

**Gobierno de Puebla**  
*Hacer historia. Hacer futuro.*

**Modelo Educativo Híbrido en el Estado de  
Puebla  
Educación 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

**AMÉRICA ROSAS TAPIA**

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**MARÍA DEL CORAL MORALES ESPINOSA**

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

**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

HIRAM SALOMÉ PADUA

MARIBEL FILIGRANA LÓPEZ

DZOARA LISBETH CORONA ROJAS

KAREN QUETZALLI TRUJILLO DÍAZ

MARCELA LIMÓN JIMÉNEZ

OMAR MOMOX MUNGUÍA

ALEJANDRA CUETO LIRA

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	6
<b>1. ¿POR QUÉ UN MODELO EDUCATIVO HÍBRIDO EN EL ESTADO DE PUEBLA?</b> .....	8
<b>2. DIMENSIÓN CONCEPTUAL</b> .....	10
<b>2.1 LAS CARACTERÍSTICAS DEL MODELO EDUCATIVO HÍBRIDO EN EL ESTADO DE PUEBLA</b> .....	10
<b>2.1.1 EL CONTINUO ENTRE LO PRESENCIAL Y A DISTANCIA</b> .....	11
<b>2.1.2 EL CONTINUO DEL APRENDIZAJE</b> .....	12
<b>2.1.3 EL CONTINUO METODOLÓGICO</b> .....	14
<b>2.1.4 GESTIÓN Y USO EFECTIVO DEL ESPACIO TIEMPO</b> .....	14
<b>2.1.5 ESPACIO–TEMPORALIDADES EXPANDIDAS E INTEGRADAS COMO UNA UNIDAD</b> .....	16
<b>2.1.6 APRENDIZAJE AUTÓNOMO</b> .....	17
<b>2.1.7 UN ENFOQUE SITUADO EN EL ESPACIO Y EL TIEMPO</b> .....	17
<b>2.1.8 CONSTRUCCIÓN INDIVIDUAL Y COLABORATIVA DE CONOCIMIENTO</b> .....	19
<b>2.1.9 FLEXIBILIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO</b> .....	20
<b>2.1.10 RECURSOS PARA EL PROCESO EDUCATIVO</b> .....	20
<b>3. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA</b> .....	22
<b>3.1 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS</b> .....	22
<b>3.1.1 LOS PROCESOS VIVENCIALES SON INDISOLUBLES DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE</b> .....	23
<b>3.1.2 ÉTICA DEL CUIDADO</b> .....	24
<b>3.1.3 PARTICIPACIÓN INCLUYENTE</b> .....	25
<b>3.1.4 ATENCIÓN A LA POBLACIÓN VULNERABLE</b> .....	25
<b>3.1.5 LAS EMOCIONES EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA</b> .....	26
<b>3.1.6 RECONOCER LA DIVERSIDAD</b> .....	27
<b>3.1.7 EL TIEMPO PEDAGÓGICO</b> .....	27
<b>3.1.8 EL APRENDIZAJE ES SITUADO</b> .....	27
<b>3.1.9 EVALUAR PARA APRENDER</b> .....	28
<b>3.1.10 APRENDIENTES AUTÓNOMOS</b> .....	28
<b>3.1.11 LAS METAS DE APRENDIZAJE ORIENTAN EL DESEMPEÑO</b> .....	29

3.1.12 INCREMENTAR LA ACTIVIDAD COGNITIVA.....	29
3.2 LAS FINALIDADES EDUCATIVAS DE LAS IES .....	30
3.3 EL PROCESO DE FORMACIÓN .....	30
3.4 EL TIPO DE EXPERIENCIA EDUCATIVA.....	31
3.5 LA RELACIÓN APRENDIENTE-EDUCADOR.....	32
3.5.1. DESEMPEÑOS DE LOS APRENDIENTES .....	32
3.5.2 DESEMPEÑOS DEL EDUCADOR.....	33
3.6 MÉTODO .....	35
4. ELEMENTOS PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES.....	37
4.1 LA ETAPA DE INICIO .....	37
4.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES ETAPA DE DESARROLLO .....	41
4.3 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	42
5. DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL .....	44
5.1 CRITERIO DE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES.....	44
5.2 ¿CUÁNTOS APRENDIENTES ASISTEN?.....	44
5.3 DISTRIBUCIÓN DE HORAS PRESENCIALES Y A DISTANCIA.....	45
5.4 ¿CÓMO INTEGRAR LAS ACTIVIDADES PRESENCIALES Y A DISTANCIA? .....	46
BIBLIOGRAFÍA .....	47

# 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.

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 y los jóvenes, y adultos como respuesta al desafío que enfrenta el Sistema Educativo en el Estado de Puebla.

El propósito del presente documento es aportar a las Instituciones de Educación 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, docentes 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 que se propone. El segundo apartado presenta y profundiza en los referentes conceptuales que soportan el Modelo Híbrido, identificando sus principales características. El tercero describe la dimensión pedagógica del modelo, los principios pedagógicos que lo orientan, así como las finalidades educativas de las Instituciones de Educación Superior (IES) 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 y la priorización de otras situaciones de vida como cuidar enfermos o ayudar a la economía familiar, 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 de todos los niveles, incluyendo a la Educación Superior: 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, las Instituciones de Educación Superior (IES) realizaron diversos esfuerzos por brindar el servicio educativo, primero a distancia y posteriormente se generaron las condiciones sanitarias para realizar Actividades Académicas Prácticas para las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Biológicas en las instituciones, ya que es imprescindible su colaboración para salvaguardar la salud de la población.

Ante la inminente reapertura de los espacios educativos para la realización de sesiones presenciales, es necesario replantear y resignificar los paradigmas, esquemas y prácticas educativas. Después de más de un año de actividades en modalidad a distancia es conveniente valorar todo lo aprendido, ¿qué deberán construir los aprendientes?, ¿qué y cómo construir el conocimiento?, ¿con qué medio y recursos contamos?

En este sentido, vale la pena recuperar los aprendizajes derivados del confinamiento por la pandemia en la modalidad a distancia y en la reanudación de actividades académicas prácticas.

El Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla, busca responder a las diversas realidades educativas que se enfrentan, superando las dicotomías de las dos modalidades educativas de los últimos años, la presencial y a distancia, es híbrido por 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; responde no sólo a una época de cambios, sino más bien a un cambio de época.

# 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:

“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 (2012, p. 261):”

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, habilitantes, en los que se brinden de forma diversa, contenidos para favorecer en el aprendiente la autonomía para el desarrollo personal y la construcción activa de conocimiento, esta condición requiere educadores que asuman que la autonomía de las y los aprendientes requieren de acompañamiento en dicho proceso.

## 2.1.1 EL CONTINUO ENTRE LO PRESENCIAL Y A DISTANCIA

Uno de los desafíos que se enfrentan 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 su desarrollo integral.

Como complemento a la idea anterior, 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.

Por ejemplo, en un curso de Microbiología y Parasitología I

### Licenciatura en Médico Cirujano

Modalidad Momento	Presencial	Distancia	Autónomo
<b>Inicio</b>	Relacionar la estructura conceptual. Dialogar con compañeros y la o el educador para la comprensión, clasificación y actuación frente a los procesos de prevención y control a desarrollar. Compartir ideas. Evaluación diagnóstica.	Comprender el reto presentado por el educador. Incentivar el proceso de investigación en el entorno actual, integrando el conocimiento científico, bajo esquemas de marco metodológico. Dialogar con su equipo.	Integrar las experiencias personales en la vinculación del conocimiento. Definir las metas de aprendizaje y cumplir manera puntual las actividades. Organizar tiempos. Consultar fuentes de información confiables y diversas para crear un marco referencial.

<b>Desarrollo</b>	<p>Compartir información y retroalimentación entre compañeros. Aportar ideas. Escucha activa. Aplica razonamiento clínico a estudios de casos seleccionados por el facilitador para fundamentar los problemas planteados en las actividades clínicas. Práctica del uso de interrogatorio, examen físico y de laboratorio y gabinete como medio de información del paciente para la conformación de su historia clínica.</p>	<p>Analiza las diferencias de los tipos de investigación entre las áreas biomédica, clínica y socio médica. Aplica conocimientos de manera crítica y reflexiva de diversas fuentes de información, utilizando la metodología científica, clínica y epidemiológica de las ciencias sociales para efficientar los problemas planteados.</p>	<p>Plantea la solución de un problema específico con una base en la evidencia. Desarrolla la capacidad de analizar y disentir la información obtenida por diversas fuentes. Reflexiona sobre su desempeño, estrategias que permitan construir su conocimiento y su preparación profesional.</p>
<b>Cierre</b>	<p>Toma de decisiones ante dilemas éticos con base en el conocimiento científico de su ejercicio profesional y la perspectiva del paciente. Reconoce la práctica médica de calidad. Participación activa en relación a la práctica médica y compromiso social.</p>	<p>Reconoce, identifica e investiga alternativas de escenarios epidemiológicos o para plantear mecanismos de intervención oportuna, directa y puntual.</p>	<p>Autoevaluar su desempeño. Se reconoce como un líder activo para ejercer el uso de su conocimiento en la práctica médica aplicada en favor a su comunidad.</p>

**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, 2011, p. 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 institución-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 de trabajo.

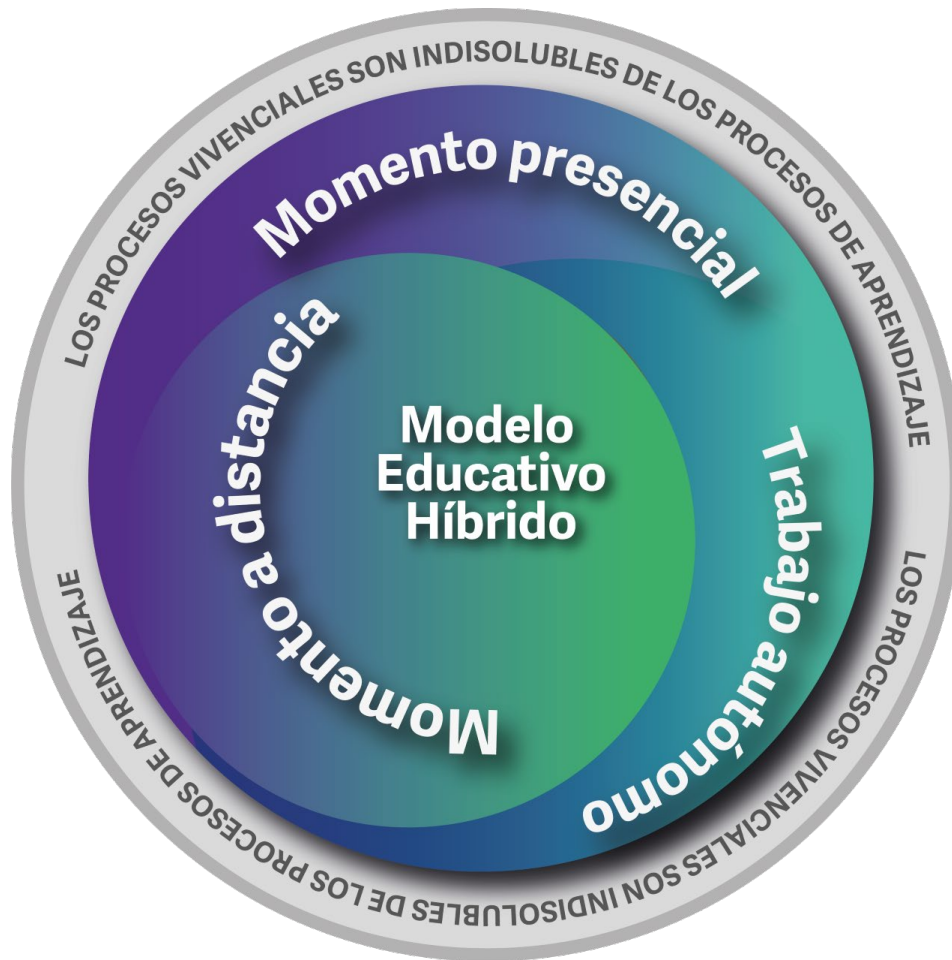
La dimensión temporal del proceso de aprendizaje no se refiere sólo al tiempo cronológico (horarios) sino una pluralidad de tiempos que están en juego, en modo conjunto en la educación: horario escolar, tiempo para la construcción de conocimiento, tiempo de la subjetivación-internalización personalizada 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 sólo 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 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 de la o el educador, ceder 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. Adicionalmente, éstas deben ser relevantes y significativas para su contexto y situación. Implica que éste sea capaz de gestionar sus aprendizajes y tomar decisiones acerca de lo que 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, p. 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 enfrentan 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 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, p. 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 seleccionado por la o el educador.	Leer para toda la clase un texto seleccionado por la o el aprendiente y de su interés.	Hacer la grabación de audio de una historia, que pueda ser usada como audiocuento en una biblioteca.	El audiocuento es usado 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 IES; en la medida que dialogar, socializar, escuchar las opiniones del otro, convivir con los otros, son tareas que la institución debe enseñar a hacer, haciéndolas, viviéndolas y reflexionando sobre ellas.

La colaboración existe en todos los contextos: familiar, laboral, comunitario, amistad, pareja; en la IES 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 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 enfatiza 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 y tiempos; 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.

## 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 a través

de contenido multimedia, vídeos, 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 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 los aspectos claves que conforman 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 a todas las y los jóvenes y adultos.

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 (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, en el mundo del trabajo o en las experiencias que en cualquier otro contexto viven, 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 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 brindan 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, se deben propiciar relaciones de apertura, confianza y aceptación, ya que son elementos claves para que las y los jóvenes y adultos 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 y todos.

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 presentes en sí mismo y en las y los aprendientes: el reconocimiento de las emociones, respeto, aceptación, confianza, autonomía y responsabilidad, cooperación y solidaridad y reconocimiento del otro.

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.

En ambos entornos, las y los educadores deben tener presente en todo momento, la importancia de cuidar de las emociones en la relación pedagógica.

## 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.

Algunos ejemplos del aprendizaje situado en Educación Superior son el Modelo de Educación Dual, el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas.

### 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, comparen, etcétera; 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 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, operar una maquinaria, analizar un problema 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 una actividad en un simulador se

harían recomendaciones precisas respecto al desempeño; 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 DE LAS IES

La finalidad educativa en el Modelo Educativo Híbrido tiene por intención evidenciar el ser humano que se desea formar, en ese sentido, el perfil de egreso que cada IES propone en su oferta educativa y la propuesta que enarbola el Estado de Puebla “El fin de la educación es formar ciudadanía para la transformación”, son los elementos claves que orientan las finalidades educativas.

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 local, nacional y global.

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, son un elemento que debe contemplarse como parte de las intenciones educativas de cualquier IES.

## 3.3 EL PROCESO DE FORMACIÓN

El proceso de formación se caracteriza principalmente en un sentido de transformación social, desde esta perspectiva la IES 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 los jóvenes y adultos experimentan en su vivencia cotidiana y en la sociedad, en este sentido es fundamental que los educadores identifiquen estos problemas para dar respuestas desde sus asignaturas y temas, en el marco de la responsabilidad social, estos deben ser abordados de manera situada y contextualizada, y deben contribuir a la finalidad educativa y a la solución de problemas personales, locales y/o globales.

### 3.4 EL TIPO DE EXPERIENCIA EDUCATIVA

Concretar el perfil de egreso de las y los aprendientes de las Instituciones de Educación Superior en el Estado de Puebla, exige tener claridad en la forma que se cristaliza el proceso de formación, por lo que el tipo de experiencias que se privilegian: viajes, intercambios, proyectos, congresos, eventos y cualquier otro tipo de experiencia educativa, son elementos que sumados a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que ocurren en la modalidad híbrida, hacen posible el proceso formativo.

Las experiencias que se busca 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.

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

<b>Desempeño del aprendiente</b>	
<b>Permanente</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estar dispuesto a aprender por sí mismo y realizar las diferentes actividades que se requieren para alcanzar con éxito este proceso.</li> <li>2. Identificar lo que debe aprender, así como las estrategias que debe emplear para lograrlo.</li> <li>3. Establecer criterios de desempeño y monitorear su propio progreso.</li> <li>4. Solicitar retroalimentación oportuna para identificar dificultades y tomar decisiones de mejora.</li> <li>5. Estar dispuesto al trabajo colaborativo para generar nuevos conocimientos mediante la interacción entre pares y con las y los educadores.</li> <li>6. Expresar y aceptar comentarios, ideas, dudas y dificultades, siempre bajo un marco de respeto.</li> <li>7. Pedir ayuda a sus compañeros aprendientes y a sus educadores cuando no sepa cómo realizar alguna actividad.</li> <li>8. Aplicar información en la elaboración de nuevo conocimiento a situaciones reales.</li> </ol>	
<b>Mayor énfasis en el desempeño a distancia</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Buscar y discriminar información relevante en la red.</li> <li>2. Desarrollar criterios para valorar si esa información es válida y confiable.</li> <li>3. Tomar decisiones con base en informaciones contrastadas.</li> <li>4. Gestionar el tiempo de manera eficiente.</li> <li>5. Aprender a utilizar las herramientas y recursos que favorezcan su aprendizaje.</li> </ol>	

### 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 rol del educador a través de la historia.

<b>Claxton (1990)</b>	<b>Olson y Bruner (1996)</b>	<b>Pozo (1996/2008)</b>
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, p. 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.

<b>Desempeño del educador</b>	
<b>Permanente</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caracterizar las emociones de aceptación.</li> <li>2. Promover la autonomía del aprendiente: pregunte por sus avances, monitoree las dificultades que está experimentando para cumplir con las tareas y actividades a distancia.</li> <li>3. Promover espacios presenciales en los que se compartan formas de organización en pequeños equipos.</li> <li>4. Elaborar procesos de aprendizaje situados y participativos que integren lo personal, lo académico y lo social.</li> <li>5. Promover la equidad de género y la diversidad.</li> <li>6. Establecer y transmitir expectativas elevadas a las y los aprendientes.</li> <li>7. 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.</li> <li>8. Monitorear el desempeño de todas las y los aprendientes y ponga especial énfasis en aquellos que muestran más dificultades.</li> <li>9. Promover procesos metacognitivos en el aprendiente.</li> <li>10. Enseñar habilidades para la vida.</li> </ol>	
<b>Desempeño presencial</b>	<b>Desempeño a distancia</b>
1. Recuperar las necesidades de las y los aprendientes.	1. Promover el apoyo o tutoría entre pares en las actividades a distancia.

<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Apoyar a las y los aprendientes en la comprensión del contenido, aclarando dudas y reforzando temas que impliquen un grado complejo para éstos.</li> <li>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.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Incluir diversas herramientas web (de interés para las y los aprendientes) en la realización de actividades y construcción de conocimiento.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>5. Seleccionar material pertinente</li> </ol>
--	---

## 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.

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 Modelo Educativo 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 que el educador brinde 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, p. 240), conviene enfatizar:

“El valor de cualquier curriculum, 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 curriculum 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 curriculum, 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 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, 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 aprendiz 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 personas, 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 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, 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 que 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 prerrequisito.
- 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.



## 4.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES ETAPA DE DESARROLLO

¿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 aprendiz, 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 aprendiz, 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".

## 4.3 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Es importante enfatizar que este apartado se toma del documento **Evaluar para aprender. Fundamentos y orientaciones desde la perspectiva del derecho a la educación** (SEEP, 2021)

En algunas ciencias experimentales como la física o la química, los procesos de medición resultan relativamente predecibles porque existen criterios universalmente aceptados; por ejemplo, para medir variables como magnitud, peso, tiempo, electricidad o temperatura existen unidades de medida aceptadas y validadas, como el metro, kilogramo, segundo, ampere y kelvin. En el ámbito educativo, la medición de las competencias resultaría, en esencia, un proceso idéntico al anterior, sin embargo, la dificultad reside en que las competencias no pueden medirse con escalas específicas como las lineales, y en que no existen para su evaluación patrones de medida universalmente definidos y aceptados.

Por ejemplo, el proceso de medir el grado de responsabilidad resulta complejo porque no existe un instrumento aceptado por todas las personas; es evidente, además, que el grado de responsabilidad no es una variable sencilla como el peso o la longitud, sino una resultante compleja de una gran variabilidad de acciones y actitudes parciales. Dicho de otra manera, ¿qué comportamientos y actitudes de las o los estudiantes permiten precisar con claridad si es responsable o no lo es?

En el caso de las competencias ocurre exactamente lo mismo. Una competencia es compleja; consiguientemente, se requiere desagregar en atributos, es decir en conocimientos, habilidades y actitudes que la conforman; por esta razón, evaluar competencias implica definir los atributos que en educación básica se conceptualizan como rasgos y en educación superior como atributos de competencia.

Los atributos (conocimientos, habilidades y actitudes) son abstractos en la medida que no pueden hacerse tangibles o evidentes, por ello, sólo pueden evaluarse por medio de indicadores, que son indicios observables y verificables del desempeño. Los indicadores guardan una relación directa con el atributo en cuestión, son señales inequívocas de su presencia, así, por ejemplo, el sonido de la ambulancia, indica que hay una emergencia médica, el humo denso y negro detrás de un edificio, indica que hay fuego.

Lo importante es que las y los educadores, **identifiquen** basados en su contexto y en el tipo de evidencia que solicitó, el **indicador** que hace evidente que las y los aprendientes comprenden y utilizan el conocimiento en cuestión, determine cuántas, cuáles y en qué situaciones (tipos de desempeños) se hacen evidentes determinados procesos, o qué es lo que debe hacer para demostrar que es competente. Por tanto, **para poder evaluar la competencia**, es fundamental que establezca con claridad los indicadores de desempeño.

Cabe señalar que no se trata que la o el estudiante presente trabajos limpios o a tiempo; sin duda, estas pueden ser recomendaciones para la entrega, pero no criterios de evaluación o criterios para determinar la entrega de estos.

Algunas de las preguntas que se pueden plantear las y los educadores son: ¿qué hace evidente que la o el aprendiente domine la competencia en cuestión?, ¿cuántas y cuáles condiciones debe darle al aprendiente para hacer evidente que tiene dominio de determinada competencia?

La evaluación desde el Modelo Híbrido debe traducirse a rasgos observables del desempeño de la o el aprendiente; es decir indicadores de desempeño, lo cual ayuda sin duda a reducir la subjetividad y aporta elementos claves para orientarles en identificar el nivel de logro de sus aprendizajes, los cuales se deben establecer en los instrumentos que considere conveniente.

# 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 y considerar 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 las IES, con la intención de organizar la distribución de espacios. Es importante enfatizar que se pueden presentar casos en que la cantidad de aprendientes es menor al aforo máximo permitido, de manera que podrían asistir diariamente siempre y cuando se asegure la condición de distancia mínima entre personas; y a la inversa, instituciones tan grandes que el porcentaje total de la matrícula de un salón o de la IES no pueda atenderse en dos bloques, y requieran organizarse de otra forma.

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.

## 5.3 DISTRIBUCIÓN DE HORAS PRESENCIALES Y A DISTANCIA

Las horas establecidas en el desarrollo de las actividades que se llevarán a cabo en la presencialidad, a distancia y de trabajo autónomo que se rigen dentro de los planes de estudio propios de la oferta educativa, dependen de cada Institución de Educación Superior.

La organización del plan académico del nivel superior, estará sujeto a las actividades que por su naturaleza están conformadas en sus planes y programas educativos con la integración de las modalidades en las que fueron creadas.

En ese sentido, es importante reconocer las especificaciones que enmarca cada programa educativo ofertado por la Institución de Educación Superior, su interacción (sincrónica - asincrónica), así como los recursos empleados (tecnológicos y prácticas de ejecución).

Es preciso señalar que de conformidad con los Lineamientos Federales y/o Estatales para la reanudación de actividades académicas por cada subsistema que forma parte del universo de Educación Superior, las IES deberán integrar el modelo híbrido en sus planes de estudio.

## 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.

# 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.: Para educar a Ruby: Qué realmente necesitan aprender nuestros niños. Madrid: Narcea Ediciones 2015.

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

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: Paidos.

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: Paidos.

- Monereo, C. (Coord.). (2009). PISA como excusa. Barcelona: Grao.
- Moore, M., & 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). Evaluar para aprender. Puebla: SEEP.