: personal, local y global. Los problemas personales requieren abordarse desde el conocimiento de las y los aprendientes en una dimensión personal, los problemas que para ellos son importantes; pero aún con ello no tienen el carácter de auténtico, se aproximan a la autenticidad en la medida que aportan a la solución de problemas locales (propios de la comunidad) y globales (los Objetivos de Desarrollo Sostenible).

Monereo (2009, p. 36) concibe que: "Lo que es realista, relevante y socializante para las o los docentes, no tiene por qué serlo para las y los estudiantes y resulta imprescindible compartir esos criterios con ellos para que el carácter de autenticidad de las actividades se mantenga".

Del mismo modo a manera de ejemplo, se recuperan las ideas de Ravela, Picarona y Loureiro (2018, pág. 125), quienes proponen que la autenticidad es un problema de grados, como se explica en la siguiente tabla:

Grados de autenticidad

Inauténtico	Más o menos realista	Auténtico	Real
Analizar o responder preguntas a partir de un conjunto de datos.	Diseñar una casa utilizando fórmulas matemáticas y formas geométricas predefinidas.	Diseñar y construir una maqueta de una casa, que satisface ciertos estándares de construcción y pedidos de los usuarios.	Construcción real de una casa.
Escribir un ensayo sobre las leyes.	Escribir un ensayo persuasivo sobre por qué una determinada ley debería ser modificada.	Escribir una propuesta para ser presentada a los legisladores para promover la modificación de una ley existente.	La propuesta es presentada a los legisladores.
Leer un fragmento de texto	Leer para toda la clase un texto seleccionado por la	Hacer la grabación de audio de una historia, que pueda ser usada	El audiocuento es usado

seleccionado por la o el educador.	o el aprendiz y de su interés.	como audiocuento en una biblioteca.	realmente en una biblioteca.
------------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	------------------------------

Fuente: Adaptado de ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? (2018) p.125.

2.1.8 CONSTRUCCIÓN INDIVIDUAL Y COLABORATIVA DE CONOCIMIENTO

El Modelo Educativo Híbrido puede abrir oportunidades para favorecer la construcción de aprendizaje y la función formadora de la escuela; en la medida que dialogar, socializar, escuchar las opiniones del otro, convivir con los otros, son tareas que la escuela debe enseñar a hacer haciéndolas, viviéndolas y reflexionando sobre ellas.

La colaboración existe en todos los contextos: familiar, laboral, comunitario, amistad, pareja; en la escuela se requiere que la colaboración sea la bisagra que potencia la función educativa en la medida que abre oportunidades para reflexionar sobre las formas en que se dialoga, construye, socializa, se escucha, se acompaña y se convive. Por ello, en la presencialidad se debe enseñar a colaborar.

Hay que tomar en cuenta diferentes condiciones en las interacciones entre aprendientes, y entre aprendientes y educadores que deben estar presentes para que se logre verdaderamente la construcción de aprendizajes.

El Modelo Educativo Híbrido requiere incluir aprendizajes situados y colaborativos, teniendo cuidado de no quedarse únicamente en el nivel de dinámicas de comunicación y participación, que no necesariamente conducen a una construcción colaborativa del conocimiento. Si pretendemos alcanzar la construcción colaborativa se necesita contemplar los siguientes elementos que explica Ferreiro (2006): el aprendizaje colaborativo se distingue por propiciar la interdependencia social entre los miembros del equipo, estimulando las interacciones desarrolladas "cara a cara" e intensificando la participación de las y los aprendientes y diversificando los modos de dichas participaciones; desarrolla además habilidades sociales y fomenta el empleo de estrategias didácticas propias.

Otro factor distintivo es que se alternan los momentos de interacción e interactividad, y se privilegia tanto la actividad externa como la interna; es decir, aquella que tiene que ver con los procesos psicológicos superiores, se exige la

mediación como modo de dirección pedagógica y se enfatizan los procesos de sentido y significado, metacognición y transferencia.

2.1.9 FLEXIBILIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO

Ante las dificultades diversas que experimentan las y los aprendientes en el proceso de aprendizaje, se requiere de flexibilidad tanto para el tiempo como para el espacio de aprendizaje. Al abrirles posibilidades, les permitimos que ellas y ellos puedan organizar sus tiempos y actividades dependiendo de sus necesidades y contextos, ya que no todos cuentan con los mismos recursos, tiempos y apoyos en casa; para esto se deben planear las actividades y explicitar los criterios de evaluación previamente, con el fin de que puedan ser desarrolladas a su ritmo y que esto le genere al aprendiente la sensación de ir avanzando en el logro de sus aprendizajes esperados o competencias, ello también implica definir con claridad los aprendizajes que deben lograr durante determinados periodos.

2.1.10 RECURSOS PARA EL PROCESO EDUCATIVO

Potenciar el aprendizaje de las y los aprendientes exige poner a su disposición todos los recursos que estén al alcance de la o el educador; estos recursos deben complementar y reforzar los aprendizajes, pero también debemos ceder el protagonismo para que el aprendiente se vuelva investigador y pueda buscar sus propias fuentes y recursos que le ayuden a comprender mejor los temas, esto puede ser con apoyo de la tecnología o no, es decir contenido multimedia, videos, podcast, sitios web, entrevistas, materiales de casa, etc. Estas búsquedas de información pueden ser tanto individuales como grupales, y también diversificadas y colaborativas con el fin de que enriquezcan y complementen los objetivos de aprendizaje.

Derivado de todo lo anterior, es posible ofrecer una **definición** que permita determinar las características esenciales del **Modelo Educativo Híbrido del Estado de Puebla**, el cual se concibe como **el espacio de interacción presencial y a distancia que potencia el tiempo pedagógico a través de la generación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la autonomía del aprendiente y la interacción sincrónica y asincrónica para garantizar el Derecho a la Educación.**

3. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

Si bien es cierto las personas aprenden en cualquier contexto y a lo largo de toda la vida, la educación formal ofrece la posibilidad de un proceso educativo intencionado, planificado, con metas claras (competencias y aprendizajes esperados) orientado bajo ciertos principios que permitan la concreción de la finalidad educativa.

En palabras de Posner (2001, XXXII), “toda teoría pedagógica trata de responder de manera sistemática y coherente al menos a estas preguntas simultáneamente: ¿qué tipo de hombre queremos formar?, ¿cómo crece y se desarrolla un hombre?, ¿con qué experiencias?, ¿quién jalona (*conduce*) el proceso: el maestro o el alumno? ¿con qué métodos y técnicas se puede alcanzar mayor eficacia?”.

A partir de responder dichas preguntas surgen seis elementos claves en la dimensión pedagógica del Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla.

3.1 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

El Modelo Educativo Híbrido, requiere ampararse en un conjunto de principios que orienten y soporten los marcos de actuación de la comunidad educativa, para dar sentido y significado al proceso formativo. Para ello, será necesario el análisis, la reflexión, la discusión e interpretación desde lo individual hacia lo colectivo, lo escolar y lo institucional, de tal forma que se concrete la finalidad educativa en el Estado de Puebla y se logre garantizar el Derecho a la Educación de todas las NNAJyA.

A continuación, se presentan los principios pedagógicos que sustentan este modelo:

3.1.1 LOS PROCESOS VIVENCIALES SON INDISOLUBLES DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Vivir está anclado a la emoción, y las experiencias vitales están siempre acompañadas de rasgos emocionales, Assmann (2002, p. 28) argumenta que “Necesitamos volver a introducir en la escuela el principio de que toda la morfogénesis del conocimiento tiene algo que ver con la experiencia del placer. Cuando está ausente esta dimensión, el aprendizaje se convierte en un proceso meramente instructivo.” La relación estrecha entre la vida cotidiana, las vivencias, las expectativas y lo formal del conocimiento debe recuperarse del carácter encarnando, encajando, en activo y extendido del aprendizaje de la vida real, en los contextos informales, incluidos los de la familia (Pozo, 2020 y Assmann, 2002).

Los procesos vivenciales y los procesos de aprendizaje son inseparables en la medida que la persona aprende a través de sus vivencias; sin embargo, esas vivencias no garantizan la construcción del aprendizaje formal; la tarea sustantiva es que las y los educadores sean capaces de identificar las vivencias de las y los aprendientes en su vida cotidiana, y desde ahí puedan usarlas como elemento y pretexto planificando el aprendizaje; además deben llevar a las y los aprendientes a la reflexión de esa acción vivida y la conviertan en aprendizaje formal, y sobre todo deben contribuir a la función educativa.

Diversos expertos como Assmann (2002), Pozo (2017), y Claxton y Lucas (2015), argumentan que el aprendizaje tiene su origen en cualquier ambiente como una experiencia corpórea integral y en construcción con otros, y no únicamente en ambientes formales de aprendizaje como un proceso aislado o en contraposición como se plantea en la educación tradicional; por el contrario, la educación debe asumirse como un proceso que integra tanto la construcción y transformación del conocimiento a partir de las vivencias cotidianas integradas de forma paralela, y que permiten una reorganización de los aprendizajes adquiridos para aplicarlos en experiencias posteriores.

3.1.2 ÉTICA DEL CUIDADO

Este principio es uno de los faros que guían el rumbo de la educación en el Estado de Puebla, asumirlo como proceso compartido exige reflexionar sobre algunos

aspectos claves: el cuidado del planeta como morada común, el cuidado del otro y el cuidado de sí mismo.

A lo largo del paso finito del ser humano por el planeta, se está en contacto con otros, se aprende de los otros, y se encuentra y conoce a sí mismo en ese contacto; es decir, no solo se vive: se habita, convive y coexiste con los otros y con la naturaleza, y es en esa convivencia permanente que se hace presente el cuidado.

El cuidado, se puede concebir como respuesta a los problemas que se experimentan actualmente en múltiples dimensiones, uno de ellos es el abuso desmedido de los recursos naturales, el deseo de explotación y dominio de la madre tierra, que requiere asumir de otra forma la relación con el planeta; la educación es el espacio desde el cual se deben promover caminos pertinentes para restaurar el equilibrio del sistema viviente que brinda morada a todos los seres vivos.

Respecto al cuidado del otro, Boff (2016) en palabras de Lévinas, asevera que “la ética nace del encuentro con el otro”; en el contexto educativo, el otro es un ser humano distinto, con formas de pensar y sentir distintas que requiere potenciar su desarrollo a través del cuidado que se le pueda proporcionar; por tanto, proteger, potenciar, procurar y acompañar al otro son caracterizaciones de la relación con el otro que denotan interés, demuestran cercanía sentimental y brindar respuesta ante las necesidades de aquel o aquello que necesita nuestro cuidado.

Como educadores, es necesario asumir que el proceso educativo exige una relación de cuidado sensible, que emana de la aceptación y se manifiesta en uno mismo, en el otro y en la naturaleza, al entender que todo está relacionado y estamos juntos en la misma casa, en el mismo planeta. La aceptación, se concibe como una manifestación de amor que reconoce al otro, respeta su individualidad y esencia, asume que se es con el otro, **pero no le poseemos**, (especialmente a la naturaleza): se respeta su esencia, se le sabe único e irrepetible y, en consecuencia, se actúa responsablemente.

Esta concepción implica que las comunidades educativas generen relaciones pedagógicas basadas en el respeto, en la aceptación y en el acompañamiento, en donde unos cuiden de otros y de la naturaleza, donde la escuela considere las necesidades no como una exigencia o una imposición, sino como una convicción por el respeto a la persona y al planeta.

La relación pedagógica, en cualquier espacio que se presente, debe promover una práctica solidaria y de responsabilidad colectiva que busque y encuentre el bien común para todos, para uno mismo, para los otros y sobre todo para nuestra morada común.

3.1.3 PARTICIPACIÓN INCLUYENTE

Es necesario promover la inclusión; es decir, abrir posibilidades de escuchar a todas las personas y que sean tomadas en cuenta como personas y no solamente escuchar sus ideas. La interacción cara a cara que brinda la presencialidad y la interacción a distancia a través de diversos textos, o por medios electrónicos, requiere asumir como principio clave que la construcción de la ciudadanía, la democracia, la aceptación y el respeto, se desarrollen desde el marco de la inclusión, equidad y justicia.

3.1.4 ATENCIÓN A LA POBLACIÓN VULNERABLE

La prolongación del confinamiento ha acentuado las brechas educativas y el riesgo constante en el que se encuentran algunas y algunos aprendientes. Las causas responden a diversos factores, sin embargo, es fundamental tener un alto grado de sensibilidad a las necesidades de atención que requiere la población estudiantil en condición de vulnerabilidad, como acción fundamental de una Ética del Cuidado.

3.1.5 LAS EMOCIONES EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

Ante la diversidad de situaciones que las y los aprendientes, familias y profesionales de la educación están experimentando es imprescindible cuidar el clima afectivo y relacional en la convivencia que subyace a los procesos de enseñanza-aprendizaje; ante esta realidad, para el ciclo escolar 2021-2022, se deben propiciar relaciones de apertura, confianza y aceptación, ya que son elementos claves para que las NNAJyA se sientan en un ambiente seguro, saludable y de bienestar emocional. Desde la perspectiva de la Ética del Cuidado, se deben integrar prácticas que favorezcan el bienestar emocional desde la relación pedagógica, como un factor decisivo en el desarrollo integral de todas las NNAJyA.

Por lo anterior, se debe tener claro que esta relación se caracteriza desde la aceptación del otro, y para ello la o el educador debe estar consciente de

elementos a considerar y tener presente en sí mismo y en las y los aprendientes: el reconocimiento de las emociones, respeto y aceptación, ternura y confianza, autonomía y responsabilidad, cooperación y solidaridad y reconocimiento del otro, como se reflexiona en el documento “Las Emociones en la Relación Pedagógica desde la Ética del Cuidado” (SEEP, 2021).

Para la modalidad híbrida, en las actividades no presenciales, es importante que la o el educador ponga énfasis en la relación aprendiente-aprendiente, para ello se sugiere que considere actividades que desarrollen el trabajo colaborativo, promuevan la solidaridad y apoyo entre pares en la realización de ciertas actividades, y sea flexible ante las condiciones que presentan sus aprendientes. Por otro lado, en la actividad presencial debemos priorizar la interacción humana y el cuidado de las emociones, entre aprendientes y también entre aprendiente-educador, para esto se deben privilegiar los espacios de diálogo y las actividades colaborativas.

3.1.6 RECONOCER LA DIVERSIDAD

Conscientes de que las características y las condiciones como la edad, el género, la situación socioeconómica, la diversidad funcional, el origen étnico, el status migratorio, además del contexto de las y los aprendientes son muy diversos, es indispensable flexibilizar y adaptar los procesos de aprendizaje para una educación accesible e inclusiva, mediante el uso de prácticas, recursos y materiales que respondan a las necesidades, así como a las características de cada persona y contexto para brindar una atención diversificada.

3.1.7 EL TIEMPO PEDAGÓGICO

En este nuevo escenario educativo es imprescindible llenar de sentido y significado los tiempos formales de aprendizaje, por lo que estos ambientes, ya sean presenciales o a distancia en y desde la escuela, mediados o no por las tecnologías, deben ser experiencias auténticas que produzcan el placer por aprender. Potenciar el tiempo de autoexpresión constructiva, de innovación curricular creativa, de gestos e interacciones, tiempo para desarrollar la autoestima, tiempo para decir sí a la vida, tiempo de crear esperanzas.

3.1.8 EL APRENDIZAJE ES SITUADO

Este principio emerge de la premisa de que el aprendizaje resulta del esfuerzo por entender el mundo, en donde toda experiencia real tiene como base un contexto social y cultural, por lo tanto, para que el aprendizaje cobre sentido y significado debe ser situado, lo que implica concebir los procesos educativos indisociables de la vida cotidiana. El factor clave para que el proceso de aprendizaje sea auténtico y significativo es el contexto, por lo que la participación del aprendiente en una comunidad de prácticas culturales, sociales y de relaciones, es necesaria para desarrollar la comprensión del entorno y la comunidad y distinguir las necesidades y oportunidades de acción a fin de incidir en los problemas sociales y tener la posibilidad de transformar, y transformarse a sí mismo.

3.1.9 EVALUAR PARA APRENDER

Ayudar a las y los aprendientes a percibir con claridad cómo están logrando los aprendizajes y qué deben hacer para mejorar, exige ayudarles a establecer criterios de desempeño, siendo imparciales y conscientes de las emociones que les puede generar la forma en que se comunican las observaciones; la evaluación se debe centrar en el desempeño a desarrollar y debe cuidar siempre a la persona.

3.1.10 APRENDIENTES AUTÓNOMOS

La sociedad actual demanda a las y los aprendientes capacidades y habilidades diversas: buscar información, construir ideas, comprender lo que leen, poseer criterios claros para la selección y evaluación de la información, capacidad para organizar y gestionar su aprendizaje, pensamiento crítico y metacognición; éstas son algunas de las habilidades que se espera muestren las y los aprendientes en su desempeño, y al mismo tiempo, se les exige la regulación de su comportamiento.

A manera de ejemplo, podemos mencionar a aquellos educadores que se encuentran con aprendientes que muestran un desempeño por encima del promedio, que cumplen con las diversas actividades académicas, que cuando tienen dudas, piden aclaraciones o ejemplos. Estos aprendientes muestran un alto grado de pericia en la realización de una tarea y comparados con sus propios

compañeros, muestran un comportamiento persistente en el logro de sus metas de aprendizaje.

Promover la autonomía del aprendizaje en las y los aprendientes, implica cederles dicha autonomía a través de ambientes de aprendizaje en los que ellos sean quienes investiguen, analicen, reflexionen, pregunten, dialoguen, discutan y comparen; por supuesto, el acompañamiento que los educadores proporcionen es clave, esto significa que la tarea de los educadores, es orientar a los aprendientes a establecer metas de aprendizaje y criterios de desempeño, promover la participación activa en su proceso de aprendizaje, así como la capacidad de monitorear y evaluar ciertos aspectos de su desempeño con el fin de mejorar.

3.1.11 LAS METAS DE APRENDIZAJE ORIENTAN EL DESEMPEÑO

Establecer de forma conjunta con las y los aprendientes metas de aprendizaje a corto y mediano plazo, les proporcionará un referente que permita orientar su desempeño durante el curso, las metas de aprendizaje (competencias, rasgos de competencias, aprendizajes esperados o metas que ellos mismos pueden elaborar), también servirán para que las y los aprendientes evalúen su progreso a lo largo del tiempo. Monitorear y supervisar regularmente las metas de aprendizaje, permite ajustar el desempeño, orientarlo y sostenerlo.

3.1.12 INCREMENTAR LA ACTIVIDAD COGNITIVA

La actividad cognitiva puede ser entendida como la construcción personal de representaciones mentales de la realidad, a través de la interacción mediada del sujeto con su contexto y las herramientas (estrategias) de aprendizaje. Este proceso exige a las y los aprendientes, desplegar un repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan por una parte elaborar y organizar información para posteriormente, poderla transferir en un contexto concreto de actuación, ser conscientes de las variables personales involucradas en su aprendizaje, saber qué estrategias pueden implementar para realizar una actividad determinada y sobre todo, poder explicar su desempeño.

Potenciar en las y los aprendientes los procesos cognitivos básicos y de orden superior, puede realizarse a través del modelado, el moldeamiento y el interrogatorio metacognitivo.

El modelado, entendido en el sentido más tradicional (Bandura, 1997), consiste en que alguien más experto muestre la forma en que realiza algún procedimiento con la intención de que los demás dialoguen, interroguen, sistematicen y reestructuren la manera de realizarlo, por ejemplo, brincar la cuerda, analizar un problema, comparar dos situaciones o reparar algo.

El moldeamiento consiste en ir acercando a la o el aprendiente a desempeños que se desean mejorar, a través de recomendaciones específicas a los desempeños y de manera sucesiva durante el trabajo, ya sea en actividades individuales o colectivas. Por ejemplo, después de realizar el brinco de la cuerda, se harían recomendaciones precisas respecto a la velocidad en que se mueven las piernas o la postura de los brazos; de la misma forma, se moldea el proceso cuando se precisa la secuencia de los pasos a seguir en la reparación de un objeto, para evitar el desperdicio de los materiales utilizados.

El interrogatorio metacognitivo (Gaskins y Elliot, 1999), consiste en ayudar a las y los aprendientes a formularse preguntas, como por ejemplo: ¿de cuánto tiempo dispongo para reparar este objeto?, ¿qué características debe tener mi producto o cuál es la falla que identifico?, ¿qué espero aprender al realizar este trabajo?, ¿cómo puedo sentirme más motivado para realizar esta reparación?, ¿qué estrategias me permitirán concluir con éxito el proceso de reparar?, ¿qué cosas que me rodean me impiden efectuar con éxito lo que tengo que hacer?, ¿qué cosas hago a veces que interfieren con el avance de mi tarea? Formulando estas preguntas, la o el educador intenta actuar como mediador o ser el vínculo entre una situación y los procesos de pensamiento que queremos que empleen las y los aprendientes.

3.2 LAS FINALIDADES EDUCATIVAS

La finalidad educativa en el Modelo Educativo Híbrido tiene por intención evidenciar al ser humano que se desea formar, en ese sentido, los rasgos centrales están plasmados en el perfil de desempeño social (perfil de egreso) y en la nueva escuela mexicana.

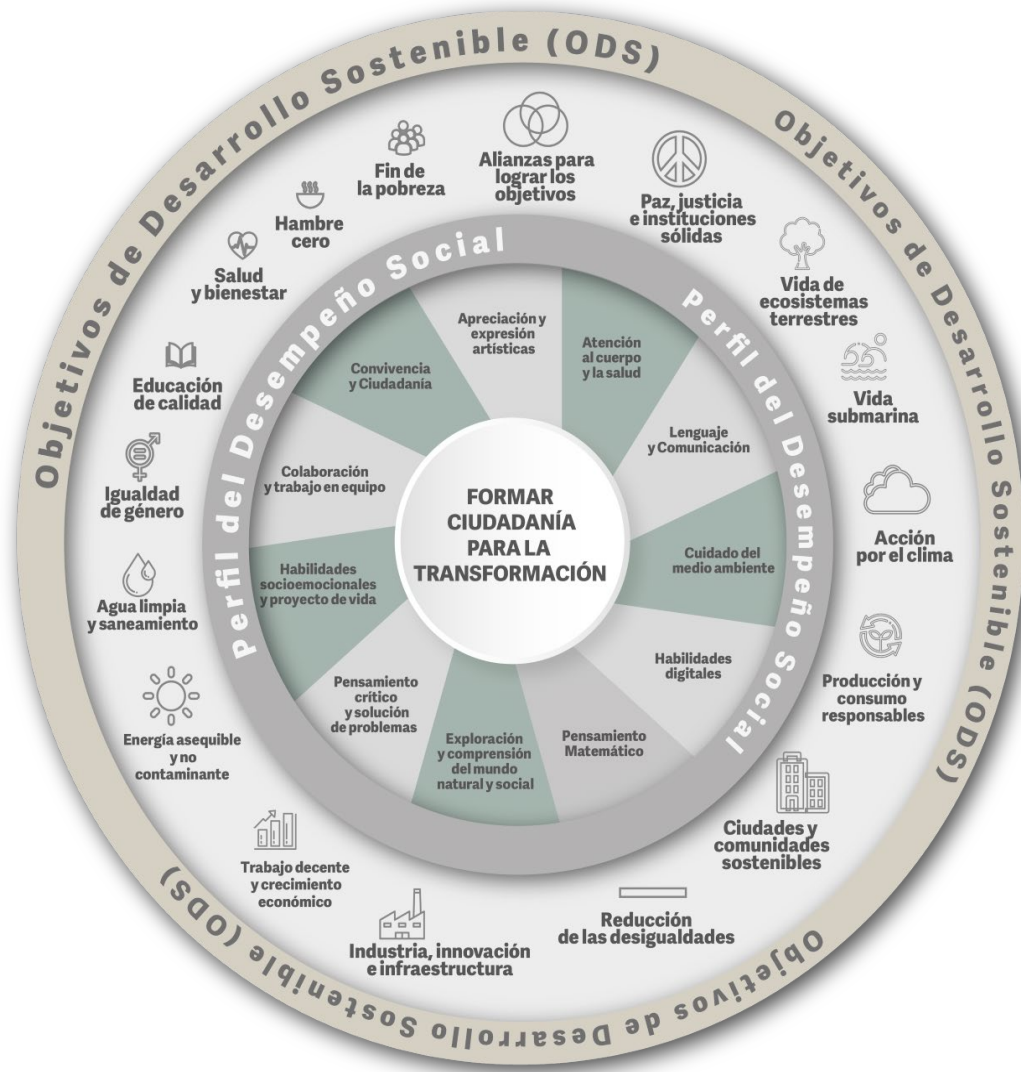
La nueva escuela mexicana tiene una orientación integral que comprende la formación para la vida de los educandos, así como los contenidos de los planes y

programas de estudio, la vinculación de la escuela con la comunidad y la adecuada formación de las y los educadores en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La formación integral que se propone en la nueva escuela mexicana profundiza en los rasgos del perfil de desempeño social (perfil de egreso) de los aprendizajes claves para la educación integral (SEP, 2017), los cuales desde esta perspectiva son redefinidos con mayor profundidad, dándoles un carácter habilitante para la construcción y transformación social. Para identificarlos con más detalle vea el (anexo número 1) de este documento.

La posibilidad de formar de manera integral a las y los sujetos aprendientes, implica definir las dimensiones del ser que se deben desarrollar sin dejar de asumir que dichos procesos están ajustados a las condiciones del contexto global.

Esquema de integración de Objetivos de Desarrollo Sostenible, el perfil del desempeño social de la NEM y el fin de la educación en el Estado de Puebla.



Fuente: Elaboración propia

3.3 EL PROCESO DE FORMACIÓN

Concretar el perfil de desempeño social de las y los aprendientes en el Estado de Puebla, exige tener claridad en la forma que se cristaliza el proceso de formación, por lo que se debe valorar que los rasgos de desempeño social que se desea que cualquier NNAJyA desarrolle al egresar del sistema educativo, son rasgos que los aprendientes deben movilizar en cualquier contexto, personal, social y global con

el fin de mejorar las vidas y la realidad en la que se vive; en este sentido conviene señalar el llamado universal que hace la UNESCO a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, a fin de movilizar los aprendizajes para impulsar transformaciones y acciones a nivel mundial, local y personal para un desarrollo sostenible.



Fuente: Elaboración Propia.

El proceso de formación se caracteriza principalmente en un sentido de transformación social, desde esta perspectiva la escuela se asume como un puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común, por ello es importante recuperar las problemáticas que las NNAJyA experimentan en su vivencia cotidiana, en este sentido, es fundamental que los educadores identifiquen cómo su bloque o temas son saberes que, al abordarlos de manera situada y contextualizada, contribuyen a la finalidad educativa y a la solución de problemas personales, locales y/o globales.

Perspectiva alineada al enfoque de derecho propuesto a nivel nacional como palanca que promueva los procesos de transformación.

3.4 EL TIPO DE EXPERIENCIA EDUCATIVA

Las experiencias que se buscan favorecer para que la o el aprendiente logre el desarrollo integral, están centradas en aspectos claves como: el tiempo pedagógico, la caracterización de las emociones en la relación pedagógica y sobre todo asumir que los procesos vivenciales son indisolubles de los procesos de aprendizaje.

De igual forma, se debe considerar la importancia que tiene la dimensión emocional como elemento clave para el proceso de aprendizaje. En este sentido es fundamental revisar a profundidad el texto “Las emociones en la relación pedagógica desde la ética del cuidado” (SEEP, 2021)..

Favorecer una experiencia pedagógica exige reconfigurar la forma de relacionarse de parte del profesor, para esto, se proponen algunas ideas importantes de Pozo (2020, pág. 101):

1. **Menos** instrucción para todas las clases centrada en la docente.
2. **Menos** pasividad de los alumnos, dedicados a escuchar y recibir información quietos y sentados.
3. **Menos** currículos sobrecargados de contenidos que intentan abarcar todos los temas.
4. **Menos** memorización de hechos o detalles.
5. **Menos** énfasis en competir en las calificaciones y en los grados.
6. **Más** aprendizaje experiencial, inductivo, encarnado.
7. **Más** actividades cooperativa o colaborativa, basada en el diálogo supervisado entre iguales.
8. **Más** responsabilidad del aprendizaje transferida a los estudiantes.
9. **Más** atención a las necesidades cognitivas, afectivas y sociales de cada estudiante.
10. **Más** estudio en profundidad de un menor número de temas.

3.5 LA RELACIÓN APRENDIENTE-EDUCADOR

Es importante señalar que toda relación entre aprendiz y educador implica una emoción, por ejemplo, sentirse seguro en presencia de alguien, obedece a que en la relación se brinda confianza, apertura y aceptación, de lo contrario la emoción consecuente sería de incertidumbre y desconcierto.

La educación es un proceso de transformación en la convivencia, y lo humano, “el ser humano, se conservará o perderá en el devenir de la historia a través de la educación”; esta afirmación de Maturana (1997), obliga a re-pensar la forma en que se relaciona el educador con sus aprendientes; la calidad de la relación es el elemento neurálgico de transformación del ser humano.

Para Maturana (1997), la existencia del ser implica necesariamente emociones; y la emoción que se experimenta en cualquier contexto ocurre en un tipo de relación, por lo que cualquier emoción puede ser **caracterizada**; o en otras palabras, se hace evidente a través de las **acciones**, por tanto, los educadores requieren reflexionar sobre las formas de relación que establecen con sus aprendientes y la manera en que dichas emociones se caracterizan en sus relaciones.

La aceptación, esta forma de relación que exige la capacidad de aplazar el juicio sobre el otro, identifica que la o el aprendiz es alguien que piensa, siente, se emociona, actúa y vive distinto a nuestra forma, y que esa forma de ser exige respeto. Construir una relación pedagógica desde cualquier modalidad (presencial, híbrida o a distancia), significa reconocer al aprendiz, “verlo”, “aceptarlo”, “respetarlo”. Tiene que ver con el reconocimiento del otro que, como yo, es un ser humano.

3.5.1. DESEMPEÑOS DE LOS APRENDIENTES

El aprendiz, según Osorio (2011) “debe vivir su proceso de aprendizaje como un proceso continuo y articulado, este proceso es vivido de manera diferente por cada estudiante, las experiencias previas y formas de interpretar y relacionarse con el mundo, llevarán a que cada estudiante viva un proceso propio. El desarrollo de actividades, por tanto, deben permitir que el estudiante viva su propio proceso de manera autónoma y autocontrolada.”

En el modelo híbrido, las y los aprendientes deben mostrar un alto nivel de autorregulación y autonomía, por lo que las y los educadores deben promover los siguientes desempeños para garantizar un nivel sobresaliente en su aprendizaje.

Desempeño del Aprendiziente
Desempeño permanente
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estar dispuesto a aprender por sí mismo y realizar las diferentes actividades que se requieren para alcanzar con éxito este proceso. 2. Solicitar un horario de clases y cronograma de actividades que contenga el trabajo presencial y a distancia. 3. Identificar lo que debe aprender, así como las estrategias que debe emplear para lograrlo. 4. Establecer criterios de desempeño y monitorear su propio progreso. 5. Acordar con su educador los criterios de evaluación para identificar posibles áreas de oportunidad y hacer mejoras en el proceso de aprendizaje. 6. Solicitar retroalimentación oportuna para identificar dificultades y tomar decisiones de mejora. 7. Estar dispuesto al trabajo colaborativo para generar nuevos conocimientos mediante la interacción entre pares y con las y los educadores. 8. Expresar y aceptar comentarios, ideas, dudas y dificultades, siempre bajo un marco de respeto. 9. Pedir ayuda a sus compañeros aprendientes y a sus educadores cuando no sepa cómo realizar alguna actividad. 10. Establecer mecanismos de convivencia y promover las decisiones consensuadas en el grupo que coadyuven en el bien común 11. Escuchar atentamente a sus compañeras y compañeros. 12. Aplicar información en la elaboración de nuevo conocimiento a situaciones reales.
Mayor énfasis en el desempeño a distancia
<p>Mediado con tecnología:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Buscar y discriminar información relevante en la red. 2. Desarrollar criterios para valorar si esa información es válida y confiable. 3. Tomar decisiones con base en informaciones contrastadas. 4. Gestionar el tiempo de manera eficiente. 5. Aprender a utilizar las herramientas y recursos que favorezcan su aprendizaje. <p>Sin recursos tecnológicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitar los cuadernillos o guías de aprendizaje. 2. Acordar con el docente los días y horarios para establecer comunicación presencial. 3. Organizar el espacio y tiempo de trabajo autónomo.

4. Elaborar un horario de trabajo y cronograma de actividades.
5. Buscar alternativas de comunicación constante con otros aprendientes y docentes.
6. Preparar sus dudas y avances para comentarlas en las sesiones presenciales.
7. Cumplir con las actividades que le propone su docente.
8. Gestionar el tiempo de manera eficiente entre lo escolar, personal y familiar.

3.5.2 DESEMPEÑOS DEL EDUCADOR

A lo largo de la historia, el papel del educador ha respondido a las exigencias que la sociedad le demanda, esto influye en la manera en que este orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la siguiente tabla se muestra un ejemplo de la evolución del perfil del educador a través de la historia.

Claxton (1990)	Olson y Bruner (1996)	Pozo (1996/2008)
Gasolinero Escultor Relojero	Autoridad Artesano	Proveedor Modelo Entrenador
Sherpa Jardinero	Consultor Colega	Tutor Asesor

Fuente: Diferentes funciones o perfiles docentes en los distintos enfoques de la educación (Pozo 2020, pág. 71)

El regreso a la presencialidad es un nuevo desafío que vive la educación en el Estado, ya que implica nuevas actividades, tareas y roles que debemos considerar por la complejidad de enfrentarnos a nuevas realidades. Para este proceso es importante incorporar el uso de las TIC, pero no solo como herramientas y recursos, sino que se debe vivir un proceso de apropiación de ellas y utilizarlas según las necesidades, contextos y características de los grupos para mejorar la práctica educativa.

Para responder a este desafío, es importante que el educador integre los siguientes desempeños para favorecer el aprendizaje de todas y todos, en todo momento.

Desempeño del educador	
Desempeño permanente	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar las emociones de aceptación. 2. Poner atención y especial cuidado en la claridad de las consignas tanto orales como escritas. 3. Promover la autonomía del aprendiente: pregunte por sus avances, monitoree las dificultades que está experimentando para cumplir con las tareas y actividades a distancia. 4. Promover espacios presenciales en los que se compartan formas de organización en pequeños equipos. 5. Enriquecer los vínculos prosociales a través de la promoción de la interacción, colaboración, intercambio social y unión del grupo. 6. Elaborar procesos de aprendizaje situados y participativos que integren lo personal, lo académico y lo social. 7. Promover la equidad de género y la diversidad. 8. Establecer y transmitir expectativas elevadas a las y los aprendientes. 9. Definir con claridad los indicadores que darán cuenta del aprendizaje esperado a desarrollar y ayude a las y los aprendientes a reflexionar y comprender los criterios de evaluación que deben atender. 10. Involucrar a las y los aprendientes en su proceso de evaluación a través de instrumentos que favorezcan la evaluación formativa y la reflexión del desempeño a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. 11. Monitorear el desempeño de todas las y los aprendientes y ponga especial énfasis en aquellos que muestran más dificultades. 12. Promover procesos metacognitivos en el aprendiente 13. Enseñar habilidades para la vida. 	
Desempeño presencial	Desempeño a distancia
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recuperar las necesidades de las y los aprendientes 2. Apoyar a las y los aprendientes en la comprensión del contenido, aclarando dudas y reforzando temas que impliquen un grado complejo para éstos. 3. Brindar seguimiento y cierre de las actividades a distancia y presentar y explicar las actividades que habrán de realizar durante el siguiente tiempo de aprendizaje virtual. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover el apoyo o tutoría entre pares en las actividades a distancia. 2. Incluir diversas herramientas web (de interés para las y los aprendientes) en la realización de actividades y construcción de conocimiento. 3. Generar ambientes y situaciones que permitan al aprendiente aplicar los nuevos aprendizajes en sus contextos durante las actividades a distancia y tiempo de trabajo autónomo. 4. Guiar al aprendiente en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorear el progreso del aprendiente; proporcionar retroalimentación al trabajo y ofrecer oportunidades reales para la difusión de su trabajo. 5. Seleccionar material pertinente

3.6 MÉTODO

El proceso de enseñanza a través de las actividades que el educador diseña, implementa y ajusta con base a los tiempos, recursos y condiciones del contexto, son fundamentales para concretar las finalidades educativas que se persiguen. Por lo que es importante que en el diseño del proceso de aprendizaje bajo la modalidad híbrida se considere:

El aprendizaje situado, se concibe como el modo de proceder del educador, en donde partiendo de la realidad y las experiencias vivenciales, los aprendientes comprenden, organizan y reinterpretan el conocimiento para utilizarlo de forma pertinente en la solución de los problemas: personales, locales o globales que experimentan en la realidad o pueden llegar a experimentar. Los casos, los proyectos, el aprendizaje basado en problemas y las situaciones de aprendizaje, son algunas propuestas metodológicas que posibilitan concretar las directrices que emanan de dicho modelo educativo.

Diseño inverso (Chevallard, 1985). La posibilidad de transformar la educación a un esquema en que los aprendientes sean más autónomos, exige asumir que se deben presentar a los aprendientes situaciones que los involucren, que formen parte de su vida cotidiana pero que al mismo tiempo incluyen conocimiento; en este sentido se parte de la realidad, de las problemáticas personales, locales o mundiales y se identifica cómo es que alguien experto la debería resolver, se les solicita a los aprendientes que valoren con qué recursos las pueden resolver y qué saberes deben movilizar para resolverlas; es ahí el momento en que el conocimiento existente cobra sentido, pero en términos de aplicabilidad para enfrentar situaciones, sin duda el papel de la colaboración, la reflexión y la transferencia es clave.

La lógica de la acción. Sin duda desempeñarse por parte de los aprendientes para resolver un problema, un reto o una tarea puede hacerse de manera exitosa sin haber logrado comprender cómo se logró resolver, por ello una de las tareas más importantes del educador es ayudar al estudiante a comprender su desempeño, poder ofrecer explicaciones verbales del propio desempeño, exige de parte del aprendiente claridad en los procesos implementados y del mismo modo hace evidente su nivel de desarrollo.

El método didáctico está presente tanto en el modo de proceder de un profesor, como en los libros de texto; los cuales hacen evidente un método de enseñanza-aprendizaje. En los libros de texto de primaria y secundaria están presentes algunos rasgos metodológicos del aprendizaje situado, por ello conviene identificar los elementos que lo conforman y valorar su utilidad para el diseño de

los entornos híbridos de aprendizaje, sin olvidar que dichos libros están pensados para entornos presenciales.

De forma general, los libros de texto tienen la siguiente estructura:

Fase de inicio: presentación del tema, título del tema, aprendizaje esperado, introducción o epígrafe, conocimientos previos, evaluación diagnóstica, presentación del proyecto, reto, etc.

Fase de desarrollo: Instrucciones para elaborar el proyecto, actividades, conjunto de textos, organizadores, imágenes, trabajo en equipo.

Fase de cierre: Arribamos, evaluación, evaluación formativa, actividades complementarias, para saber más, consulta, etc.

En este contexto, el libro de texto aporta elementos claves para el logro de los aprendizajes en la modalidad presencial, al proporcionar un abordaje sistematizado donde la o el educador puede añadir a los libros sus explicaciones, contextualizar, situar el aprendizaje, adaptar el lenguaje, matizar las ideas, retroalimentar, complementar las ideas, y en función del pulso del grupo, realizar ajustes; sin embargo en la modalidad híbrida la intervención docente es fundamental para ajustar la metodología del libro de texto a diversos formatos de interacción.

Por tanto, se requiere diseñar un proceso de aprendizaje que articule las actividades, le dé "vida a los textos", para garantizar la implicación y autonomía de la o el aprendiente. Por ello es conveniente elaborar cuadernillos de aprendizaje pensando en los aprendientes en modalidad a distancia y que dichos cuadernillos pueden ser la base para los materiales que se utilicen en modalidad mediada por tecnología.

Del mismo modo, se debe considerar que el tiempo presencial no consiste en dar clases, al contrario, debe centrarse más en un esquema de acompañamiento, monitoreo del desempeño, retroalimentación, profundización de los contenidos, compromisos, en el modelado de los procesos y en la evaluación del desempeño.

El proceso de aprendizaje desde el enfoque híbrido tiene diversas opciones de concreción, el riesgo es que los educadores continúen en un modelo totalmente expositivo, por el contrario lo que se busca es que los aprendientes realicen actividades de manera autónoma y brindar múltiples formatos de acceso a la información y al conocimiento, pero sobre todo que promueva que la o el aprendiente: reinterprete, elabore y utilice lo aprendido para resolver los problemas que enfrenta a nivel personal, local y global y comprenda cómo su desempeño contribuye a la solución de problemas reales.

4. ELEMENTOS PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES

Con base en los elementos que integran el Modelo Educativo Híbrido, se proponen un conjunto de referentes claves para orientar su concreción, que retomado en las ideas de Sacristán (1991), conviene enfatizar:

“El valor de cualquier currículum, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales. El currículum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significado y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida. Y también, a veces al margen de las intenciones, la práctica refleja supuestos y valores muy diversos. El currículum, al expresarse a través de praxis, cobra definitivo significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan, y será en la realidad aquello que esa tamización permita que sea.”

4.1 CRITERIOS PARA LA PRIORIZACIÓN O ELECCIÓN DE APRENDIZAJES FUNDAMENTALES

El contexto actual nos exige repensar los contenidos y aprendizajes que las y los aprendientes deben lograr en el nivel o grado dónde se encuentran.

Su elección no es una tarea sencilla, debe responder a ciertos criterios que favorezcan el desarrollo integral y al rasgo del desempeño social (perfil de egreso) y/o enfatice el Objetivo de Desarrollo Sostenible al que puede contribuir. Para eso se retoman algunos criterios propuestos por el Departament d’Ensenyament (2019) y Osorio L. (2011) para la elección de aprendizajes, entre los que se encuentran:

1. Los aprendizajes deben ser transferibles, es decir que se puedan utilizar en distintos contextos.
2. Significativos, que perduren en el tiempo y que sean relevantes para la/el aprendiente.
3. Retadores, que permitan realizar actividades que no sean repetitivas o reproductivas.
4. Funcionales, que permitan resolver problemas de la vida cotidiana.
5. Los aprendizajes deben ser la base para desarrollar otros aprendizajes.
6. Deben permitir a las y los aprendientes utilizar habilidades cognitivas de nivel superior como analizar, argumentar, crear.
7. Que faciliten el desarrollo del individuo como una persona en el mundo.
8. Que favorezcan el ejercicio de la ciudadanía.
9. Deben ser aplicables al contexto real, y deben ser situadas, es decir, que se considere el contexto que rodea a los ambientes de aprendizaje como escenarios de análisis, aplicación y evaluación.

Lo importante en la elección de aprendizajes, es que las y los educadores, realicen una elección (priorización) de aprendizajes fundamentales y sean sensibles al considerar los aprendizajes relevantes para la vida como parte del proceso educativo. Es fundamental que los docentes valoren que pueden ajustar los aprendizajes esperados en función de las necesidades del contexto de sus aprendientes.

4.2 LA ETAPA DE INICIO

La primera fase del proceso de aprendizaje es la etapa de inicio, a continuación, se aportan algunos elementos claves que no son limitativos. No obstante, es importante que se valoren los aspectos como el enfoque de la asignatura y los propósitos.

La introducción

La importancia de la introducción en los procesos de aprendizaje es clave para garantizar la adquisición y construcción de nuevos conocimientos, en todos los casos se requiere contemplar el papel que juegan los organizadores previos; ya sea a través de un video o una sesión en video llamada, un audio de WhatsApp o un texto elaborado en la guía de aprendizaje cuando se trabaja a distancia, es importante considerar los organizadores y conocimientos previos, que de acuerdo con Carriedo y Alonso (1994), hacen referencia tanto a los aprendizajes como a las experiencias anteriores que forman la base de los esquemas cognitivos de la o el aprendiente a la hora de elaborar sus propias ideas, conceptos y las relaciones entre ellos.

Los organizadores previos

Al comenzar el recorrido por un museo de arte con un grupo de aprendientes de escuela secundaria, la guía del museo dice: “quiero destacar una idea que los ayudará a comprender las pinturas y esculturas que vamos a ver. La idea es la siguiente: aunque se trate de una expresión personal, el arte refleja de muchas maneras la cultura y la época en que fue producido. Ello puede parecerles evidente en un principio, cuando observan las diferencias entre el arte occidental y el oriental. Sin embargo, también es cierto que, dentro de cada cultura, cuando ésta cambia también lo hace el arte; por eso hablamos de *períodos* en el arte. Esos cambios se reflejan con frecuencia en las técnicas, temas, colores y estilos empleados por los artistas; y los cambios de envergadura se reflejan con frecuencia en las formas artísticas que se producen”. La guía muestra ejemplos de uno o dos cambios de esa índole y les pide que recuerden sus días de escuela primaria y la diferencia entre los dibujos que hacían a los cinco o seis años y cuando eran mayores. Compara, pues las distintas etapas de crecimiento con las diferentes culturas.

Durante el recorrido, y mientras los aprendientes observan las pinturas y esculturas, la guía va señalando las diferencias que son producto de los tiempos cambiantes. “¿Ven que en este cuadro el cuerpo de la persona está casi por completo cubierto por sus vestiduras y no hay el menor indicio de un ser humano debajo de las ropas? En el Medioevo, la iglesia enseñaba que el cuerpo carecía de importancia y que el alma lo era todo”. Luego subraya: “Observen este cuadro. La musculatura del hombre se destaca a través del ropaje y sus pies se apoyan firmemente en la tierra. Corresponde a la visión renacentista según la cual el hombre era el centro del universo, y por tanto, su cuerpo, su mente y su poder eran realmente muy importantes”.

Adaptado de: Modelos de Enseñanza (2000) pp. 35, 287-288.

En su grupo, Aidee Bustos plantea a las y los aprendientes la diferencia entre los significados literal y figurado de las palabras, o la diferencia entre *lenguaje denotativo* y *el connotativo*. Comienza presentándoles un organizador, el cual consiste, simplemente, en señalar que las palabras representan cosas, acciones, estados de los entes, etcétera, y que al mismo tiempo a menudo *sugieren* cosas. Aidee les presenta ejemplos. La palabra *cachorro* se refiere a un mamífero joven, especialmente a los perros, pero también sugiere alegría y ternura porque concebimos a los cachorros como seres alegres y tiernos. *Limusina* se refiere a un tipo de automóvil, pero a la vez sugiere estatus y un ostentoso consumismo.

Luego les presenta un conjunto de cuentos, les pide que los lean y seleccionen palabras que tengan, en su opinión, significados solamente literales o figurativos y palabras que además sugieran cosas a las cuales no aluden directamente. Los aprendientes elaboran listas de vocablos y luego analizan por qué algunas tienen únicamente significados literales y otras, en cambio, significados literales y figurativos.

Construyen categorías y continúan su análisis examinando las obras de sus predilectos y ampliando sus listas.

Adaptado de: Modelos de Enseñanza (2000) pp. 35, 287-288.

En ambos ejemplos, se utilizan organizadores previos para ayudar a las y los aprendientes a comprender la nueva información a la que van a acceder y a organizar los contenidos al inicio del curso, esto no se contrapone al papel activo que las y los aprendientes deben jugar en la construcción del conocimiento, ya que los organizadores previos permiten al aprendiente organizar la información y fortalecer su estructura cognitiva; es importante precisar que los organizadores previos se pueden utilizar tanto al inicio como en la etapa de desarrollo cuando los aprendientes están construyendo conocimiento.

Mientras los organizadores previos permiten comprender la estructura de la información con mayor facilidad, los conocimientos previos brindan un referente respecto al nivel de profundidad de los aprendizajes adquiridos y esfuerzos cognitivos que las y los aprendientes realizan y poseen; es así que la claridad y comprensión de dichos conocimientos son un prerrequisito para adquirir nuevos conocimientos.

Una introducción para la presentación de la asignatura en presencial o a distancia, debe contener al menos los siguientes aspectos:

- Contextualización de la asignatura.
- Organizador previo.
- Aplicabilidad de los contenidos en términos de resolver problemas auténticos. Los tipos de problemas, situaciones o aspectos de la vida cotidiana se pueden resolver movilizando estos conocimientos.
- Conexiones de la asignatura con otras disciplinas o asignaturas.
- Presentación del educador.

Es importante señalar que estos aspectos de la introducción no son limitativos, pues existen muchos otros que se pueden contemplar, sin embargo, debe incluir, al menos los ya citados.

Para el caso de la introducción a un tema o bloque:

- Proponer el proyecto, problema, caso, situación, reto o desafío. Considere el ajuste a las condiciones de su contexto.
- Puede utilizar un organizador previo.
- Evaluar los conocimientos previos.
- Diseñar los ajustes o actividades compensatorias que se requieran según el nivel de desempeño de los aprendientes respecto al conocimiento que es prerequisite.
- Presentar el aprendizaje esperado y ayudar a las y los aprendientes a establecer metas de aprendizaje.
- Ayude a las y los aprendientes a realizar un breve interrogatorio metacognitivo.

4.3 ETAPA DE DESARROLLO

La organización del tiempo pedagógico y el tiempo para aprender.

Las y los aprendientes de quinto grado de Martín Arévalo, entran al aula el primer día del año lectivo. Descubren que en cada una de sus mesas de trabajo hay una hoja con un mensaje escrito. El mensaje es el mismo para todos: "Por favor, retira un libro de la biblioteca del salón. Elige una mesa de trabajo, que por el momento será suya y comienza a leer el libro en silencio. Si encuentras una palabra que no conoces, anótala en una tarjeta en tu listado de Palabras para Aprender".

Las niñas y niños se encuentran un tanto confundidos, pero mirando a su alrededor descubren que en uno de los libreros se encuentra la estantería rotulada "Biblioteca del Salón". Hallan tarjetas en uno de los anaqueles y registran los libros que eligen, "selecciona un escritorio y comienza a leer". Martín se desplaza por el salón, se presenta a las y los aprendientes y les confecciona tarjetas con sus nombres.

Adaptado de: Modelos de Enseñanza (2000) pp. 35, 287-288.

La clase de segundo grado de José Luis Herrera entra al aula el primer día de clase. Sus mesas de trabajo han sido rotuladas con sus nombres y hay una nota escrita en el pizarrón solicitándoles que encuentren sus lugares y comiencen a leer la serie de oraciones que están sobre cada uno de ellos. José Luis también les pide que anoten las palabras que les cueste trabajo pronunciar o entender.

Al igual que Martín, José Luis se desplaza por la sala y se presenta a las y los niños. Invita a las madres y los padres que han traído a sus hijas e hijos a permanecer en el aula y les invita a leer la descripción del programa "Simplemente lea", del cual ha hecho copias también para las personas adultas.

Después de pasados veinte minutos, José Luis les pide a las y los niños que compartan las palabras cuya lectura les resultó difícil. Cuando un niño menciona una palabra, José Luis pregunta cuántos más han tenido dificultades con ese mismo vocablo. Tiene una libreta apoyada sobre la rodilla, con una lista de los nombres de las chicas y los chicos, y en ella registra las palabras con las que tienen dificultades. En las oraciones se han incluido palabras que representan la mayoría

de las combinaciones fonéticas, y en cada oración hay un vocablo que, según José Luis, seguramente resulta nuevo vocabulario de lectura, de modo que las y los aprendientes tendrán que usar las claves aportadas por el contexto para comprenderlo.

Adaptado de: Modelos de Enseñanza (2000) pp. 35, 287-288.

La clase de primer semestre de Bachillerato de Introducción a la Ciencia Histórica a cargo de Carlos Chávez, entra en el aula el primer día del año lectivo. Las y los aprendientes encuentran tarjetas con nombres sobre las mesas de trabajo y de esa forma localizan sus asientos. Carlos les concede un minuto para instalarse, se presenta y enciende el video. Aparece una escena de la película de *Gandhi*, y las y los aprendientes observan a Gandhi cuando pronuncia el famoso discurso sobre la resistencia pasiva. Cuando finaliza la escena, Carlos les pide consignar por escrito sus impresiones sobre la película. "Quiero que iniciemos nuestro estudio del mundo. También quiero ver de qué manera redactan".

"¿Esta es una clase de lengua?", pregunta uno de los aprendientes.

"Bueno, la clase se llama Introducción a la Ciencia Histórica, pero todas las clases tienen que ver con la lectura y la escritura. Y este año escribiremos muchísimo".

Adaptado de: Modelos de Enseñanza (2000) pp. 35, 287-288.

Si bien es cierto estos tres ejemplos son recuperados de experiencias presenciales, lo valioso en ellos es identificar cómo las y los aprendientes en cuanto llegan a su aula, inician el trabajo en ambientes de aprendizaje en los cuales la o el educador no expone, sino que promueve el trabajo autónomo, diseña actividades en las cuales las instrucciones están dadas de inicio y promueven que las y los aprendientes se desempeñen a partir de éstas; en todos los casos existe una forma de interacción (**ética del cuidado**). "No dedican tiempo alguno a decirles cómo deben comportarse, pues da por sentado que las y los chicos seguirán sus instrucciones" (Joyce, Weil y Calhoun, 2000).

Las experiencias presentadas a manera de ejemplo muestran que el proceso de aprendizaje se origina sin dilación alguna, a partir de la interacción (**tiempo**

pedagógico) en la relación pedagógica, y que esta relación se construye a través del reconocimiento y atención hacia las y los aprendientes (**ética del cuidado**).

Los tres educadores identifican la forma en que los aprendientes se desempeñan desde el momento en que entran en el aula (**aprendientes autónomos**). Se prepararán para adaptar las clases según la información que obtienen sobre lo que saben hacer las y los aprendientes y cómo lo hacen (**atención a la población vulnerable**).

Los tres educadores conciben que las y los aprendientes son capaces de desenvolverse solos en las actividades, retirar libros de la biblioteca, leer de manera independiente y redactar cuando se les pida (aprendientes autónomos).

Los tres irradian confianza en sí mismos y en las y los niños (**expectativas de aprendizaje**). Los tres les hacen saber que en la transacción enseñanza/aprendizaje ellos son los adultos, pero no se presentan como dioses. Si las y los aprendientes se traban, les dicen: "Bueno, probemos con otras cosas y veamos si funciona" (**moldeamiento cognitivo**). Permiten que las y los niños los vean como aprendices. Se muestran como adultos que aprenden (**docente aprendiente**).

Para favorecer la construcción de aprendizaje como un proceso de mejora, existen distintos elementos que amplían las posibilidades y condiciones, y que deben tomarse en cuenta para el diseño e implementación del Modelo Educativo Híbrido.

Para ilustrar otra forma de abordar el proceso de aprendizaje centrado en la actividad por parte del aprendiente y evidenciar la articulación de las actividades, se presentan los principios del *Knowledge Building* que coinciden con varios de los principios del Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla (la secuencia de estos principios es arbitraria):

...**Knowledge Building** puede entenderse mejor y llevarse a la práctica siguiendo los doce principios establecidos como la columna vertebral de este paradigma. Es necesario que los alumnos trabajen con ideas reales para la solución de problemas auténticos (principio 1), para ello se necesita una diversidad de ideas (principio 2), pero se debe ir más lejos por lo que el mejoramiento de las ideas (principio 3) es fundamental, este proceso requiere de una gestión epistémica (principio 4) de parte de todos los integrantes del grupo, la información con respecto al tema o problema que se trata proviene de fuentes de información confiables y diversas (principio 5), el espacio para pensar, discutir, observar y resolver va más allá del aula y la escuela, así se logra una construcción permanente del conocimiento (principio 6), el problema a resolver o trabajo a realizar no debe seguir siendo visto como un rompecabezas en el que cada miembro del equipo se ocupa de una parte y éstas se ensamblan al final, se trata de fomentar la responsabilidad colectiva para el conocimiento comunitario (principio 7) lo que implica el derecho de todos a participar, opinar, disentir y construir, es decir, estamos hablando de una democratización del conocimiento (principio 8), conforme se avanza en la construcción del conocimiento se va generando un discurso transformativo progresivo (principio 9), como en toda discusión hay que rescatar los elementos fundamentales y separarlos de los menos importantes o más triviales para avanzar en lo sustantivo, ir a lo más profundo, por eso es necesario hacer un resumen avanzado progresivo (principio 10), siguiendo estos principios se logra el avance simétrico del conocimiento (principio 11) y así el grupo alcanza la madurez para realizar una autoevaluación transformativa (principio 12) (Durana, Hernández y Sánchez, 2006).

Sin duda, existen diversas formas de concretar el proceso de aprendizaje centrado en favorecer que el aprendiente sea responsable de su desempeño y que el docente apoye este proceso mediante acompañamiento y orientación en los distintos momentos educativos.

4.4 CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES

¿Qué actividades educativas favorecen el aprendizaje integral y las interacciones en el aula en ambientes híbridos?

- Actividades auténticas y significativas que se acerquen a la realidad del aprendiente, por tanto, deben ser diseñadas usando retos y aspectos desafiantes, lo que además puede potenciar la motivación de las y los aprendientes.
- Actividades que tengan relevancia en el mundo real, que comprendan tareas complejas y que implique una mirada y análisis desde varias perspectivas.
- Que favorezcan la colaboración y el trabajo en equipo, promuevan la reflexión (individual y grupal).
- Que involucren a las y los aprendientes en su evaluación y la elección de los productos.
- Las actividades en los ambientes híbridos deben desarrollarse en espacio y temporalidades expandidas, integradas y contextualizadas; promover la construcción individual y colaborativa y el uso de distintos tipos de herramientas y recursos. Debe existir un equilibrio entre las actividades individuales y las grupales en el desarrollo de los aprendizajes, de tal manera que se considere al aprendiente, sus procesos de construcción y ritmos de aprendizaje.

Para el acompañamiento de las actividades en modalidad híbrida, la presencia de la o el educador debe dar seguimiento permanente al trabajo individual y grupal, así como abrir espacios de discusión y construcción.

El desempeño de las y los educadores en el diseño de ambientes híbridos coincide con el descrito por Moore y Kearsley (1996), "quien presenta la información para que los estudiantes interactúen con ella, quien interactúa con los estudiantes de manera individual guiando su proceso de aprendizaje, quien organiza la interacción entre estudiantes para ayudarles a crear, aplicar y probar sus conocimientos".

4.5 RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

El diseño de ambientes híbridos requiere valorar la pertinencia de los recursos, en la medida que son medios y apoyos valiosos para potenciar los procesos de construcción del aprendizaje. El contexto de las y los aprendientes, y la intención educativa ayudará sin duda a elegir los recursos más oportunos que ayuden a generar significado en lo que se aprende.

A continuación, se presentan algunos materiales disponibles para consulta:

1. Material didáctico de uso permanente : Secretaría de Educación del Estado de Puebla.
2. Aprende en casa : Secretaría de Educación Pública.

5. DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL

Las instituciones educativas deben considerar aspectos que les permitan organizar y planificar previamente la implementación del Modelo Híbrido, por lo que deben considerar la particularidad de sus condiciones y necesidades, la cantidad de aprendientes, los recursos con los que cuenta, así como los protocolos de asistencia escalonada, gradual y mixta establecidos en los [Lineamientos para el ciclo escolar 2021-2022 para la Educación Básica y Media Superior](#), así como los siguientes criterios:

5.1 CRITERIO DE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES

Este criterio hace referencia a la organización y distribución de acuerdo con las características específicas de los inmuebles, recursos tecnológicos, personal docente, conectividad y cualquier otra condición que valoren como sustantiva para que la atención escalonada o totalmente presencial se lleve a cabo cuidando las medidas de distanciamiento social autorizadas y las condiciones propicias de salud e higiene.

5.2 ¿CUÁNTOS APRENDIENTES ASISTEN?

Se debe identificar al total de aprendientes que tienen inscritos y en posibilidad de asistir presencialmente a la escuela, con la intención de organizar la distribución de espacios. Es importante enfatizar que se pueden presentar casos en que la cantidad de aprendientes de las escuelas multigrado o de organización completa es menor al aforo máximo permitido, de manera que se asegure la condición de distancia mínima entre personas, y por lo tanto es posible atender todos los días desde la presencialidad; y a la inversa, instituciones tan grandes que el porcentaje total de la matrícula de un salón o de la escuela no pueda atenderse en dos bloques, y requieran organizarse de otra forma.

Los criterios que se pueden utilizar para la conformación de los bloques de aprendientes que asistirán por día puede ser **por apellidos**, pero también algún otro criterio que consideren clave para la organización de acuerdo con las condiciones de su contexto.

En los casos donde la población estudiantil no pueda atenderse presencialmente todos los días y se deba escalonar la asistencia, es importante que considere priorizar la atención de aquellos alumnos que requieran, recuperar, reforzar y consolidar ciertos aprendizajes, sin dejar de lado que se debe atender a todas y todos los aprendientes bajo el esquema de nivelación establecido en el [ACUERDO NÚMERO 16/06/21](#).

Las escuelas multigrado o de organización completa que puedan atender a toda su población de manera presencial todos los días, deben garantizar la sana distancia, así como la implementación del plan de atención (nivelación) de forma integrada a las jornadas académicas.

5.3 ¿CUÁNTAS HORAS Y CUÁNDO ASISTEN?

Tabla 1. Horas lectivas para el ciclo escolar 2021 – 2022 en las modalidades presencial y a distancia.

	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA
Jornada diaria	3	4.5	7
Horas presenciales en lunes y miércoles / martes y jueves	249 / 252	373.5 / 378	581 / 588
Horas a distancia y trabajo autónomo para lunes y miércoles / martes y jueves	351 / 348	526.5 / 522	819 / 812
Horas presenciales de fortalecimiento/consolidación de los aprendizajes (Plan de atención de nivelación) viernes	96	144	224
Horas anuales	600	900	1400

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Cabe destacar que las horas lectivas designadas en viernes no son horas extra de trabajo que se deban sumar a las horas anuales, sino que se deben tomar de las horas establecidas para trabajo a distancia y trabajo autónomo.

A partir de las horas lectivas que se definen en el cuadro anterior, se deberán establecer las actividades que se llevarán a cabo en la presencialidad, a distancia y de trabajo autónomo con los grupos de aprendientes.

Por tanto, la organización de la jornada escolar dividida en periodos lectivos debe considerar el continuo del proceso de aprendizaje, independientemente de la modalidad (presencial – distancia), el tipo de interacción (sincrónica - asincrónica) y los recursos empleados (tecnológicos - impresos).

El [ACUERDO NÚMERO 01/01/20](#) en el que se emiten los Lineamientos de ajuste a las horas lectivas para los ciclos escolares 2019–2020, 2020–2021, sirve como referencia para la elaboración de la siguiente tabla, por lo que es preciso mencionar que podrían existir variantes en las horas lectivas para el ciclo escolar 2021–2022 dado que se debe incluir la asignatura de vida saludable.

Tabla 2. Tercer grado de Primaria. Asistencia escalonada en la modalidad presencial

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00 a 8:30	Imp. Prot.	Imp. Prot.	Imp. Prot.	Imp. Prot.	Imp. Prot.
8:31 a 9:30	Matemáticas	La Entidad donde Vivo	Español	Cs. Naturales	Matemáticas
9:31 a 10:30	Español	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Español
10:31 a 11:00	RECREO				
11:01 a 12:00	Cs. Naturales	Español	La Entidad donde Vivo	Español	Artes
12:01 a 12:30	Form. Cív. Y Ética	Form. Cív. Y Ética	Educ. Física	Educ. Física	Educación Socioemoc.
12:31 a 13:00	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés

Imp. Prot. (Implementación de Protocolos de Salud).

Fuente: Elaboración propia.

Este primer ejemplo hace referencia a uno de tantos que pueden suscitarse en tercer grado de primaria, el grupo se integra por 40 aprendientes, y por las características de las instalaciones de la escuela y los recursos con lo que cuenta, el grupo se puede dividir en 2 bloques que pueden asistir de manera escalonada 2 días a la semana (lunes-miércoles o martes-jueves), y designando los viernes para nivelación.

Este caso, requiere que la o el educador se dé a la tarea de buscar estrategias que le permitan atender de manera sincrónica a las y los aprendientes que se encuentran presentes en el aula, al mismo tiempo que los que están a distancia y trabajan de forma autónoma con diferentes recursos, ya sea mediados o no por tecnología.

Aunado a la asistencia escalonada, se ha determinado que los viernes se pueda atender el reforzamiento y nivelación de quienes presentan cierto rezago, por lo tanto, tendrían que presentarse (además de lunes y miércoles o martes y jueves) también los viernes mientras dure el plan de atención para asegurar la nivelación de los aprendizajes.

Es importante señalar que los viernes, mientras se atiende en la modalidad presencial, se debe garantizar que los aprendientes que están a la distancia den continuidad a sus actividades de aprendizaje.

Otro ejemplo con referencia en el mismo ACUERDO, se presenta en el caso de un grupo de tercer grado de secundaria con 60 integrantes, por la cantidad y número de aforo permitido, este grupo se divide en 3 bloques de 20 aprendientes cada uno, por lo que, al hacer la distribución escalonada, cada bloque asiste 4 días en el lapso de 3 semanas como lo muestran los horarios ejemplo.

Día Presencial
Bloque 1
Bloque 2
Bloque 3
Reforzamiento

3° "A" del 6 al 10 de septiembre de 2021					
HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7:00 – 7:59	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
8:00 – 8:59	Educ. Física	Educ. Física	Química	Tecnología	Tutoría
9:00 – 9:59	Química	Español	Química	Español	Artes
10:00 – 10:59	Español	Química	Historia	Química	Español
11:00 – 11:59	Artes	Química	Español	Artes	Tecnología
12:00 – 12:59	Historia	Form. Cívica	Form. cívica	Historia	Inglés
13:00 – 13:59	Inglés	Historia	Tecnología	Inglés	Ciencias

3° "A" del 13 al 17 de septiembre de 2021					
HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7:00 – 7:59	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
8:00 – 8:59	Educ. Física	Educ. Física	Química	Tecnología	Tutoría
9:00 – 9:59	Química	Español	Química	Español	Artes
10:00 – 10:59	Español	Química	Historia	Química	Español
11:00 – 11:59	Artes	Química	Español	Artes	Tecnología
12:00 – 12:59	Historia	Form. Cívica	Form. Cívica	Historia	Inglés
13:00 – 13:59	Inglés	Historia	Tecnología	Inglés	Ciencias

3° "A" del 20 al 24 de septiembre de 2021					
HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7:00 – 7:59	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
8:00 – 8:59	Educ. física	Educ. Física	Química	Tecnología	Tutoría
9:00 – 9:59	Química	Español	Química	Español	Artes
10:00 – 10:59	Español	Química	Historia	Química	Español
11:00 – 11:59	Artes	Química	Español	Artes	Tecnología
12:00 – 12:59	Historia	Form. Cívica	Form. Cívica	Historia	Inglés
13:00 – 13:59	Inglés	Historia	Tecnología	Inglés	Ciencias

Otra variante de este mismo ejemplo es que cada bloque asista los cinco días de la semana y trabajar a distancia las siguientes dos semanas (si el grupo se divide en tres bloques); o bien, trabajar una semana presencial y una semana a distancia (si el grupo se divide en 2 bloques). Cabe señalar que el trabajo de fortalecimiento a los estudiantes que requieren mayor apoyo se puede hacer de manera integrada, dependiendo de las características del grupo y sin olvidar que se debe garantizar la continuidad de las actividades sin importar las modalidades en la que se esté trabajando.

Como se puede observar, el ejemplo anterior también considera los días viernes para trabajo de nivelación; sin embargo, es necesario enfatizar dos aspectos que se establecen en el [ACUERDO NÚMERO 16/06/21](#).

1. El Plan de Atención bajo un esquema de nivelación, considera e integra a la totalidad de aprendientes dando prioridad a aquellos que se consideren en situación de riesgo o vulnerabilidad.
2. El Plan de Atención bajo el esquema de nivelación puede integrar actividades adicionales, tutorías personalizadas y otras estrategias que permitan garantizar la adquisición de los aprendizajes y la permanencia de las y los aprendientes.

En los ejemplos presentados, la distribución de horas lectivas se realizó de manera hipotética, tomando en cuenta a la población con barreras de aprendizaje que requiere atención específica, además se consideraron criterios como la dificultad, la continuidad de las actividades y las condiciones institucionales, mismos que se explican en los siguientes puntos de este apartado.

5.4 ¿CÓMO INTEGRAR LAS ACTIVIDADES PRESENCIALES Y A DISTANCIA?

Basados en las horas lectivas y las posibles combinaciones que pueden realizarse de acuerdo con los contextos, es importante señalar que las actividades desde el Modelo Educativo Híbrido deben asumirse como un continuo, es decir, considerar que las horas presenciales y las horas a distancia deben entenderse como simultáneas y continuas para todos. Por ejemplo, el lunes se inicia con un tema, mientras para un porcentaje de aprendientes será presencial, otro porcentaje lo abordará el lunes a distancia, y cuando asistan de modo presencial, se podrá recapitular y hacer ajustes.

5.5 ¿Y LOS CONTENIDOS CON CIERTO GRADO DE DIFICULTAD?

Se refiere a los contenidos que algunas asignaturas, dada su naturaleza, representan cierto grado de dificultad para las y los aprendientes, por lo que profundizar y garantizar la comprensión de estos a través del trabajo colaborativo y presencial, resulta sustancial en el proceso de aprendizaje.

5.6 ¿QUÉ INTERACCIONES PROMOVER?

El trabajo presencial debe ser una oportunidad para fortalecer la interacción aprendiente-aprendiente y aprendiente-educador. Es fundamental asumir que los tiempos dedicados a la presencialidad, se deben aprovechar para tomar acuerdos acerca de la organización de las actividades a realizar, promover la participación activa y el trabajo colaborativo en el grupo, exponer, aclarar o reforzar temas

específicos de suma importancia, realizar el cierre o seguimiento de actividades a distancia y presentar las actividades posteriores, proporcionar retroalimentación grupal y motivar al grupo considerando en todo momento la importancia de las emociones en la relación pedagógica y la ética del cuidado.

5.7 ¿CON QUÉ RECURSOS CUENTO?

Este criterio hace referencia al análisis que se debe hacer con respecto a los recursos con los que cuenta la escuela (humanos, de espacios, materiales, etc.) y permiten brindar la atención presencial en las mejores condiciones. Este criterio, considera también el uso de los recursos didácticos y de apoyo ya existentes como parte de la riqueza didáctica - académica que se ha generado durante el periodo de Educación a Distancia.

5.8 INTEGRACIÓN DISCIPLINAR PARA EL DESARROLLO INTEGRAL

La dimensión integral que se busca desarrollar en las y los aprendientes, también exige asumir la integración disciplinar, la posibilidad de diseñar proyectos que integren diversas disciplinas o asignaturas es importante, siempre y cuando atienda a los Aprendizajes Fundamentales seleccionados.

Retomando el ejemplo de la página 14, que presenta el reto de instrumentar una brigada contra la COVID-19 en tercer grado de primaria, se observa que el proyecto puede incluir diferentes asignaturas, previas adaptaciones; en el caso de español abarca el desempeño de lenguaje y comunicación al momento que plasman sus ideas; en el caso de desafíos matemáticos para hacer cálculos sencillos acerca de las cantidades de gel o jabón que deben utilizar, finalmente en formación cívica y ética los aprendientes deben considerar sus capacidades para definir y tomar decisiones acerca de cómo van a participar en la implementación de la brigada.

Este proyecto atiende a la integralidad en la medida en que no sólo abarca diferentes asignaturas, si no que promueve el desempeño social en lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, pensamiento crítico y solución de problemas, colaboración y trabajo en equipo y atención al cuerpo y la salud. Con respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la actividad se articula de forma invariable con salud y bienestar, atendiendo a lo individual y lo global.

5.9 ¿QUÉ TIEMPO PARA QUÉ ACTIVIDADES?

Los entornos presenciales, a distancia y el trabajo autónomo por parte del aprendiente, requieren cada uno, la asignación de tiempo específico que debe estar siempre en función de lo establecido por los planes y programas de estudio, de forma tal que es importante enfatizar, que la suma del tiempo de trabajo del aprendiente en estos espacios no debe exceder por ninguna circunstancia, al considerado en la carga académica del currículo.

Lo que se pretende con este criterio, es que la escuela implemente estrategias prácticas, creativas e innovadoras para aprovechar al máximo el tiempo pedagógico, y al mismo tiempo se promueva la autonomía de la o el aprendiente y se respeten los tiempos de la comunidad educativa, de tal forma que tanto aprendientes como educadores conserven sus tiempos para la realización de otras actividades.

5.10 ¿CÓMO VALORAR EL DESEMPEÑO INTEGRAL DEL APRENDIENTE?

Utilizar la información de las fichas descriptivas para hacer una valoración integral de las y los aprendientes, significa distinguir conocimientos previos, niveles de desempeño respecto a sus aprendizajes y factores que lo condicionan; en esta valoración es ideal la participación activa de los aprendientes a fin de que éstos, identifiquen sus propias percepciones respecto a la disposición que tienen al trabajo, cómo se están sintiendo respecto al retorno, sus actitudes y otros aspectos que puedan ayudarles a tomar decisiones consensuadas (aprendiente - educador); lo anterior, permite al colectivo docente mediante el trabajo colegiado garantizar la permanencia y adquisición de aprendizajes de las y los aprendientes.

BIBLIOGRAFÍA

Assmann, H. (2002). Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente. Madrid: Narcea S. A. Ediciones.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Boff, L. (2016). Una Ética de la Madre Tierra. México: Dabar Ediciones.

Carriedo, N. y Alonso, J. (1994). ¿Cómo enseñar a comprender un texto? Madrid: I.C.E.-UAM.

CEPAL/UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/ Fondo Nacional de las Naciones Unidas para la Infancia) (2020) "La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19", Informe COVID 19. Santiago.

Chevallard Y. (1985). La transposition didactique du savoir savant en savoir enseigné. Grenoble: La Pensée sauvage.

Claxton, G. y Lucas, B. (2015). Para educar a Ruby: Qué realmente necesitan aprender nuestros niños. Madrid: Narcea Ediciones.

De Suosa, B. (2021). El futuro comienza ahora: De la pandemia a la utopía. México: Akal.

Departament d'Ensenyament (2019). Objectius d'aprenentatge, criteris i indicador d'avaluació. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Durana, A., Hernández, O. y Sánchez, J. (2006). Knowledge Building and metacognition: dialogue between two frameworks. Ponencia presentada en el Summer Institute 2006. OISE University of Toronto, Toronto, Canadá.

Ferreiro, R. (2006). Nuevas Alternativas de Aprender y Enseñar. Trillas. México.

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI.

García Aretio L. (2008). Diálogo Didáctico Mediado. S/I: Editorial del BENED.

Gaskins, I. y Elliot T. (1999). Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: El manual de Benchmark para docentes. México: Paidós.

Jones, Palincsar, Ogle y Glynn, (1987). Estrategias para enseñar a aprender: Un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles. Argentina: Aique.

Joyce, B., Weil, M., y Calhoun, E. (2000). Modelos de enseñanza. España: Gedisa.

Maturana H. (1997). La objetividad, un argumento para obligar. Dolmen. Ensayo. Pp. 100. Chile: Paidós.

Monereo, C. (Coord.). (2009). PISA como excusa. Barcelona: Grao.

Moore, M., y Kearsley (1996). "Teaching and tutoring". Distance education: a system view. (pp. 125-152). Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Osorio L. (2011) Interacción en ambientes híbridos de aprendizaje: metáfora del continuum. Barcelona: EDIUOC.

Osorio Gómez, L. A. y Duart, J. M. (2012). A hybrid approach to University Subject Learning Activies. Britisj Journal of Educational Technology, 43 (2), 259-271. Doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01175.x

Pozo, J. I. (2017). Aprender más allá del cuerpo: de las representaciones encarnadas a la explicitación mediada por representaciones externas. Infancia y Aprendizaje, 40 (2), 219-276, 2017.

Pozo, J. I. (2020) ¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada. España: SM.

Posner, G. (2001). Análisis del currículo. Segunda edición. McGraw-Hill Interamericana, S.A. Bogotá, Colombia.

Ravela, Picarona y Loureiro. (2018). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Uruguay: Magro .

Sacristán, J. (1991). El curriculum: una reflexión sobre la práctica Madrid: Morata.

Secretaría de Educación en el Estado de Puebla (2021) Las emociones en la relación pedagógica desde la Ética del Cuidado. Puebla: SEEP.

ANEXO

Perfil de Egreso Aprendizajes claves	Finalidades de la Nueva Escuela Mexicana Orientación integral
Lenguaje y Comunicación.	La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, con elementos de la lengua que permitan la construcción de conocimientos correspondientes a distintas disciplinas y favorezcan la interrelación entre ellos.
Pensamiento Matemático.	El pensamiento lógico matemático y la alfabetización numérica.
Exploración y comprensión del mundo natural y social.	<p>El conocimiento científico, a través de la apropiación de principios, modelos y conceptos científicos fundamentales, empleo de procedimientos experimentales y de comunicación.</p> <p>El pensamiento filosófico, histórico y humanístico.</p> <p>Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.</p>
Pensamiento crítico y solución de problemas.	El pensamiento crítico, como una capacidad de identificar, analizar, cuestionar y valorar fenómenos, información, acciones e ideas, así como tomar una posición frente a los hechos y procesos para solucionar distintos problemas de la realidad.
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida.	Las habilidades socioemocionales, como el desarrollo de la imaginación y la creatividad de contenidos y formas; el respeto por los otros; la colaboración y el trabajo en equipo; la comunicación; el aprendizaje informal; la productividad; capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad; trabajo en red y empatía; gestión y organización.
Colaboración y trabajo en equipo.	Formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias.
Convivencia y Ciudadanía.	Los valores para la responsabilidad ciudadana y social, como el respeto por los otros, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la honradez, la gratitud, la honestidad y la participación democrática con base a una educación cívica.

	<p>Promover el respeto irrestricto de la dignidad humana, como valor fundamental e inalterable de la persona y de la sociedad, a partir de una formación humanista que contribuya a la mejor convivencia social en un marco de respeto por los derechos de todas las personas y la integridad de las familias, el aprecio por la diversidad y la corresponsabilidad con el interés general.</p> <p>Inculcar el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, y promover el conocimiento, respeto, disfrute y ejercicio de todos los derechos, con el mismo trato y oportunidades para las personas.</p> <p>Fomentar el amor a la Patria, el aprecio por sus culturas, el conocimiento de su historia y el compromiso con los valores, símbolos patrios y las instituciones nacionales.</p> <p>Fomentar la honestidad, el civismo y los valores necesarios para transformar la vida pública del país.</p>
Apreciación y expresión artísticas.	La apreciación y creación artística, a través de conocimientos conceptuales y habilidades creativas para su manifestación en diferentes formas.
Atención al cuerpo y la salud.	Los conocimientos, habilidades motrices y creativas, a través de la activación física, la práctica del deporte y la educación física vinculadas con la salud, la cultura, la recreación y la convivencia en comunidad.
Cuidado del medio ambiente.	Inculcar el respeto por la naturaleza, a través de la generación de capacidades y habilidades que aseguren el manejo integral, la conservación y el aprovechamiento de los recursos naturales, el desarrollo sostenible y la resiliencia frente al cambio climático.
Habilidades digitales.	El conocimiento tecnológico, con el empleo de tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, manejo de diferentes lenguajes y herramientas de sistemas informáticos, y de comunicación.