



Universidad Autónoma de Tlaxcala
División de Estudios de Posgrado
Facultad de Ciencias de la Educación



**Ambientes de aprendizaje en preescolares indígenas de Tetela de
Ocampo y Cuautempan, Puebla.**

Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación

Presenta

Diana López Hernández

Directora de Tesis

Maestra Ariadna Gisela Jiménez Vásquez

Fecha: Tlaxcala, Tlax., a 1 de julio de 2024



Universidad Autónoma de Tlaxcala
División de Estudios de Posgrado
Facultad de Ciencias de la Educación



**Ambientes de aprendizaje en preescolares indígenas de Tetela de
Ocampo y Cuautempan, Puebla.**

Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación

Presenta

Diana López Hernández

Directora de Tesis

Maestra Ariadna Gisela Jiménez Vásquez

Fecha: Tlaxcala, Tlax., a 1 de julio de 2024

Restricciones de uso DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Esta tesis fue sometida al análisis del programa anti-plagio Turnitin similarity, con la finalidad de verificar su autenticidad y atender los lineamientos para la titulación vigentes a la fecha (Ver anexo 1).

DEDICATORIA

A mi hijo, quien fue el motivo principal para iniciar y terminar este ciclo.

A mis padres, por su apoyo constante en este proceso de crecimiento personal y profesional.

AGREDECIMIENTOS

A mi asesora, por sus cuestionamientos, observaciones, apoyo y motivación en la investigación de mi tema, logrando el final de este de manera satisfactoria.

A los lectores, por su tiempo y atención al presente trabajo ya que, gracias a ellos éste se pudo concluir adecuadamente.

A los y las maestras, así como a las doctoras y los doctores de cada materia que fueron impartidas durante mi recorrido en la Maestría en Educación siendo un ejemplo de dedicación y amor hacia su labor docente.

A las docentes de los preescolares, por destinar tiempo y facilitar la realización de las entrevistas.

RESUMEN

El trabajo de investigación tuvo como finalidad analizar los ambientes de aprendizaje que construyen los docentes de educación preescolar indígena. El proyecto se inició en tiempo de pandemia, previéndose realizarlo bajo ese escenario, sin embargo, durante su realización, se reiniciaron las actividades de manera presencial en las escuelas, dando la oportunidad de abordar ambientes de aprendizaje en modalidad presencial y remota, el interés se centró en los municipios de Tetela de Ocampo y Cuautempan de Puebla, pertenecientes a la sierra norte.

La búsqueda y manejo de información de investigaciones empíricas y trabajos teóricos sobre los ambientes de aprendizaje dieron paso al entendimiento de los ambientes de aprendizaje como la construcción de espacios para el desarrollo de aprendizajes bajo una estructura relacionada de diferentes aspectos, llamadas dimensiones; pedagógica, física, temporal y relacional, las cuales constituyeron las categorías de análisis y al también, parte de la cimentación teórica del trabajo.

La metodología de corte interpretativo ayudó en la identificación y análisis de dichas categorías, surgidas mediante la entrevista aplicada a siete docentes del nivel preescolar en los dos municipios de la sierra norte de Puebla. Como resultado, el trabajo de las docentes reflejó, desde sus estrategias de trabajo, las diferentes dimensiones que conforman un ambiente de aprendizaje, pero éstas no son consideradas ni estructuradas como partes de un ambiente de aprendizaje el cual se identifica más desde su conformación física.

Dentro de los hallazgos resaltó un aspecto de especial importancia en el trabajo presencial que realizan las docentes para promover aprendizajes en las niñas y niños: el contexto indígena, que al ser parte de un lugar bilingüe es un elemento que ellas pretenden seguir fortaleciendo. Por su parte, los ambientes de aprendizaje remotos mostraron que la estrategia de trabajo por emergencia conlleva muchos retos, dificultando el desarrollo de cada dimensión, por el poco manejo y recursos de las docentes, ocasionando un retroceso evidente en los procesos enseñanza-aprendizaje.

Se concluye que los ambientes de aprendizaje en los contextos indígenas de dos municipios de la sierra norte de Puebla, sean presenciales o de manera remota, no se generan por las docentes desde esta perspectiva ni consideran de manera puntual sus dimensiones, si no, como un conjunto de estrategias de trabajo para un mismo fin, el aprendizaje de los niño.

PAGINAS PRELIMINARES

	Pág.
Portada	i
Portadilla	ii
Hoja de restricciones de uso de derechos reservados	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimientos institucionales	v
Resumen	vi

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	1
Capítulo I Estado del Conocimiento de los Ambientes de Aprendizaje	3
1.1 Construcción del estado del arte	4
1.2 Fase Heurística	4
1.3 Fase Hermenéutica	5
1.4 Estado del arte (Resultados)	6
1.4.1 Tendencias de la investigación de ambientes de aprendizaje	10
1.4.1.1 Conceptualización de Ambientes de Aprendizaje	10
1.4.1.2 Estructura de los Ambientes de Aprendizaje	12
1.4.1.3 Percepción Estudiantil de los Ambientes de Aprendizaje	14
1.4.1.4 Los ambientes de Aprendizaje en la Práctica Docente	15
1.4.1.5 Estrategias Generadora de Ambientes de Aprendizaje	15
1.4.2 Consideraciones finales	17
Capítulo II Planteamiento del Problema	19
2.1 Problemática	19
2.2 Objetivos	22
2.2.1 Objetivo General	22
2.2.2 Objetivos específicos	22
2.3 Justificación	23
Capítulo III Contextualización de la Educación Indígena y su Situación en la	25

Sierra Norte de Puebla	
3.1 Políticas educativas en América Latina	26
3.2 Políticas educativas en Educación Indígena	30
3.3 El nivel preescolar en México	30
3.4 Plan de estudio de nivel preescolar 2017	31
3.4.1 Formación académica	34
3.4.1.1 Lenguaje y comunicación	34
3.4.1.2 Pensamiento matemático	35
3.4.1.3 Exploración del mundo natural y social	36
3.4.2 Áreas del desarrollo personal y social	37
3.4.2.1 Artes	37
3.4.2.2 Desarrollo socioemocional	37
3.4.2.3 Educación física	38
3.5 Contexto local: regiones y escuelas	39
Capítulo IV El Constructivismo en los Ambientes de Aprendizaje	49
4.1 Constructivismo y aprendizaje	49
4.2. Factores para la construcción de aprendizajes	53
4.3 Ambientes de aprendizaje	54
4.4 Elementos para la generación de ambientes de aprendizaje	59
4.4.1 Dimensión física	60
4.4.2 Dimensión funcional o pedagógica	61
4.4.3 Dimensión temporal	63
4.4.4 Dimensión relacional	64
Capítulo V Estrategia Metodológica	66
5.1 Perspectiva metodológica	66
5.2 Informantes	67
5.3 Técnica e instrumento de investigación	67
5.4 Tratamiento de la información	69

Capítulo VI Análisis y Discusión de Resultados	71
6.1 Análisis de la información	71
6.2 Conceptualización de los Ambientes de Aprendizaje Presenciales	71
6.3 Planeación didáctica	75
6.4 Dimensión pedagógica	77
6.5 Dimensión física	80
6.6 Dimensión temporal	82
6.7 Dimensión relacional	85
6.8 Dimensión contextual	86
6.8.1 Ventajas y desventajas	89
6.9 Ambientes de aprendizaje en modalidad remota	90
6.9.1 Prescolar indígena Lázaro Cárdenas Tesigtan, Cuautempan, Puebla.	91
6.9.2 Preescolar Niños Héroe, Ixtolco, Cuautempan, Puebla.	96
6.9.3 Preescolar Cuatlicue, Ometepetl, Tetela de Ocampo, Puebla.	100
Capitulo VII Conclusiones	110
Referencias	114

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1 Investigaciones empíricas y teóricas para el estado del arte	6
Tabla 2 Categorías de análisis para la guía de entrevista	68
Figuras	
Figura 1 Tipos de investigaciones	8
Figura 2 Porcentajes de investigaciones por países	9
Figura 3 Número de artículos por año	9
Figura 4 Distribución de asignaturas en periodos anuales	33
Figura 5 Distribución de asignaturas y periodos anuales	34
Figura 6 Organizados curricular de la educación física	39
Figura 7 Comunidad de Ometepetl, Tetela de Ocampo, Puebla, Pue.	40
Figura 8 Mapa del estado de Puebla, enfocando a Tetela de Ocampo, Puebla.	40

Figura 9 Comunidad de Ixtolco, Cuautempan, Puebla, Pue.	41
Figura 10 Ubicación espacial del municipio de San Esteban Cuautempan, Puebla, Pue.	41
Figura 11. Municipio de San Esteban Cuautempan en el mapa del Estado de Puebla.	42

ANEXOS

Anexo 1 Programa anti-plagio Turnitin similarity	129
Anexo 2 Guía de entrevista	13

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está enfocado a analizar los ambientes de aprendizaje que se construyen en el preescolar indígena desde el aspecto pedagógico. Se inició a partir de la realización de un estado del arte, por medio de una recopilación, sistematización y análisis de trabajos empíricos y teóricos. Posteriormente, ese análisis llevó a conocer la relevancia del tema en distintos países, distintos años y el tipo de estudio que más destaca en el tema, dando la posibilidad de observar tendencias y puntos clave que los trabajos presentaban, lo que permitió obtener datos importantes sobre la conceptualización de los ambientes de aprendizaje, su estructura, la percepción estudiantil, la práctica docente y las estrategias utilizadas para generarlos. Consecutivamente, se exponen los planteamientos que surgieron de toda la información antes mencionada, resaltando así aspectos que se necesitan indagar sobre los ambientes de aprendizaje y su construcción.

Posteriormente, partiendo de una amplia explicación de los puntos de interés, se planteó la problemática: la dimensión pedagógica de los ambientes de aprendizaje (ubicada como un vacío de conocimiento sobre los ambientes de aprendizaje), el contexto indígena en el que se ubica el estudio, así como la implicación de la modalidad remota en los aprendizajes; definiendo así el objeto de estudio y su contexto de análisis, las preguntas de investigación y los objetivos del trabajo. Por último, en la justificación se exponen los motivos y la relevancia del trabajo de los ambientes de aprendizaje.

En seguida, se continuó con el referente contextual, abordando la visión de las organizaciones acerca de la relevancia de los ambientes de aprendizaje y su influencia en la educación mexicana, y por lo tanto en las políticas públicas. La información base de la educación en México se retomó del INEE y de los distintos autores que abordan la misma, enriqueciendo los motivos por los cuales los ambientes de aprendizaje son relevantes en el aprendizaje, sobre todo en comunidades de población vulnerable, que parecieran necesitar de más visibilidad ante el concepto de educación pública. Por lo tanto, se siguió con un análisis breve de la situación de la formación preescolar y del plan de estudio que se estaba manejando hasta ese momento y de cómo esto interviene dentro de los ambientes para el aprendizaje. Para terminar, se abordó toda la información relativa a los lugares de interés para el trabajo, desde las características de la región hasta su estatus en la educación de las comunidades y las escuelas con modalidad indígena.

Para la fundamentación teórica, se inició con temas relacionados al aprendizaje y los factores que lo generan, para mostrar que los ambientes de aprendizaje son un elemento importante

en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, seguidamente se aborda toda la teoría relacionada con la conceptualización de los ambientes de aprendizaje y los elementos que distintos autores consideran para la construcción del mismo. Cabe destacar que, el estado del arte ayudó a determinar autores teóricos que ayudaron a la redacción de este capítulo. Gracias a las distintas perspectivas e información de la información recabada, se pudieron detectar cuatro puntos clave, estrechamente relacionados, para poder generar este ambiente; dimensión funcional (la pedagogía), dimensión física (los elementos físicos), dimensión relacional (la organización del tiempo) y la dimensión relacional (interacción entre docente-alumno y alumno-alumnos), explicados desde sus características más importantes.

El marco metodológico incluye aspectos elegidos para trabajar toda la información recabada. El enfoque radica en lo cualitativo bajo la perspectiva interpretativa con la finalidad de indagar, desde la experiencia del sujeto de interés, como se generan los ambientes de aprendizajes. Utilizando como instrumento la entrevista semiestructurada basa en seis categorías de análisis; conceptualización, planeación didáctica, dimensión funcional o pedagógica, dimensión física, dimensión temporal y dimensión relacional. Este tipo de entrevista se eligió con la intención de poder explorar más allá de las respuestas y que si era necesario se podría indagar más. En este caso, las docentes (todas fueron mujeres) son los principales y únicos informantes que por medio de las palabras dieron los datos necesarios para conocer sobre la generación de los ambientes de aprendizaje desde su experiencia. Ellas se encuentran laborando en tres diferentes preescolares de modalidad indígena, en comunidades pertenecientes a la sierra norte de Puebla.

Para los datos obtenidos en las entrevistas se manejó un programa de datos cualitativos llamado ATLAS. ti. En éste se establecieron grupos de códigos (categorías para la estructura de la entrevista) que a la vez están conformados por sub códigos. Esta clasificación de información que permitió la creación de diferentes herramientas para analizar los datos obtenidos. Se inició por los ambientes de aprendizaje presenciales, explicados a través de las seis categorías de análisis, y después, de cómo el contexto indígena ha influido en su construcción. Posteriormente se muestra la información sobre su generación en la modalidad remota, presentada por cada preescolar, tomando en cuenta, también, las categorías de análisis y la intervención del contexto indígena para su construcción. Cabe destacar que, los resultados se expusieron por medio de la relación de lo comentado por los sujetos de estudio y de la teoría de diversos autores expertos en el tema, dando así sustento a los datos mencionados en este apartado, cumpliendo así el objetivo general y los específicos de este trabajo de investigación.

CAPÍTULO I

ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

El trabajo docente requiere de estrategias que garanticen el aprendizaje de los estudiantes, lo que a su vez requiere de una planeación en la que los contenidos sean organizados de manera cuidadosa para tal fin.

Ser educador en preescolar implica tomar en cuenta diversos elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje, entre ellos, la infraestructura del salón, así como de la metodología de enseñanza que impulsara la generación de aprendizajes en los niños y niñas conforme a cada contenido. El interés por indagar sobre algún concepto que englobara los elementos necesarios para llevar a cabo una clase generadora de conocimientos significativos en los niños, llevó al tema de los ambientes de aprendizaje.

Inicialmente, el tema se relacionó con el interés de quien investiga por ingresar a la maestría en educación, motivo por el cual fue considerado para tema de proyecto de investigación y presentado con el título de ambientes de aprendizaje en preescolares de modalidad indígena.

Durante la realización del proyecto, en los primeros trabajos recopilados para su elaboración, se observó que los autores exponían conceptos e ideas donde señalaban la importancia de la infraestructura del salón, los materiales, la organización en tiempos y la dispersión del lugar. Debido a lo anterior, se generó la incógnita de cómo este concepto y esos elementos ayudarían a generar aprendizajes al momento de dar la clase, sobre todo en escuelas que han tenido resultado bajos en evaluaciones nacionales, como es el caso de las escuelas en modalidades indígenas a lo largo del tiempo.

Posterior a la entrega del proyecto, y ya dentro del programa de Maestría en Educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, el seminario del estado del arte permitió ampliar la perspectiva de lo que son los ambientes de aprendizaje, los elementos que los componen, y de lo importante que son para el proceso enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, en los aprendizajes significativos.

El estado del arte, consistió en una investigación documental basada en dos fases; heurística y hermenéutica, a través de etapas más específicas para el análisis de toda la información que permitieron la identificación de tendencias en el desarrollo del tema de ambientes de aprendizaje. En este capítulo, se exponen los resultados de este acercamiento al estado del arte sobre los ambientes de aprendizaje, que incluye las tendencias investigativas de acuerdo al orden de relevancia, terminando con las connotaciones finales sobre lo encontrado.

1.1 Construcción del Estado del Arte

El estado del arte fue utilizado como estrategia metodológica para orientar esta investigación. De acuerdo con Gómez, Galeano y Jaramillo (2015)

...Se ha concebido al estado del arte como aquella metodología que pretende recuperar reflexivamente la producción, permitiendo cuestionar, criticar y construir, dando sentido a la información obtenida, la cual posee diversas finalidades y niveles, pasando por el rastreo, registro, sistematización e interpretación (p.428).

El presente estado del arte sobre los ambientes de aprendizaje se desarrolló en diversas etapas que ayudaron en la búsqueda, organización, delimitación y análisis de toda información considerada para su construcción. Para esto se tomó en cuenta la propuesta de Gómez, Galeano y Jaramillo (2015) que consiste en: 1) Indagar, 2) Identificar y seleccionar, 3) Clasificar y sistematizar, 4) Analizar, y, finalmente, 5) Aproximación al estado del arte.

1.2 Fase Heurística

La fase heurística está basada en indagar y encontrar documentos o bases históricas necesarias para los procesos investigativos que ayuden a la construcción del nuevo conocimiento sobre el tema (Londoño, Maldonado y Calderón, 2014). Para empezar a desarrollar esta fase, las etapas de indagar, identificar y seleccionar los documentos, intervinieron como parte inicial de la investigación, conceptos retomados de Gómez, Galeano y Jaramillo (2015).

Entre las bases de datos utilizadas en la indagación estuvieron: Google académico, Scielo, Redalyc, y Dialnet, y de otras revistas especializadas en educación, extractos de congresos, además de tesis en grado de maestría. Cada documento fue seleccionado y guardado en tres carpetas; artículos, tesis y libros.

Para identificar y seleccionar la información se determinaron aspectos y palabras clave que ayudaron a la delimitación de la información. Como criterios de búsqueda se consideró que los documentos: 1) se enfocaran al tema de ambientes de aprendizaje, 2) fueran artículos científicos o tesis de grado de maestría, 3) estuvieran realizados en cualquier nivel educativo, 4) correspondieran a los últimos diez años; y, 5) contaran con una perspectiva internacional y nacional. Las palabras clave fueron: Ambientes de aprendizaje, aprendizajes significativos, práctica docente, factores que intervienen en el aprendizaje y el proceso enseñanza-aprendizaje.

Todo el trabajo de búsqueda llevó a la selección de 16 artículos y 3 tesis de grado de maestría, es decir, un total de 19 trabajos.

1.3 Fase Hermenéutica

Retomando a Londoño, Maldonado y Calderón (2014) la hermenéutica se define como la capacidad de explicar e interpretar el contenido a través de la expresión y representación del conocimiento. Además, los autores consideran que esta fase “asegura una primera aprehensión a partir de estudios existentes y de acumulados investigativos desde diversos textos e investigaciones que antecedieron el estudio que se está iniciando” (p.26).

Para llevar a cabo esta fase, una vez recopilados los documentos, entre los que se encontraron trabajos empíricos que incluyeron tesis del grado de maestría, y trabajos teóricos, se procedió a su clasificación y sistematización de acuerdo con la propuesta de Gómez, Galeano y Jaramillo (2015), posteriormente, se inició con su análisis mediante dos diferentes formatos de reporte de análisis de textos realizados en Word, según el tipo de texto.

Esta etapa consistió en la lectura y detección de elementos para sintetizar la información en indicadores específicos (título, autor o autores, año, objetivos, preguntas de investigación,

hipótesis, variables, metodología, resultados y la relevancia de este). Después se llenó una matriz de doble entrada con la información de todos los artículos y tesis.

Antes de pasar a la interpretación e identificación de tendencias dentro de la matriz se analizaron los objetivos y resultados de las investigaciones, con la finalidad de ubicar similitudes entre los trabajos, posteriormente se sintetizaron para llegar al ordenamiento de ideas centrales. Mediante la técnica de “paleta de colores” se generó la clasificación de tendencias, la cual fue de gran utilidad dentro del análisis de las variantes.

1.4 Estado del Arte (Resultados)

Derivado de las fases y de las etapas para llegar al estado del arte, en este apartado se exponen los resultados del estado del arte, es decir, lo que se encontró durante la revisión de los documentos seleccionados, los cuales se presentan en la siguiente tabla (tabla 1). Como ya se señaló, son 19 trabajos que consideran investigaciones empíricas y teóricas.

Tabla 1. Investigaciones empíricas y teóricas para el estado del arte.

Título	Autor (s)
Investigaciones empíricas	
Ambientes de aprendizaje desde la concepción de docentes en contexto rural y urbano.	Marco Antonio Bautista Santiago, Adán Enrique Méndez Melcher, Clarisa Mariela Ceballos Duarte y Paola Guadalupe Palafox Yanes.
Construcción de ambientes de aprendizaje, orientaciones para su construcción en la escuela primaria.	Anabel López López
Construcción de ambientes de aprendizaje para generar aprendizajes significativos en alumnos de preescolar.	Ana Patricia Guzmán Morales
Creación de ambientes favorables de aprendizaje a través de pausas activas para consolidar habilidades docentes en la escuela	Araceli Almaraz Yañez, Margarita Díaz Cortés y Maryangi Reyes Cortés.

Elementos del ambiente de aprendizaje que favorecen los buenos resultados en contextos vulnerables.	Ivone Alejandra Toledo Zepeda
Estrategias para generar ambientes de aprendizaje.	Eliezer Yair García Sánchez y Norma Alicia Leal López
Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media.	Gloria Helena Fonseca Duque
La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil.	Leonor Antonia Espinoza Núñez y René Rodríguez Zamora
Los ambientes del aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas.	Marianella Castro Pérez, y María Esther Morales Ramírez
Investigaciones Teóricas	
Ambientes de aprendizaje eficientes.	Nataly Alicia Gantier Limiñani y Mireya Lauren Gareca Apaza.
Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos “una reflexión ineludible”.	Javier David Paredes Daza y William Mauricio Sanabria Becerra.
Ambientes de aprendizaje: su significado en educación preescolar.	Guadalupe Irais García-Chato
Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual.	Jakeline Duarte Duarte
Diseño de espacios significativos para el desarrollo de competencias en la infancia.	Yenny Otálora Sevilla
Estudio documental de los ambientes de aprendizaje para lograr un conocimiento de calidad.	Eva Leticia Tirado Sánchez
Formación de ambientes de aprendizaje: relación de corazón a corazón.	Elvia Marveya Villalobos Torres
La construcción de ambientes de aprendizaje en la escuela: una tarea permanente.	Samuel Alejandro Portillo Peñuelas
La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la educación infantil: significados, antecedentes y reflexiones.	María A. Riera Jaume, María Ferrer Ribot y Catalina Ribas Mas.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo anterior, se realizó un análisis general de la información encontrada, distinguiendo inicialmente el tipo de investigación, así como los años en los que se publicaron y el país en el que fue realizada la investigación.

Respecto al número de investigaciones analizadas, existió una ligera similitud entre la proporción de trabajos empíricos y teóricos, siendo estos últimos de mayor número (figura 1). Representando con el 53% a los 10 documentos teóricos y un 47% a los 9 documentos empíricos.

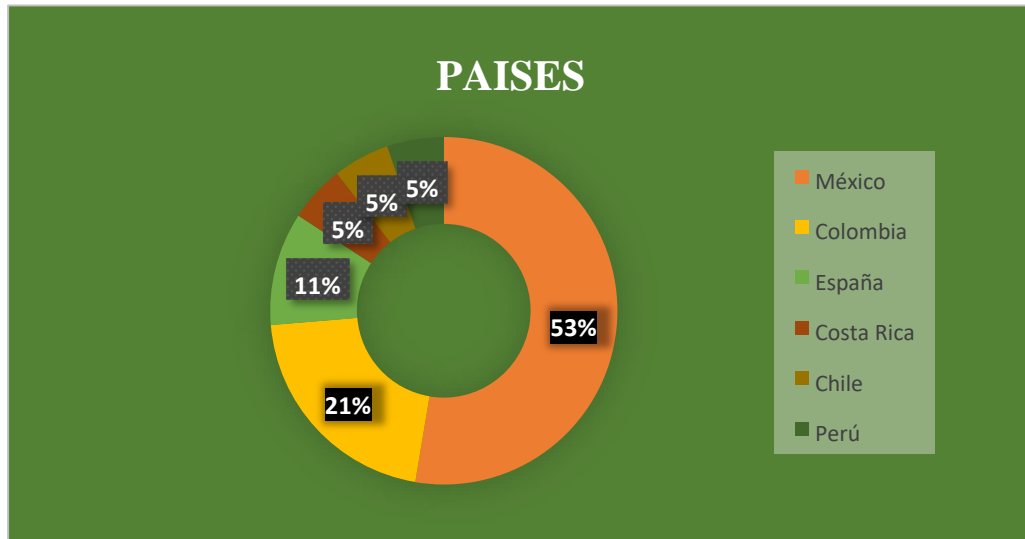
Figura 1. Tipos de investigaciones presentadas por porcentaje



Fuente: Elaboración propia a partir de la recolección de trabajos de investigación

Respecto al origen de las investigaciones, se observa claramente que México aparece como el país con mayor desarrollo de investigación sobre los ambientes de aprendizaje (figura2), ya que 10 de los 19 artículos fueron realizados en el país, representado con un 53%, Colombia con 21% correspondiendo a 4 artículos, España 11% con 2, Costa Rica 5% con 1, Chile 5% con 1 y Perú 5% con 1.

Figura 2. Porcentajes de investigaciones por países



Fuente: Elaboración propia a partir de la obtención de datos de los distintos trabajos de investigación

El análisis cronológico de los artículos abarcó un tiempo de 12 años (2007-2019), ver figura 3, siendo 2019 el año con más publicaciones sobre el tema de ambientes de aprendizaje con 5 trabajos, seguido de los años 2017 y 2010, respectivamente con 3.

Figura 3. Número de artículos por año



Fuente: Elaboración propia a partir de la organización de fechas de los trabajos de investigación

1.4.1 Tendencias de la investigación de ambientes de aprendizaje

Después de un análisis profundo del tema, a través de lecturas, clasificación y sistematización de la información, fue posible detectar ciertas tendencias que ayudaron a obtener una perspectiva sobre lo que desarrollan en su mayoría los estudios dedicados a los ambientes de aprendizaje.

Este acercamiento al estado del arte ayudó a situar cinco tendencias o ejes temáticos sobre los que versan los trabajos analizados:

- 1) Conceptualización de ambientes de aprendizaje.
- 2) Estructura de los ambientes de aprendizaje.
- 3) Percepción estudiantil de los ambientes de aprendizaje.
- 4) Los ambientes de aprendizaje en la práctica docente.
- 5) Estrategias generadoras de ambientes para el aprendizaje.

A continuación, estas tendencias se exponen por relevancia, revelando la perspectiva de cada autor y así mismo, desarrollando un trabajo clave para tener un acercamiento al tema de los ambientes a favor de los aprendizajes.

1.4.1.1 Conceptualización de Ambientes de Aprendizaje.

Las aportaciones de diversos autores sobre el concepto de ambiente de aprendizaje permiten observar que la escuela forma parte de un ambiente que ofrece al niño experiencias para generar un aprendizaje.

Tirado (2015) considera que al ambiente de aprendizaje es un tema complicado de entender, debido a que existen diversas conceptualizaciones. El autor cree que sin la existencia de estos espacios no se puede dar una adecuada apropiación de los conocimientos. La investigación documental llevó a comprender que los ambientes son espacios generadores de aprendizaje, que se construyen a partir del interés del alumno junto con el manejo de herramientas que ayuden en su aprendizaje, considerando al docente como un ente constructivo y reflexivo, creador de una pedagogía contextualizada, que favorezca una comunicación entre todos los actores, docente-alumno-padre de familia. Aunque, se destaca la confusión en la cual se ve a los ambientes de

aprendizaje como una construcción por decoración y de calidad áulica, y no porque se puede generar en un espacio con todos los elementos mencionados antes.

De manera similar, y de acuerdo con García-Chato (2014), el ambiente se encuentra insertado en una red de supra sistemas y sistemas que contribuyen a la integración de un conjunto de elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos relacionados para crear circunstancias favorecedoras. Estos ambientes tienden a ser dinámicos, sin embargo, para llevarlos a cabo es fundamental la planeación, diseño y disposición de todos los elementos que lo propician y que corresponda al contexto en que el niño se desenvuelve.

Desde el punto de vista de Duarte (2003) los ambientes de aprendizaje pueden ser vistos como ambientes educativos, dentro de los cuales se generan dinámicas en las que se construyen procesos educativos, involucrando experiencias, actitudes y condiciones materiales, donde el individuo forma parte del ambiente, siendo necesaria una constante interacción con el mismo (Paredes y Sanabria, 2015).

Ahora bien, desde la postura de Duarte, el cambio del siglo XX al XXI trajo varias transformaciones para interpretar los ambientes de aprendizaje, donde la esfera virtual toma más fuerza, sobre todo en las relaciones humanas, ante esto se necesita una nueva alfabetización que se base en medios técnicos, en consecuencia, los procesos de enseñanza han sido forzados a adaptarse ante el nuevo lenguaje icónico-gráfico, la imagen digital y los diversos sistemas representativos, desarrollando poco a poco un pensamiento de la educación virtual (Duarte, 2003).

Por lo tanto, los docentes enfrentan el reto del ambiente virtual de aprendizaje, que actualmente tiene un impacto en la producción de conocimiento, la comunicación y las relaciones sociales, transformando las formas de ser, de pensar, de producir conocimiento y de compartirlo. Por tal razón, cuando se habla del ambiente presencial y del ambiente virtual, se pueden percibir dos realidades diferentes, en el que cada día se aprende a combinar cada uno de estos ambientes, porque en la educación esto es un nuevo recurso, un nuevo medio que transporta el rol del docente, las formas de adquirir su conocimiento, de relacionarse, de comunicarse y de producir conocimiento (Paredes y Sanabria, 2015).

1.4.1.2 Estructura de los Ambientes de Aprendizaje.

Diseñar un ambiente de aprendizaje requiere del manejo en sintonía de diferentes aspectos a favor de los aprendizajes y por lo tanto del estudiante. Como se verá a continuación, diversos autores determinan ciertas características que pueden darle estructura a un ambiente de aprendizaje, manteniendo similitudes y diferencias en sus puntos de vista.

Autores como Gantier y Gareca (2017) enfatizan la importancia de los espacios educativos y señalan que, la construcción o diseño de aulas deben ser planteados por especialistas en diseño, es decir, para la creación de estos ambientes educativos se debe tener la intervención de ingenieros en sistemas, civiles, arquitectos y pedagogos que guíen y dirijan en función al diseño curricular, considerando además la visión institucional, el nivel educativo (primario, secundario, pregrado y posgrado) y las áreas de enseñanza. Esta es una visión que pareciera estar dirigida hacia un aspecto más físico ya que, aborda desde la estructura de elementos físicos (materiales), que aporten las herramientas necesarias para llevar a la práctica el plan de estudio.

Por otro lado, Portillo (2019) piensa que la construcción de un ambiente de aprendizaje está centrada en crear un espacio donde los estudiantes puedan ser autónomos a medida que el docente pueda facilitar una estructuración de saberes, sumando las relaciones sociales, los métodos de trabajo y evaluación. Por lo tanto, resalta que el éxito de los estudiantes está en función de la elección de los ambientes que el docente maneje por medio de actividades generadoras de conocimientos, es decir, “todo espacio escolar presenta opciones para generar oportunidades de aprendizaje” (Portillo, 2019, p.66). Dando la importancia, evidentemente, a un aspecto más pedagógico, en el que los saberes son parte vital de los ambientes.

En la perspectiva de Iglesias (2008), se destaca a los ambientes de aprendizajes como la interacción de cuatro dimensiones las cuales están interrelacionadas: dimensión física, dimensión funcional, dimensión temporal y la dimensión relacional. Para la autora, el propósito de mostrarle al docente los aspectos importantes que hacen que su práctica sea más relevante es en relación a los objetivos formativos de los estudiantes.

A pesar de entender que los ambientes para el aprendizaje se construyen dentro del total de un aula, las autoras Riera, Ferrer y Ribas (2014) a través de su investigación documental basada en los espacios educativos en educación infantil, exponen distinta forma de estructurarlos. Esta nueva estructuración, señalada como estrategia metodológica, recalca una organización de espacios por

medio del uso de rincones adecuadamente diseñados y funcionales para los niños y niñas, así mismo el uso de talleres, creados para desarrollar una actividad en específico. Ambas formas de trabajo siguen el objetivo de generar ambientes que doten experiencias significativas, tomando en cuenta que “la estructura de los ambientes permite superar las limitaciones del espacio-aula, multiplicar las posibilidades de exploración y acción del niño y propiciar múltiples relaciones que favorecen la creación de una comunidad de convivencia y aprendizaje” (Riera, Ferrer y Ribas, 2014, p. 32).

El trabajo de Otálora (2010), desde la perspectiva de la psicología educativa y el desarrollo infantil, describe a los ambientes de aprendizaje como espacios educativos significativos. El autor enfatiza que para el diseño de éstos, se toman en cuenta elementos considerados como fundamentales; al agente educativo, los objetivos y metas específicos de aprendizaje, artefactos culturales, y las intencionalidades del docente y alumnos, sumandos a criterios situacionales en la práctica docente, es decir, para poner en acción un espacio significativo se requiere de condiciones que se centren en metas u objetivos, en la resolución de problemas y diagnósticos que favorezcan la interacción entre pares y el generar competencias. El autor describe al ambiente de aprendizaje como “un espacio estructurado en el que se articulan diversos elementos y relaciones necesarios para alcanzar tal objetivo” (Otálora, 2010, p. 74).

Conocer a fondo los elementos que intervienen en la construcción de un ambiente requiere de investigaciones que muestren los diversos puntos que interceden al construirlo.

Por ejemplo, Guzmán (2011) en su tesis muestra que, entre los elementos a integrar para formar un ambiente de aprendizaje están los espacios físicos, los recursos y materiales didácticos, y la actividad docente. La autora recalca que, las docentes (participantes mujeres en las que se basó la investigación) deben manejar adecuadamente el área del aula para tener dinámicas ordenadas, a pesar del poco espacio, evitando que los alumnos se distraigan con ruidos o actividades de otros compañeros. En el caso del material, si se cuenta con este, es vital tenerlo a la mano y usarlo las veces necesarias, y si es insuficiente, buscar opciones didácticas complementarias y dentro del aspecto de la actividad docente, el manejo de grupo, y la motivación por medio de actividades de juego y canto puede generar un impacto para desarrollar aprendizajes significativos en los niños y por lo tanto ambientes de aprendizaje.

La investigación de Toledo (2019), sobre los ambientes de aprendizaje exitosos en contextos de vulnerabilidad, muestra la influencia y el impacto que generan las dimensiones física, psicológica y social en la construcción de ambientes de aprendizaje en alumnos de nivel básico. El

trabajo lo llevó a puntualizar los aspectos de cada dimensión, en la dimensión física identifica una adecuada distribución de los lugares para tener una flexible visión de estos, tanto del docente como de los alumnos, en la dimensión psicológica, se observó un ambiente de trabajo ordenado, con normas claras y clases organizadas, en consecuencia, la dimensión social se destaca por un ambiente donde los estudiantes participan en trabajos en equipo, teniendo un trato igualitario para el bien común. Es así que se reconoce que los aspectos físicos, psicológicos y sociales se relacionan de tal manera que pueden crear ambientes a favor de los aprendizajes.

1.4.1.3 Percepción Estudiantil de los Ambientes de Aprendizaje.

Desde otro panorama existen estudios que posibilitan conocer, desde la perspectiva de los alumnos, como son los ambientes de aprendizaje, qué es lo más representativo para ellos que posibilita aprender y sentirse a gusto en el aula; y, aunque cada autor determina los componentes que influyen en la creación de estos ambientes, es importante saber si el alumno percibe cada dimensión, y si es llevada a cabo en su totalidad o que se necesitaría para que esto fuera así.

En el estudio de ambientes de aprendizaje desde una percepción juvenil, Espinoza y Rodríguez (2017) analizaron este concepto a partir de cuatro categorías; interacción social, normatividad, instalaciones, recursos y herramientas, y la práctica docente. En resumen, los estudiantes de bachillerato mostraron insatisfacción en cada una de las categorías, expresando una falta de atención no solo hacia ellos como personas, también hacia sus aprendizajes, siendo estos resultados un referente para que las autoridades educativas consideren el potencial que representa el aspecto de la socialización, así como los otros componentes, para crear ambientes de aprendizaje acordes y pertinentes a las demandas estudiantiles.

Por otra parte, la investigación de Castro y Morales (2015), centrada en conocer la percepción infantil de los ambientes del aula que promueven el aprendizaje, expone tres categorías emergentes influyentes dentro de los ambientes del aula: 1) Aspectos físicos del aula; las condiciones del mobiliario y los materiales, el orden y aseo del aula, el color, la instalación eléctrica, el nivel de ruido, la decoración o ambientación, la ventilación y la iluminación; 2) Aspectos socioemocionales; ambiente tranquilo, participativo, positivo, respetuoso, amistoso, divertido; 3) Aspectos metodológicos; las clases deben estar relacionadas con el aprendizaje, al

igual que las actividades lúdicas. Con esto se pretendió mostrar a las autoridades y docentes los aspectos relevantes del panorama ambiental del aula, para sensibilizar ante la imperante necesidad de que los ambientes escolares sean estéticos, agradables, motivantes, cómodos, limpios y promuevan la estabilidad emocional que todo ser humano requiere para que el proceso de aprendizaje sea exitoso.

1.4.1.4 Los Ambientes de Aprendizaje en la Práctica Docente.

Crear un ambiente de aprendizaje requiere de tener el conocimiento sobre cómo construirlo y sobre todo de usarlo a favor de la creación de conocimientos significativos.

Una investigación basada en la concepción de los docentes de contextos urbanos y rurales, sobre los ambientes de aprendizaje, realizada por Bautista, Méndez, Ceballos y Palafox (2017), expone que los sujetos de investigación (docentes) coinciden en conocer el significado del aprendizaje y de la adquisición de conocimientos por medio de la implementación de estos ambientes. Además de evidenciar la importancia de la construcción de ambientes de aprendizaje a través de elementos físicos de la institución (infraestructura), elementos pedagógicos (estrategias adecuadas, planeación incluyente, cumplimiento del programa de estudio), elementos conductuales (orden, disciplina, valores) y elementos sociales (buena comunicación, contexto y familia). Como apoyo, se cuenta con la práctica de diversos elementos, como el desarrollo de la motivación e interés del alumno por aprender y la corresponsabilidad de actores, favoreciendo una reflexión y valoración de la pertinencia de una práctica educativa eficaz.

Aunado a lo anterior, los docentes también consideran que los ambientes de aprendizaje además de visualizar el aspecto físico del aula, también se deben generar aspectos como la confianza, seguridad y la libertad de expresión de ideas (López, 2019).

1.4.1.5 Estrategias Generadoras de Ambientes para el Aprendizaje.

Otra línea de trabajos que surgió de la revisión fue la relativa a las estrategias utilizadas por los profesores para generar ambientes de aprendizaje. No es suficiente que el educador conozca sobre este concepto, sino que lo pueda poner en marcha y sobre todo saber si lo está aplicando.

En consecuencia, es relevante desarrollar estrategias que guíen al docente en la creación de estos ambientes. Ante esto García y Leal (2019) exponen dos maneras para poder hacerlo, en primera instancia, la importancia de tener una planeación acorde a las necesidades e intereses de los alumnos, y en segunda instancia, la elección de material didáctico con la precisión de indicaciones, así como una reflexión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto con el fin de desarrollar una autorregulación de conducta en los estudiantes, así como brindar un clima favorable para aprender y centrarse en la actividad, sin que el alumno perdiera el interés por aprender.

Otra estrategia para considerar, son las pausas activas con apoyo de una aplicación de juegos. De acuerdo con Almaraz, Diaz y Reyes (2019), el alumno tiende a estar largo tiempo en un solo lugar o incluso posición, por lo que un momento de distracción a través de un juego, impulsado por el docente podría crear ventajas en el estudiante, como la relajación, la recuperación de la atención, el interés y motivación por continuar, además de una estimulación en el desarrollo cognitivo, es así que concluyen demostrando que las pausas activas en conjunto con la tecnología pueden ser enriquecedores y estimulantes para promover un ambiente favorable de aprendizaje.

En otro sentido, Fonseca (2010) por medio de la investigación empírica, estudió los ambientes de aprendizaje como estrategia para mejorar la forma de escucha en niños y niñas en el aula. El estudio mostró que, efectivamente, los docentes generaban estos ambientes, aunque se centraban en desarrollar aprendizaje y habilidades cognitivas dirigidas a la comprensión lectora y la escritura, pero nunca se da una reflexión pedagógica sobre el lugar de la escucha. Por lo que los resultados obtenidos, no plantean una estrecha relación del ambiente y el desarrollo de la escucha, ya que la planeación de estrategias pedagógicas en el currículum no considera esta habilidad.

Villalobos (2007) considera que estas tácticas son parte de la búsqueda de calidad en los propios profesores, dependiente mayormente en la acción educativa, acciones que solamente un ambiente agradable y amable pautan el origen de comunidades de aprendizaje, donde “se propicia el correcto ejercicio de la libertad responsable y, con base a la confianza, generan la seguridad psicológica de todos los estudiantes” (Villalobos, 2007, p. 113).

1.4.2 Consideraciones Finales.

El estado del arte apoyó un acercamiento importante en el tema de ambientes de aprendizaje. El análisis de los trabajos mostró un diverso interés de los investigadores por conocer los elementos que intervienen para generar ambientes a favor de los aprendizajes.

Por medio de un análisis de la información y a modo de conclusión, el estado del conocimiento muestra diversos puntos a destacar: la diversidad de conceptos sobre los ambientes de aprendizaje, así como su importancia para el aprendizaje del estudiante, considerando cada uno de los elementos que intervienen para lograrlo. Además de enfatizar que la opinión de estudiantes y docentes sobre este tema genera una idea de lo que se está abordando en los trabajos de investigación sobre los ambientes de aprendizaje.

No obstante, la responsabilidad de construir ambientes de aprendizaje recae mayormente en el docente, ya que es considerado como un agente importante dentro del ambiente, mencionado por Otálora (2010), García y Leal (2019) y Portillo (2019). El docente es el encargado del manejo de cada aspecto que interviene en el aprendizaje del alumno, que de acuerdo con Toledo (2019), López (2029), Espinoza y Rodríguez (2017), Guzmán, (2011) e Iglesias (2008), aspectos entre los cuales estos autores destacan los factores físicos, psicológicos, temporales y relacionales o sociales. Otros autores como García y Leal (2019), Riera, Ferrer y Ribas (2014) y Otálora (2010), resaltan los aspectos: metodológicos y pedagógicos.

En resumen, los aspectos necesarios para la construcción de un ambiente de aprendizaje incluyen factores físicos, sociales o relacionales y los metodológicos o pedagógicos y son precisamente estos últimos aspectos los que pasan desapercibidos. Considerando que los aprendizajes son el motivo clave de este tema y que, de ahí surge la alineación o la implementación de los otros aspectos, no se le está dando la relevancia necesaria para conocer desde la dimensión pedagógica a lo que hace el docente en pro de los aprendizajes.

La pedagogía es un elemento o dimensión que se aborda en diversos trabajos teóricos, enfocándose en su importancia y los aspectos que intervienen, sin embargo, en cuanto a trabajos empíricos no se obtuvo registro de algún estudio sobre cómo se realiza esta dimensión en el aula. Lo que lleva a destacar la falta de trabajos que se adentren en conocer desde la visión pedagógica, cómo se lleva a cabo por parte del docente un ambiente de aprendizaje: qué hace, cómo lo hace,

qué toma en cuenta en el día a día, de tal manera que el ambiente de aprendizaje se centre precisamente en la generación de aprendizajes.

Este mismo concepto se desarrolla a partir de metodologías y estrategias que el profesor practica sin dejar de lado los intereses de los estudiantes. Al respecto, Otálora (2010) expone que el diseño de un ambiente de aprendizaje requiere de contemplar situaciones de aprendizaje que generen en los niños y niñas la comprensión y el fortalecimiento de competencias relevantes para sus vidas.

Dicho lo anterior, existe un motivo central por el cual se continuó la investigación del tema, basado en los puntos más representativos del presente estado del arte. Y, coincidiendo con Portillo (2019), se seguirá con la tarea permanente de diseñar espacios significativos y motivadores a favor de los aprendizajes de los estudiantes, mediante el estudio del tema.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Problemática

Como ya se ha señalado, este trabajo surgió por la inquietud de analizar los ambientes de aprendizaje que se generan en el nivel preescolar en la modalidad indígena, partiendo de tres puntos de interés: la dimensión pedagógica, el contexto indígena y la educación a modalidad remota.

El estado del arte fue el punto clave para dirigir el camino de la investigación, ya que toda la información analizada fue útil para adentrarse al tema y encontrar vacíos en los que el trabajo pudiera destacar y realizar aportaciones para la comunidad educativa. También, como se mostró en el capítulo anterior, el análisis permitió ubicar tendencias en el estudio del tema y dio paso a detectar los elementos clave que se han trabajado y los que faltan por estudiar.

De manera general, algo que mostró la literatura revisada fue el énfasis hacia el desarrollo de los ambientes de aprendizaje aunado a las dimensiones que un ambiente supone, de acuerdo con cada autor: física, funcional, temporal y relacional, en el caso de Iglesias (2008) y de Guzmán (2011); o pedagógica o metodológica, de acuerdo a Riera, Ferrer y Ribas (2014) y García y Leal (2019). No obstante, desde los diferentes planteamientos, se pretende que el alumno pueda construir su propio aprendizaje a partir de experiencias significativas, donde el docente sea el guía del proceso de aprendizaje (Portillo, 2019).

Como se mencionó anteriormente, para desarrollar un ambiente de aprendizaje el agente principal es el docente, quien es encargado de generarlo por medio de la búsqueda de estrategias en actividades planeadas con estructuras y demandas cognitivas (Otálora, 2010), es decir, el profesor debe desarrollar por medio de su práctica educativa, metodologías para construir aprendizajes, punto destacado por Espinoza y Rodríguez (2017) y García y Leal (2019).

Esto permite situar en el primer punto de interés, la dimensión pedagógica. Vista como el punto clave para que un profesor pueda desarrollar un espacio en el que los aprendizajes sean la base de la implementación de las demás dimensiones, en consideración a un contenido dado. Ante esto, García-Chato (2014) considera que, en los ambientes de aprendizaje se deben “crear

condiciones pedagógicas y contextuales favorables al proceso de aprendizaje del niño, con base en un currículo configurado por el contenido conceptual, actitudinal, procedimental y las aportaciones culturales que ofrece la escuela” (p. 71).

No obstante, el estado del arte puso de manifiesto que los estudios revisados se centran fundamentalmente en el estudio de las dimensiones físicas y sociales de los ambientes de aprendizaje, tales son los casos de los estudios de Toledo (2019), Espinoza y Rodríguez (2017), López (2019), Gantier y Gareca (2017) y Castro y Morales (2015). Estos hallazgos permiten exponer los escasos trabajos que integraron la dimensión pedagógica en su análisis, aspecto que da evidencia de la falta de atención o de interés por el estudio de esta dimensión, considerada para efectos de este trabajo como la más importante y hacia la cual, se considera aquí, se subordinan las demás dimensiones.

Abordando el segundo aspecto de interés, el contexto indígena, y visualizando datos del CONEVAL (2022), uno de los grupos más importantes dentro del servicio educativo es el nivel preescolar, sobre todo en población hablante de lengua indígena y de acuerdo a las cifras investigadas por el mismo consejo nacional, en el ciclo escolar 2019-2020, existen 22,766 escuelas indígenas en el país, de las cuales 10,035 son preescolares, sin embargo, en cuanto al alumnado, a diferencia del 2010, hubo una reducción del 10.7% , es decir pasó de 2.6 millones en 2010 a 2.3 millones en 2020, con una disminución del 13.1 %.

El nivel preescolar es el primer lugar de encuentro en el que niños y niñas de 3 a 6 años inician su vida escolar formal, con el objetivo de favorecer su desarrollo, requiriendo una atención integral por medio de un ambiente de calidad que ayude su crecimiento en aspectos físicos, cognitivos, psicomotrices, de lenguaje y socioemocionales, tomando en cuenta al estudiante como ser único, con intereses y necesidades (Gil, Sánchez, 2004).

Sin embargo, la población indígena se ubica en lugares con condiciones complejas, en lugares distantes o en zonas de marginación, las cuales tienen carencias de servicios básicos, en salud, trabajo, vivienda, agua potable, etc. Las anteriores complejidades son las mismas que influyen en los espacios educativos, añadiendo la organización escolar, materiales didácticos y las prácticas educativas.

En cuestión de infraestructura existen carencias y deficiencias, que colocan de nuevo a las comunidades indígenas en situación de desventaja respecto de las zonas urbanas, todavía existen escuelas indígenas que tienen un techo realizado con materiales de asbesto, metal, cartón, lámina,

palma o carrizo, incluso en otros casos es inexistente, además de tener paredes de tabla roca, madera, y los pisos son de tierra. En el tema de organización escolar, aparte del difícil acceso hacia las escuelas, la matrícula es pequeña, por lo cual no se considera necesario más de un docente, lo que ha generado el establecimiento de escuelas multigrado (INEE ,2016).

Los materiales escolares también presentan dificultades, debido a que se manejan a nivel nacional y en las comunidades indígenas no siempre pueden llegar o si llegan no están adecuados o redactados en la lengua que ellos hablan, en este punto el docente podría ser un apoyo, en el cual él podría traducir o adaptar al alumnado, aunque a veces no cumple con el requisito de hablar la lengua originaria de la comunidad, añadiendo otra dificultad más al aprendizaje de las niñas y niños.

Lo anterior se ve reflejado en las estadísticas del ciclo escolar 2016-2017, que señalan que el “9.5% de las escuelas preescolares indígenas no contaba con docentes que hablaran al menos una de las lenguas maternas de la comunidad” (UNICEF- INNE, 2018). Parte del trabajo del docente es la contextualización del contenido para poder generar en los niños un interés y curiosidad por aprender más y eso no siempre se llega a generar, entonces la parte pedagógica es un área de oportunidad para trabajar.

Hasta hace dos años otro elemento que se añadió a esta problemática es la situación de la pandemia, que inicialmente generó que se detuvieran las actividades a escala mundial, afectando a toda la población, desde el nivel socioeconómico alto hasta el más bajo.

En México la educación fue uno de los sectores que, a través de esta situación sanitaria, destapó un panorama de necesidades educativas, entre ellas, se hizo necesario crear maneras de dar continuidad a los procesos educativos ante la suspensión de clases en todos los planteles de todos los niveles. En consecuencia, se tuvieron que considerar diferentes opciones, como el uso de plataformas virtuales, así como la televisión y la radio.

Ante el uso de herramientas virtuales, Hincapié, López-Boo y Rubio-Codina (2020), expresaron que

... En el ámbito educativo, muchos niños reciben pocas o nulas oportunidades de aprendizaje pese a los portales, plataformas y estrategias de atención virtual que se han desarrollado y siguen expandiéndose... En 2015, por ejemplo, sólo el 39% de las escuelas de educación primaria en la región contaban con acceso a internet, con marcadas diferencias de conectividad entre escuelas primarias en zonas rurales (19 %) y en zonas urbanas (58%) (p.4).

En relación con lo anterior y consecuencia de la pandemia “las maestras y los maestros han diseñado sus actividades y tareas; es decir, han tomado sus propias decisiones curriculares y didácticas, una auténtica autonomía curricular” (Gallardo, 2020, p. 168). Entonces se pasó de ambientes de aprendizaje en el aula a ambientes en modalidad remota, en los cuales los niños tuvieron que adaptarse y aprender, aunque no necesariamente de manera adecuada. Lo antes mencionado se relaciona con el tercer punto de interés de este estudio: la modalidad remota.

La unión de estos intereses llevó a la construcción del objeto de estudio: Análisis de los ambientes de aprendizaje en preescolares indígenas, con un énfasis en dimensión pedagógica, ya que, desde el estado del arte y la problemática, este factor ha estado desvalorizado, siendo este el que permite, ya sea en la presencialidad o a la distancia, un parteaguas metodológico y estratégico para generar aprendizajes, en este caso, en el contexto indígena.

Dada la situación que se ha descrito, es que surgen los siguientes cuestionamientos: ¿De qué manera los docentes de educación preescolar indígena construyen ambientes de aprendizaje? ¿Cuál es la relevancia de la dimensión pedagógica en estos ambientes de aprendizaje? ¿Qué elementos consideraron durante la pandemia como aspectos clave para generar aprendizajes en los estudiantes?

2.2 Objetivos

Objetivo General:

Caracterizar los ambientes de aprendizaje que construyen los docentes de educación preescolar indígena.

Objetivos específicos.

Conocer el significado que los ambientes de aprendizaje tienen para los profesores de preescolar indígena y los elementos que consideran para crearlos.

Develar los aspectos que consideraron los docentes para generar ambientes de aprendizaje, en las modalidades presencial y remota.

Identificar el rol de la dimensión pedagógica dentro de los ambientes de aprendizaje generados por los profesores, en ambas modalidades.

2.3 Justificación

La importancia de los ambientes de aprendizaje radica en su diseño como espacios dotadores de actividades para generar conocimientos significativos en los estudiantes que, además ayudan a impulsar el intelecto, la motricidad, la estabilidad emocional y social, permitiendo así un desarrollo integral. El éxito de los aprendizajes de los estudiantes dependerá de la elección adecuada de los ambientes donde se realizarán las actividades (Rodríguez, 2014).

En la generación de estos ambientes intervienen elementos que ayudan en la creación o diseño de estos espacios: elementos físicos, pedagógicos, temporales y sociales; y, aunque cada uno tenga relevancia, “la manera más efectiva de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente de trabajo óptimo es diversificando las estrategias de trabajo, empleando materiales diversos y planificando previamente” (Bautista, Méndez, Ceballos y Palafox, 2017, p. 9).

Resaltando así el factor pedagógico como parte de un ambiente adecuado.

En contraste, el INEE (2015) detectó que dentro de las causas que vulneran a los niños, niñas y adolescentes de la población indígena al recibir una educación de calidad desde su acceso, permanencia y adquisición óptima de aprendizajes, están asociadas con

- a) Infraestructura precaria y equipamiento insuficiente; b) currículo inadecuado y materiales educativos inexistentes, insuficientes o desactualizados; c) perfil docente no adecuado al contexto y escasa oferta de formación inicial y continua; y, d) gestión escolar deficiente y ausencia de mecanismos efectivos de participación de la comunidad en la escuela (p 32).

Puntos que se relacionan con los aspectos que son necesarios para la creación de ambientes de aprendizaje. En consecuencia, y contemplando un panorama general, “en cada una de las entidades federativas los grados promedio de escolaridad de la población indígena son inferiores al resto de la población” (INEE, 2017, p.16), situación que se ve reflejada en el nivel de analfabetismo de personas pertenecientes a esta población ya que,

... Los resultados indican que una alta proporción de la población indígena carece de esta habilidad —lo cual refleja uno de los rezagos más graves— en comparación con el resto de la población. Para 2015, 17.8% de indígenas y 23% de Hablantes de Lenguas Indígenas de 15 años y más eran analfabetas, mientras que sólo 4.2% del resto de la población estaba en esta condición (INEE, 2017, p.16).

La situación anterior solo es un ejemplo de lo que puede provocar una inadecuada construcción de ambientes de aprendizajes, ya sea por deficiencia o falta de los elementos que lo componen, y que, por lo tanto, se ve reflejado en la formación de aprendizajes significativos en niños escolares.

Este trabajo aporta evidencia empírica sobre la construcción de ambientes de aprendizaje que realizan los docentes de preescolar indígena, contexto que, por lo general, trabaja en condiciones de desventaja; tomando en cuenta el período de aislamiento, así como la situación actual de reinicio de actividades presenciales y centrando la atención en la dimensión pedagógica, dimensión poco estudiada, lo que torna importante su realización.

La investigación brindará una perspectiva de la práctica del profesor hacia el diseño de ambientes de aprendizaje, sobre cómo cada uno contempla aspectos específicos que, desde su perspectiva, le ayuden a llevarlo a cabo. Esto permitirá, de igual manera, exponer la relevancia de los ambientes en la creación de nuevos conocimientos, sobre todo mostrar a la comunidad de maestros como intervienen a favor del estudiante y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la realización del trabajo, se considera que la metodología cualitativa ofrecerá un panorama basado en las vivencias y experiencias del docente, es decir, permitirá obtener evidencia empírica desde su propia consideración, sobre la generación de los ambientes de aprendizajes que ellos estructuran para sus alumnos, tomando en cuenta su contexto indígena y de cómo esto interviene o no en los aprendizajes de niños y niñas en nivel preescolar.

CAPÍTULO III

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y SU SITUACIÓN EN LA SIERRA NORTE DE PUEBLA.

Contextualizar la educación indígena es mostrar el panorama actual que tiene esta modalidad educativa y los factores que en esta influyen, etapa inicial de la escolaridad del individuo mexicano.

En este capítulo se muestran datos relevantes del contexto en el que se ubica la investigación, que brinden una perspectiva de las condiciones en las que se desarrolla la educación en el nivel al que se quiere estudiar y lo determinan.

A través de los años la educación ha tenido diversos cambios que han generado formas de trabajo distintas y comprometidas con todo aquellos que estén involucrados en el proceso educativo. De acuerdo a Madrid (2016), para afrontar el siglo XXI se requiere generar habilidades en los estudiantes a través de estrategias o metodologías desarrolladas por medio de una innovación pedagógica, que posibilite a los alumnos procesos de aprendizaje centrados en fomentar la autonomía y la resolución de problemas, puntos que a gran escala han sido referentes de políticas públicas, reflejando así que las decisiones políticas pueden ayudar a facilitar el acceso a una educación de calidad.

Al parecer, redireccionar la educación ha requerido de acciones por medio de organizaciones que apoyen su desarrollo hacia la calidad esperada, un ejemplo claro es el programa Educación para 2030, el cual tiene como objetivo:

identificar los conocimientos, competencias, actitudes y valores que los alumnos de hoy en día necesitarán adquirir para tener éxito en el siglo XXI. Durante la primera fase del proyecto, los países emplearán estudios empíricos para abordar cuestiones relacionadas con los planes de estudios, como es la sobrecarga curricular. Durante la segunda fase, los países identificarán los tipos de profesores que mejor pueden apoyar el desarrollo de estas capacidades, así como las mejores maneras de gestionar el cambio en las pedagogías, evaluaciones y entornos de aprendizaje (OCDE, 2019, p. 19). Estos entornos, también son entendidos como ambientes de aprendizaje.

Para esto la UNESCO y la UNICEF han llegado trabajar en conjunto con la finalidad de poder encontrar las claves que logren la mejora de la calidad en la educación, estudiando y profundizando en entender que, el logro de conocimiento relevante y sustentable implica conocer y entender en profundidad la diversidad de contextos, componentes y procesos implicados en todo aprendizaje y, a la vez, tener los conocimientos y las competencias institucionales y docentes requeridas para apoyar de manera personalizada el aprendizaje de cada estudiante en un ambiente colaborativo (OCDE, OIE-UNESCO y UNICEF LACRO, 2016).

Los ambientes de aprendizaje son una de las diversas estrategias para poder generar mejores condiciones, que favorezcan la adquisición de aprendizajes y, por lo tanto, el nivel educativo de la población estudiantil.

3.1 Políticas Educativas para nivel preescolar

Con la crisis económica y social en los años noventa que claramente afectó a la educación, los organismos internacionales y las organizaciones de la sociedad civil realizaron la petición de poder ser parte del aporte educativo, influyendo en los textos normativos que se han realizado desde entonces (INEE-IIPE y UNESCO, 2018). En consecuencia

... Los sistemas educativos de los países de América Latina se han ido consolidando desde su fundación hasta la actualidad mediante una sucesión permanente de cambios, procesos de acumulación y de sustracción, a través de un flujo continuo de acción que conforma la política educativa (INEE, 2019, p. 13).

Las decisiones sobre los cambios educativos se han ido a manos de las autoridades, siendo éstas las encargadas de impulsar y modificar las estructuras para transformar las políticas o la estructura del gobierno, todo esto por medio de reformas educativas, es decir, cambios con intencionalidad política que busca cambiar aspectos del funcionamiento del sistema educativo (INEE, 2019). Las modificaciones se han generado a través de las necesidades que la sociedad va teniendo con el paso del tiempo, necesidades que demandan atención e ideas que aporten en mejorar la accesibilidad hacia la educación.

De acuerdo a Vázquez (2019) en los últimos años una diversidad de organizaciones se ha enfocado a atender diferentes problemas sobre la educación, generando un punto de reunión para

atender este aspecto educativo; ejemplo de ello, es la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, propuesta por la Organización de las Naciones Unidas, donde México ha tomado un rol participativo y colaborativo en la adopción, adaptación y desarrollo de políticas públicas, siendo la Secretaría de Educación Pública ha sido la encargada organizar diversos grupos de trabajo de especialistas para desarrollar una estrategia nacional que oriente a un diálogo adecuado en materia educativa.

En relación con lo anterior, México llegó a un primer consenso, establecer metas acordes al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, relativo a “las ambiciones de la educación, cuyo objetivo es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, s.f., párr. 3).

... De las diez metas específicas contenidas en el ODS4, siete fueron diseñadas con la intención de obtener resultados cuantificables, mientras que los tres restantes se elaboraron como mecanismos de seguimiento y ejecución para alcanzar a las demás... En relación con las tres metas de seguimiento y ejecución, se plantean las siguientes necesidades: a) construir un diseño institucional que promueva ambientes de aprendizaje innovadores y eficaces; b) aumentar el número de becas para apoyar a los alumnos que más lo necesiten; y c) contar con docentes mejor preparados para enfrentar un contexto cambiante (Vázquez,2019, p. 19).

El tema de ambientes enfocados para el aprendizaje resalta en varios momentos y espacios como estrategia para mejorar la educación, por lo tanto, haciéndose notable la importancia que se concede a la generación de ambientes adecuados en el aula, para llevar a cabo un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, en la finalidad de saber acerca de las políticas que se han desarrollado en el nivel preescolar, es importante retomar lo que se ha establecido en el tema de la primera infancia.

La primera infancia hace referencia a la etapa que abarca de los 0 a 6 u 8 años, en esta recaen las bases del desarrollo y la personalidad, considerando que en este punto de la vida las estructuras neuro-fisiológicas y psicológicas se encuentran en constante maduración, por eso la cantidad y calidad de las influencias que reciban los infantes del ambiente familiar, cultural o socioeconómico los formará casi en su totalidad, además este proceso destaca por un notable crecimiento físico, sensorial y perceptivo, además de iniciar sus habilidades emocionales, intelectuales, sociales e incluso lingüísticas (Organización de los Estados Americanos, 2010).

La educación formal, que en este caso sería el nivel preescolar, es un aspecto más que influye en potencializar esos aspectos que se desencadenan en la infancia, ya que el preescolar le dará al individuo, más herramientas para desarrollar sus aprendizajes, no obstante, pareciera que no todos los niños, no solo en nuestro país, sino en el mundo cuentan con la oportunidad de acceder a este derecho.

Ante esto, la UNICEF (2017), menciona una problemática en cuanto a la educación preescolar con niños que pasan esta etapa, y es que en datos obtenidos de 67 países, entre ellos México, cerca del 69% de 57 millones de niñas y niños de 36 a 59 meses, es decir, de 3 a 5 años, no pueden asistir a algún programa de educación preescolar que les ayude a desarrollar su nivel cognitivo, lingüístico, social y emocional, además los niños en vulnerabilidad tienden a ser excluidos, incluso en países que cuentan con el nivel preescolar como obligatorio.

Aunado a lo anterior, el tema de la primera infancia pareciera seguir con un panorama con dificultades constantes en el tema educativo, ya que

... Entre los problemas que impiden prestar una educación de calidad en la primera infancia se cuentan la falta de un compromiso político de alto nivel para priorizarla en los planes y estrategias del sector educativo; la insuficiencia de los presupuestos asignados por los gobiernos y los donantes; la escasa capacidad institucional para planificar, aplicar y garantizar una calidad a escala en los programas de educación en la primera infancia; la falta de coordinación y coherencia entre los asociados, a nivel nacional y mundial, para promover la educación en la primera infancia; y los escasos vínculos entre los hogares y las escuelas durante la primera infancia (UNICEF, 2019, p. 15).

Las diversas situaciones que dificultan el trabajo con la primera infancia conllevan a un compromiso por parte de diversas organizaciones y autoridades de cada país, con la finalidad de generar la oportunidad de poder acceder a la educación, por lo tanto, es interesante saber que se está haciendo para poder abordar esta problemática en niñas y niños mexicanos.

México ha considerado llevar a cabo ciertas políticas para tomar en cuenta la primera infancia, lo que llevó a realizar un diagnóstico, presentado dentro del acuerdo educativo nacional sobre la Estrategia Nacional de Atención en la Primera Infancia (ENAPI), mismo que menciona:

... De acuerdo con información del CONAPO, en 2019 existe una población aproximada de 13.1 millones de NN menores de 6 años... Del total de NN menores de 6 años en este año, se estima que alrededor de 1.4 millones corresponden a población indígena... Del total de NN entre los 3 y 5 años, 18% presentan un desarrollo inadecuado para su edad en al menos tres de los siguientes ámbitos: alfabetismo-conocimientos numéricos, físico, socioemocional y dominio del aprendizaje, y más de 75% presenta rezago en alfabetización

y conocimientos numéricos. Sólo 6 de cada 10 NN entre 3 y 5 años asisten a un programa educativo destinado a la atención de la Primera Infancia, y 65% no tiene acceso a libros infantiles. La cobertura de educación preescolar de NN de 3 años es de 48%, mientras que la de NN de 4 años es de 91.5% (SEP, s.f, p.9).

Los porcentajes que representan a la población menor de 6 años muestran un panorama en cuanto a las problemáticas que se enfrentan por carecer el acceso a la educación formal, sin embargo, vale la pena retomar al momento de llevar a cabo reformas o programas que tengan como objetivo fortalecer la educación en cada niña y niño.

Siguiendo con el documento sobre la estrategia para la primera infancia, específicamente en materia educativa y dentro de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se plantea que es necesario generar una cultura pedagógica que integre la familia, la comunidad y, específicamente a docentes y dirigentes institucionales educativos, bajo un enfoque de derechos, con la finalidad de dar paso al acceso a la educación preescolar a todo que lo requiera, con un énfasis en educar para la vida (SEP, s.f.). Es por eso que,

... En el marco de la NEM es deseable que las NN ingresen a la escuela en condiciones de igualdad. Esto es particularmente relevante en el acceso a preescolar. Los maestros de este nivel comprueban, día con día, que los pequeños presentan diferencias que tienen efectos perdurables en su desempeño posterior. Estas diferencias tienen que ver tanto con el entorno en el que se desenvuelven como con sus propias características individuales y pueden traducirse en desigualdades. Una educación inicial de excelencia puede compensar las desventajas de niñas y niños en situación de vulnerabilidad y ser beneficiosa para el conjunto, sentando las bases de un trayecto académico consistente, a partir de un aprendizaje colaborativo que trascienda el espacio del aula y visualice a un ciudadano con identidad pluricultural (SEP, s.f, p. 27).

La primera infancia requiere la involucración constante de todos los que están alrededor de la niña o niño, de tal manera que le ayuden a potencializar sus habilidades y conocimientos previos, guiándolo y preparándolo hacia la vida diaria. La escuela es un entorno más en el cual el niño podrá desenvolverse en diferentes aspectos de su vida, si no se le da la oportunidad de acceder a ella, se podría ver afectada su integración hacia el mundo exterior y, por lo tanto, su manera de enfrentarse al mismo; motivo que orilla a fortalecer las estrategias en poblaciones vulnerables, como lo es el caso de los niños que se encuentran en poblaciones indígenas.

3.2 Políticas Educativas en Educación Indígena

La cultura mexicana no solo son costumbres o tradiciones, también es el conjunto de personas hablantes de lenguas maternas, que a la par de los anteriores elementos, también deben ser respetados y considerados como parte de la educación. Es por eso que, a modo de recuento, se expondrán algunos acontecimientos en el sistema educativo en el que la educación indígena tiene un rol importante.

Desde un panorama internacional también se han generado políticas que han intervenido a favor de los pueblos indígenas. El 29 de junio de 2006, la Organización de las Naciones Unidas aprobó la declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas, en la cual se tomaban en cuenta de la misma manera, derechos políticos, sociales, civiles, culturales y ambientales (INPI, 2021).

3.3 El Nivel Preescolar en México

La educación preescolar está dirigida a niñas y niños de entre 3 y 5 años, este nivel educativo se imparte en tres tipos: general, indígena y comunitario. “El servicio indígena está dirigido a niñas y niños que viven en las comunidades indígenas existentes en el país, y debe impartirse por profesores con conocimientos de la lengua que se habla en cada lugar” (INEE-UNICEF, 2019, p. 21).

El trabajo desarrollado en el nivel preescolar trajo consigo la oportunidad en niños de población indígena menores de 6 años de ser parte de un nivel formalizado de escolaridad, pretendiendo desarrollar aún más habilidades y aprendizajes en ellos, y en consecuencia una educación para todos.

De acuerdo con los aprendizajes clave para la educación integral, la obligatoriedad de la educación preescolar conllevó a un replanteamiento del enfoque pedagógico, dándole ahora importancia a la educación integral de las niñas y niños por medio del desarrollo cognitivo y emocional de estos mismos, tomando en cuenta que son sujetos pensantes y activos, con el suficiente potencial para aprender a través del contacto con su entorno (SEP, 2017). Entorno entendido como el aula escolar, la cual proveerá de todo lo necesario para que el estudiante de preescolar desarrolle habilidades para su formación.

El replanteamiento que el enfoque pedagógico tuvo, conllevó a una reestructuración del currículo. Aunado a lo anterior, la SEP (2017) menciona que “el nuevo planteamiento curricular implica el reordenamiento y la inclusión de los contenidos, así como la adopción de los métodos necesarios para lograr la formación integral” (p.57), en todos los alumnos. Asimismo, la flexibilidad de este concepto deriva de la diversidad de situaciones, es decir,

cada escuela puede decidir una parte de su currículo y así permitir que la comunidad escolar profundice en los aprendizajes clave de los estudiantes, y amplíe sus oportunidades de desarrollo emocional y social, con base en el contexto de la escuela y las necesidades e intereses de los alumnos (SEP, 2017, p.43).

Sin embargo, desde la visión de Gallardo (2014) los planes y programas tienen una forma racista de trabajar ya que, estos no contemplan una diversificación de contenido importante para cada pueblo indígena, dejando de lado los contenidos nacionales; conocimientos, saberes y lenguas maternas, para que los educandos conozcan y valoren la diversidad cultural.

3.4 Plan de Estudio Nivel Preescolar.

El grupo de asignaturas establecidas por la SEP para cada nivel educativo, invita a conocer los aprendizajes a los que se pretende llegar. El currículo del nivel básico pareciera estar interrelacionado desde el preescolar hasta la secundaria, de tal manera que sean aprendizajes para toda la vida.

Los contenidos organizados son un referente de los conocimientos a impartir por parte del docente. Esto da paso a indagar acerca del plan 2017, en uso durante la elaboración de este trabajo, los conceptos que maneja, las horas que abarca cada asignatura, los aprendizajes que se esperan al dar cada contenido, etc. El modelo educativo 2017, en el documento de aprendizajes clave en educación preescolar, menciona:




... El diseño del *Plan* parte de reconocer la existencia de varias tensiones fundamentales que son producto de buscar la mejora de la calidad en la educación. Entre ellas, la que existe entre el reconocimiento de la diversidad y la atención a la desigualdad; entre los diversos conocimientos disciplinarios, los tradicionales del currículo y otros más novedosos que requieren encontrar un lugar en la nueva organización curricular; la que surge de oponer la cantidad de contenidos abarcables y los tiempos lectivos disponibles para su estudio; las que se dan entre conocimientos y valores, y entre estos y las habilidades que se quiere que

los alumnos desarrollen; las que existen entre las alfabetizaciones básicas y las alfabetizaciones superiores; entre los métodos de enseñanza tradicionales y los renovadores; entre, por un lado, la fuerza y la pertinencia de los materiales educativos y, por el otro, las nuevas tecnologías y las capacidades de los docentes para utilizarlas adecuadamente en su práctica; entre los usos y costumbres pedagógicos y las innovaciones, y entre lo abstracto o doctrinario y lo concreto y práctico (SEP, 2017, p. 94).

Para el diseño del plan, uno de los retos se enfrentó en la construcción de nuevos conocimientos fue la tensión en mantener un proceso de enseñanza-aprendizaje clásico y actual, que ayudara al estudiante en su formación para el mundo globalizado, desde una perspectiva integral: “este *Plan* plantea la organización de los contenidos programáticos en tres componentes curriculares: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía Curricular, a los que, en conjunto, se denomina *Aprendizajes Clave para la educación integral*” (SEP, 2017, p. 111).




El plan en general contiene una distribución de contenidos programáticos, además de organización de materias y horas en nivel correspondientes a primero, segundo y tercer grado, los cuales le dan estructura al contenido que los docentes trabajan todo el ciclo escolar. Los componentes curriculares del plan son: 1) Campos de Formación Académica: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y, Exploración y comprensión del mundo natural y social. 2) Áreas de Desarrollo Personal y Social: Artes, Educación socioemocional y Educación física. y 3) Ámbitos de la Autonomía Curricular: Ampliar la formación académica, Potenciar el desarrollo personal y social, Nuevos contenidos relevantes, Conocimientos regionales y Proyectos de impacto social. Todo esto visto en las figuras 4 y 5.

Figura 4. Distribución de asignaturas en periodos anuales de 1er. y 2do. grado de preescolar.

ESPACIO CURRICULAR		JORNADA REGULAR	%	TIEMPO COMPLETO	%
		PERIODOS ANUALES		PERIODOS ANUALES	
 Formación Académica	Lenguaje y Comunicación	140	23.3	140	8.75
	Pensamiento Matemático	80	13.3	80	5
	Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	80	13.3	80	5
 Desarrollo Personal y Social	Artes	90	15	90	5.6
	Educación Socioemocional	90	15	90	5.6
	Educación Física	40	6.7	40	2.5
 Autonomía curricular	Ampliar la formación académica	80	13.3	1080	67.5
	Potenciar el desarrollo personal y social				
	Nuevos contenidos relevantes				
	Conocimientos regionales				
	Proyectos de impacto social				
TOTAL		600	100	1600	100

Fuente: Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017.

Figura 5. Distribución de asignaturas y periodos anuales.

EDUCACIÓN PREESCOLAR. 3º					
DISTRIBUCIÓN ANUAL DE PERIODOS LECTIVOS					
ESPACIO CURRICULAR		JORNADA REGULAR	%	TIEMPO COMPLETO	%
		PERIODOS ANUALES		PERIODOS ANUALES	
 Formación Académica	Lenguaje y Comunicación	100	16.6	100	6.25
	Inglés	100	16.6	100	6.25
	Pensamiento Matemático	80	13.3	80	5
	Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	80	13.3	80	5
 Desarrollo Personal y Social	Artes	60	10	60	3.75
	Educación Socioemocional	60	10	60	3.75
	Educación Física	40	6.7	40	2.5
 Autonomía curricular	Ampliar la formación académica	80	13.3	1080	67.5
	Potenciar el desarrollo personal y social				
	Nuevos contenidos relevantes				
	Conocimientos regionales				
	Proyectos de impacto social				
TOTAL		600	100	1600	100

Fuente: Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017.

3.4.1 Formación Académica.

Los espacios curriculares determinan en general el contenido que deben abordar los docentes para obtener los aprendizajes esperados, es decir, el conocimiento que se pretende que tengan los niños y niñas al terminar cada clase o cada ciclo escolar. A continuación, se presentan los relativos a preescolar, conforme al Plan de Estudios.

3.4.1.1 Lenguaje y Comunicación

El primer componente curricular de la formación académica en el Plan de Estudios, es la asignatura de lenguaje y comunicación. En esta asignatura, se enfrentó al reto de incluir la lengua materna, teniendo en cuenta que en México existen diversas lenguas indígenas, entonces, dentro

del campo formativo del lenguaje esto implicó considerar la lengua materna en español, lengua indígena y como segunda lengua, español, lengua indígena e inglés. El desafío fue hacia los docentes ya que, según Otálora (2020), como agentes educativos eran los encargados de adaptar el currículo sin afectar su orden respetando el dialecto materno del lugar de trabajo.

La dosificación de aprendizajes esperados consideró estructuralmente varios aspectos: Tres ámbitos y once prácticas, así que, dentro del documento de los aprendizajes clave, se organizó de la siguiente manera: 1. Oralidad: conversación, narración, descripción y explicación. 2. Estudio: intercambio de experiencias de lectura, comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos, elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes, intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos, intercambio escrito de nuevos conocimientos. 3. Literatura: lectura de narraciones de diversos subgéneros, escritura y recreación de narraciones (SEP, 2017).

De acuerdo a la SEP, cursar la asignatura generaba en el alumno habilidades al momento de trabajarla, de tal manera que al final de la clase o del ciclo escolar, éste ya tenía desarrollados aprendizajes para comunicarse. Por eso, se esperaba que, en cada año escolar, el alumno de preescolar pudiera tener perfeccionadas las siguientes habilidades: expresión, conversación a través de su lengua materna, y a la par mejorar su capacidad de escucha, interés y gusto por la lectura, además iniciarse en la práctica de la escritura (SEP, 2017).

Al término del preescolar en ese campo formativo, se pretendía que el estudiante pudiera expresar sus emociones e ideas, incluso relacionarse con otros, comprendiendo las palabras o expresiones de los demás, ya sea en español o lengua indígena. Aunado a lo anterior, el objetivo radicó en que las niñas y los niños desarrollaran las suficientes herramientas para poder expresar pensamientos u opiniones, de la misma manera por medio de la lectura y escritura, aspectos que claramente impactarían en otras asignaturas, generando un punto a favor en los demás aprendizajes.

3.4.1.2 Pensamiento Matemático.

Este tipo de pensamiento pretende que el niño y niña de preescolar pueda tener la capacidad de solucionar problemas por medio de conclusiones que impliquen el manejo de datos. Esto con la ayuda de actividades o retos presentados por los docentes para construir una reflexión matemática.

Según el Plan de Estudios, esta asignatura se basa en tres organizadores curriculares y cada uno contiene diversos temas a trabajar. 1. Número, algebra y variación. En el nivel preescolar solo se maneja el tema de número. 2. Forma y espacio; Ubicación espacial, figuras y cuerpos geométricos, magnitudes y medidas. 3. Medida y análisis de datos; Recolección y presentación de datos. Cada organizador lleva a cumplir con los aprendizajes esperados y al final de la materia, la expectativa es que los alumnos puedan plantear y resolver problemas, por medio del conteo, reconocer y utilizar datos, así como comparar y medir objetos, reconocer el orden de los sucesos y ubicar objetos en el espacio (SEP, 2017).

A modo personal, las experiencias didácticas que acompañan el proceso de aprendizaje tienen que brindar al estudiante desafíos que le permitan ir a la exploración, razonamiento y resolución de problemáticas, que no solo lo lleven a cumplir un trabajo más de la materia, sino a llevarlo a la práctica en su vida diaria, es decir, las matemáticas deben tener sentido en su vida diaria.

3.4.1.3 Exploración del Mundo Natural y Social.

Por último, dentro del campo de la formación académica, la materia de Exploración y comprensión del mundo natural y social, cuyo propósito es que los niños vivan experiencias que favorezcan la generación de conocimientos dirigidos a la observación y caracterización de los seres vivos, por medio de la descripción, del cuestionamiento, el manejo de información y explicación sobre lo que ve en su contexto natural, con la intención de crear actitudes que favorezcan al cuidado del medio ambiente (SEP, 2017).

La curiosidad por el ambiente y lo que hay en él, caracteriza la etapa de desarrollo de los niños y niñas durante su proceso escolar en el preescolar, y fortalecer esto durante la escolaridad formal creará en ellos una reflexión constante sobre su medio y sus cuidados.

Para el término del nivel preescolar en exploración del mundo natural y social, se ha establecido que el infante debe mostrar curiosidad y asombro por su entorno, planteándose preguntas y a la vez registrando información, por medio de representaciones sencillas, como dibujos o palabras clave que le ayuden a ampliar su conocimiento (SEP, 2017).

En resumen, las primeras tres asignaturas parecieran ser la base de este plan de estudios de educación básica, ya que son conocimientos básicos que deben desarrollar todos los estudiantes,

sobre todo en niños y niñas de preescolar, porque estarán presentes en la mayoría de su vida escolar y si en este nivel se construyen de manera adecuada en los demás niveles se podrán entender, desarrollar e interiorizar mejor.

3.4.2 Áreas de Desarrollo Personal y Social.

Existen otras materias que complementan los conocimientos básicos, pretendiendo abarcar otros aspectos que complementan los aprendizajes y promueven una educación Integral. El espacio curricular correspondiente es el de desarrollo personal y social. Al respecto, la SEP (2017) menciona:

... Las Áreas de Desarrollo Personal y Social contribuyen a que los estudiantes logren una formación integral de manera conjunta con los Campos de Formación Académica y los Ámbitos de Autonomía Curricular. En estos espacios curriculares se concentran los aprendizajes clave relacionados con aspectos artísticos, motrices y socioemocionales (p. 276).

3.4.2.1 Artes.

En cuanto a las artes, un aspecto importante es el de generar en los infantes las habilidades que les permitan trabajar con su creatividad, ideas o emociones y así mismo puedan plasmar y expresar estos aspectos, generando el saber del auto conocimiento artístico.

En este sentido, los propósitos de la asignatura de arte en la educación, según la SEP (2017), son construir aprendizajes que consistan en: “1. Usar la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (artes visuales, danza, música y teatro). 2. Identificar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos” (p.281). De esta forma, se busca desarrollar en los estudiantes de preescolar el aprendizaje y valor por las artes en sus diferentes expresiones, tomando en cuenta la cultura mexicana.

3.4.2.2 Desarrollo socioemocional.

Continuando con el tema de la educación integral, en las asignaturas del currículo destaca el aspecto socioemocional, partiendo de la idea de tener como parte de la educación a un elemento que pueda ayudar al estudiante a desenvolverse como un ser consciente de lo que piensa, siente y expresa a los demás. Ante esto SEP (2017), indica que la educación socioemocional,

...Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflitivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida (p. 304).

La educación socioemocional en el preescolar puede representar un reto en el que el docente tenga que manejar información y estrategias para lograr que el alumno menor de 6 años conozca y reconozca en él, emociones que surgen por diversas situaciones y que a la vez puedan socializar sanamente.

3.4.2.3 Educación Física.

Por último, está la educación física, relacionada con la actividad física y motriz de los niños y niñas. Ante eso la SEP (2017) menciona,

... Constituye en la escuela el espacio curricular que moviliza el cuerpo (corporeidad y motricidad) y permite fomentar el gusto por la actividad física. Al ser un área eminentemente práctica brinda aprendizajes y experiencias para reconocer, aceptar y cuidar el cuerpo; explorar y vivenciar las capacidades, habilidades y destrezas; proponer y solucionar problemas motores; emplear el potencial creativo y el pensamiento estratégico; asumir valores y actitudes asertivas; promover el juego limpio; establecer ambientes de convivencia sanos y pacíficos; y adquirir estilos de vida activos y saludables, los cuales representan aspectos que influyen en la vida cotidiana de los estudiantes (p.329).

En la figura 6 se muestra la estructura en la que se basan los docentes de esta asignatura para dar los contenidos, apoyándose en dos organizadores y los aprendizajes esperados.

Figura 6. Organizador curricular de la educación física

EDUCACIÓN FÍSICA. PREESCOLAR		
ORGANIZADOR CURRICULAR 1	Organizador curricular 2	Aprendizajes esperados
COMPETENCIA MOTRIZ	Desarrollo de la motricidad	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad, por medio de juegos individuales y colectivos. • Utiliza herramientas, instrumentos y materiales en actividades que requieren de control y precisión en sus movimientos.
	Integración de la corporeidad	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica sus posibilidades expresivas y motrices en actividades que implican organización espacio-temporal, lateralidad, equilibrio y coordinación. • Reconoce las características que lo identifican y diferencian de los demás en actividades y juegos.
	Creatividad en la acción motriz	<ul style="list-style-type: none"> • Propone distintas respuestas motrices y expresivas ante un mismo problema en actividades lúdicas. • Reconoce formas de participación e interacción en juegos y actividades físicas a partir de normas básicas de convivencia.

Fuente: Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017.

Resumiendo lo anterior, el plan de estudios a nivel básico incluye las mismas materias para todos los niveles, solo con diferentes contenidos y aprendizajes esperados dependiendo el grado escolar. De la misma manera, los aprendizajes esperados son a nivel general, es decir, son para escuelas urbanas o rurales. Sin embargo, la asignatura que remarca la educación indígena es lenguaje y comunicación, debido a que se subraya a la lengua materna como un elemento a favor de los aprendizajes dentro de las comunidades indígenas, respetando así su propia manera de comunicarse entre ellos.

3.5 Contexto Local: Región y Educación

Conocer acerca de la educación indígena conlleva, de manera más específica, la indagación del entorno donde ésta se lleva a cabo, lo cual en lo que respecta al presente trabajo, corresponde a tres comunidades: La primera, Ometepetl (figura 7), la cual se encuentra en el municipio de Tetela de Ocampo (Figura 8).

Figura 7. Comunidad de Ometepetl, Tetela de Ocampo, Puebla, Pue.



Fuente: Red social Facebook: Ometepetl Oficial

Figura 8. Mapa del estado de Puebla por municipios, enfocando a Tetela de Ocampo.



Fuente: Página de internet; Tetela de Ocampo, pueblo mágico.

La segunda comunidad es Ixtolco (Figura 9) y la tercera, una escuela ubicada en la cabecera municipal de San Esteban Cuautempan (Figura 10), las cuales son pertenecientes al municipio de Cuautempan (figura 11). Todas ellas situadas en la parte norte del estado de Puebla.

Figura 9. Comunidad de Ixtolco, San Esteban Cuautempan, Puebla, Pue.



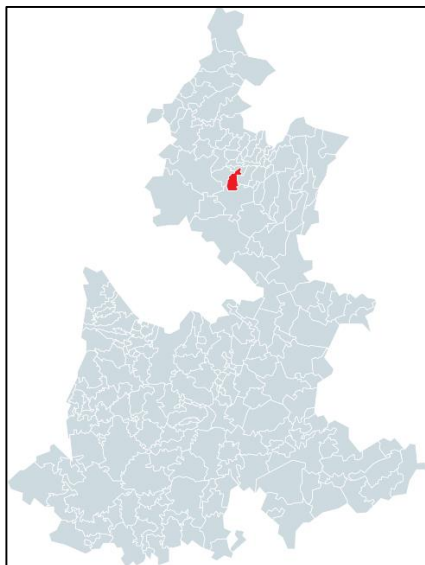
Fuente: Red social Facebook; Ixtolco de Morelos.

Figura 10. Ubicación espacial de San Esteban Cuautempan, Puebla, Pue.



Fuente: Plan municipal de desarrollo. Municipio de Cuautempan, Puebla 2021-2024.

Figura II. Municipio de San Esteban Cuautempan en el mapa del estado de Puebla.



Fuente: Plan municipal de desarrollo. Municipio de Cuautempan, Puebla 2021-2024.

La sierra norte está conformada por una gama de tradiciones, costumbres, gastronomía, clima e identidad indígena, que a través de los años se ha tratado de mantener a pesar de la constante evolución de sus municipios. Una de las principales características de este lugar es su localización geográfica, la cual le da cierta peculiaridad de clima, siendo este un generador para la producción agrícola.

... La sierra norte de Puebla está ubicada en 19°30' A 20°30' latitud norte y 97° 30' a 98° longitud oeste. El frente montañoso forma parte de la sierra Madre Oriental que cruza el territorio nacional de norte a sur. La región ocupa el norte del estado de Puebla, parte del estado de Hidalgo con el que colinda al oeste y parte del estado de Veracruz...La sierra norte está situada entre los 200 y los 1500 msnm; es muy húmeda y templada cálida (Incháustegui, 2008, p. 2).

Es por eso que dentro del territorio, la población trabaja inicialmente en la siembra y producción de maíz, habas, frijol, café y productos frutales como duraznos, manzanas, ciruelas, peras, etc. además de contar con grandes extensiones de bosques de conífera, esto ha permitido que ciertos municipios tomen principales lugares dentro de la política, del comercio y la economía de la sierra, entre los cuales están Teziutlán, Zaragoza, Zacapoaxtla, Tetela de Ocampo, Chignahuapan, Zacatlán y Huauchinango (Incháustegui, 2008).

La relevancia de estos municipios dentro del estado ha permitido el reconocimiento para desarrollar proyectos que le ayuden a preservar su agricultura y su identidad. Pasando a la parte cultural, estos lugares se encuentran dentro de un contexto indígena identificado como nahuas, donde:

el aspecto que los identifica en primer lugar como originarios de esa región es el “ser serranos”, incluso anteponiéndolo a la identidad “poblana”, en clara alusión al hábitat. No obstante, la identidad y la memoria tienen como referente primario lo local. En este sentido, la lengua, específicamente el náhuatl o mexicano, es uno de los elementos importantes vinculados con su identidad, ya que en esta región se mantiene vigente como lengua materna... La identidad local comunitaria es el primer referente para distinguirse de los grupos que habitan en otras comunidades, pues los serranos reconocen las variantes dialectales (Báez, 2004, p. 8).

Como ya se habló anteriormente, parte de la identificación descansa en la lengua materna, con un especial énfasis en el náhuatl. De acuerdo al perfil sociodemográfico de los pueblos indígenas en Puebla (2020) “en el país vivían, 7 millones 344 mil 645 personas Hablantes de Lengua Indígena (HLI) de 71 lenguas. En el Estado de Puebla existen 615 mil 622 hablantes de lenguas indígenas: 289 mil 873 hombres y 325 mil 749 mujeres” (p. 8).

De los lugares y población HLI la mayoría de municipios de la sierra norte son considerados como nahuas, ya que su lengua materna inicial es el náhuatl. Incháustegui (2008) lo determinó así: “Existe población indígena prácticamente en todos los municipios de la sierra norte. Los Nahuas habitan en 65 de los 68 municipios” (p. 2). Por ejemplo, Tetela de Ocampo y Cuautempan, y a su vez sus comunidades, son parte del territorio náhuatl, por consecuencia algunas de las escuelas en educación básica tienen la modalidad indígena.

Sin embargo, cada municipio del estado de Puebla maneja un porcentaje de habla materna, en este caso Cuautempan tiene más del 50 % de población que se comunica por medio del náhuatl, pero en el caso de Tetela de Ocampo esto ya no es notorio (Perfil sociodemográfico de los pueblos indígenas de Puebla, 2020), ya que dentro de las estadísticas este municipio no es considerado, a pesar de eso mantiene escuelas en modalidad indígena dentro de sus comunidades.

Continuado con la cultura, desde la cosmovisión de los nahuas, Incháustegui (2008), explica que:

... La vida comunitaria de los Nahuas se desarrolla en una relación estrecha y recíproca con la naturaleza, pues esta posee un poder que sobrepasa los límites de lo humano para ubicarse dentro del plano sobrenatural: es la depositaria de las fuerzas del cosmos, la morada de los dioses que gobiernan su hábitat y los Nahuas para referirse a ellos los nombra dueños. Los más importantes dentro de su panteón son los dueños del cerro, del agua, del viento y del fuego. Estos entes constituyen fuerzas opuestas pero que se complementan para mantener la armonía del cosmos. El hecho de que los nahuas personifiquen a las fuerzas naturales es lógico ya que el hombre es parte integrante del cosmos; el mundo terrenal y el sobrenatural es para ellos un *continuum* que se interrelaciona constantemente para mantener el orden y uno de los medios para lograr lo último son los rituales y las ofrendas en ocasiones como el nacimiento, el matrimonio, la construcción de una casa, durante la siembra (p. 6).

Dentro de esta dinámica se añaden las festividades que, de acuerdo con Baez (2004), las personas han podido discernir entre las fiestas relacionadas con la religión católica, la cual es predominante en estas comunidades, y las afines a sus costumbres, aun así, comparten ciertas prácticas al momento de llevarlas a cabo, se elaboran collares, rosarios y coronas de flores, y las portadas de las iglesias se adornan igualmente con flores

... Entre las danzas más comunes de la región se encuentran las de “los Santiagueros”, “Negritos”, “Toreadores”, “Acatlaxquis”, “Voladores”, “Segadores”, “Tejoneros” y “Cuezalime” o “Quetzales”, cuyos orígenes son diversos. En la de “los Santiagueros”, que forma parte del grupo de “danzas de la Conquista”, se representa el enfrentamiento entre el santo Santiago Matamoros, que aparece armado y a caballo, y Pilatos. Para los nahuas, esta danza representa la lucha entre el bien y el mal (Baez, 2004, p. 16).

Esto que se menciona se relaciona con el matiz de las tradiciones comunitarias nahuas que practican los pobladores de las mismas y que de alguna manera pueden influir en la educación de los mismos, ya sea en casa o en la escuela, entonces se puede inferir que, la educación contextualizada es un proceso de construcción basada en los conocimientos de la misma comunidad.

Hablando de la educación, Incháustegui (2008) da una breve explicación sobre su evolución en la región:

... Después de la Revolución la población Náhua se vio en dificultades para acceder a la educación formal porque la enseñanza era en español. De esta manera se desarrolló en los años sesenta el servicio Nacional de Castellанизación con la participación de indígenas bilingües para enseñar el español como segunda lengua y alfabetizar en Náhuatl. Allí se formaron los maestros que después se organizaron para formar la Organización de Profesionistas Náhuas que es de donde salieron los cuadros que formaron la Dirección General de Educación Indígena. En la mayoría de las comunidades hay escuelas primarias y en algunos casos escuelas bilingües en donde los alumnos utilizan la lengua Náhuatl como complemento para aclarar los temas que no son entendidos en español... En los años ochenta se instrumentan en la sierra tres sistemas educativos: la Dirección General de

Educación Primaria en Provincia (SEP), la Dirección General de Educación Indígena con primarias y educación preescolar bilingües para castellanizar y la Dirección de Educación del estado de Puebla (p.29).

En consecuencia, se han generado cambios radicales al momento de llevar a cabo el proceso aprendizaje-enseñanza en estudiantes de educación básica. Actualmente los contenidos en su mayoría son dados en español y con poca presencia del náhuatl, esto puede ser un factor relacionado con la situación que presentan los niños y niñas de comunidades indígenas.

...La situación educativa de los pueblos y comunidades HLI muestran significativas diferencias con el resto de la población: mientras la población no HLI asiste en un 31.11% a la escuela, la población HLI lo hace solamente en un 18.70%. Es importante destacar que, este concepto representa a la población total mayor de tres años, incluyendo la población en edad escolar (Perfil sociodemográfico de los pueblos indígenas en Puebla, 2020, p. 14).

Ahora bien, enfocándonos en la educación preescolar, que es el principal interés de este trabajo, y de acuerdo con el diagnóstico del programa sectorial de educación 2019-2024,

... Los referentes estadísticos de la Secretaría de Educación de la entidad, permiten conocer que la educación preescolar, se imparte a 298,254 niñas y niños en edad normativa de 3 a 5 años, en 5,424 escuelas, distribuidas en 10,493 de sostenimiento público y 3,056 privado, con la intervención de 13,549 docentes (p. 53).

Con esto se puede inferir que dentro de las escuelas públicas se encuentran las de modalidad indígena, ya que no se especifica cuantas de estas hay en el estado, mucho menos el número de docentes que en ellas laboran. Dentro del mismo programa, uno de los municipios nahuas que se pretende rescatar y potenciar educativamente es Cuatempan, el cual es considerado una región con menor grado de promedio escolar, así mismo con mayor porcentaje de población analfabeta y con mayor población en rezago educativo.

Aunque Tetela de Ocampo, no está dentro de los lugares con mayor prioridad respecto a la educación indígena, aun así, forma parte de la sierra norte, lugar que se enfrenta a retos que influyen en la educación, como; trabajos poco remunerados, entre los cuales están la albañilería, cargadores, servicio doméstico, agricultores, etc. (Incháustegui, 2008). En consecuencia, se inició el fenómeno de la migración,

... La Sierra Norte de Puebla es una región predominantemente rural, con un alto índice de población indígena y un elevado grado de marginalidad, sobre todo entre esta población, aspecto que explica el alto índice de expulsión de mano de obra que caracteriza a esta zona;

tal fenómeno dio un giro notorio: hasta hace unos diez años, los migrantes se dirigían a las ciudades de Puebla y México, donde trabajaban por lo general en la industria de la construcción, y otra población todavía más marginal buscaba trabajo en las fincas cafetaleras de Puebla y Veracruz; actualmente, la migración hacia Estados Unidos se ha intensificado de manera notoria (Baez, 2004, p. 20).

No obstante, se añade otro factor que interviene en el desarrollo de comunidades indígenas que actualmente, está relacionado directamente con la educación: las Tecnologías de Información y Comunicación. Estas nuevas herramientas han generado un impacto considerable en las escuelas de México, incluso de sus regiones más alejadas, debido a que su uso se ha estado requiriendo como estrategia para generar de una mejor manera el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, es de interés conocer que lugares tienen al alcance esta herramienta y cómo se fue dando su llegada.

De acuerdo con la investigación de Ramos (2018), sobre el internet en México, y basándose en datos de INEGI (2016) y CONAPO (2015), en 2016 había alrededor de 65 millones de usuarios de internet en México, a pesar de estos números entre las entidades federativas con menor conexión a internet están Michoacán, Guerrero, Tabasco, Puebla, Oaxaca y Chiapas, los cuales tienen mayor presencia de población indígena. En el caso de Puebla, y en específico de la sierra norte, esto llevó a iniciar con las primeras uniones entre poblaciones alejadas, generando que el internet esté al alcance de todos.

... Estos lugares de acceso público se han dividido en tres tipos a partir de la secuencia temporal con que se instalaron en la Sierra Norte. El primero son los telecentros públicos instalados por el gobierno estatal de Puebla; el segundo corresponde a la iniciativa nacional de telecentros llamados Centros Comunitarios de Aprendizaje; y el tercero son los cibercafés, que en años recientes han incrementado su número y son los más utilizados (Ramos, 2018, p. 12).

La entrada a la era tecnológica parecía ir despacio y con la calma necesaria para ir aprendiendo a manejarla, sin pensar que un día llegaría un suceso que nos haría recurrir a las TIC abruptamente, e ir aprendiendo sobre la marcha para hacerlas aliadas del proceso de la enseñanza y seguir construyendo aprendizajes.

Debido a la propagación del coronavirus como mejor se le conoce, el COVID-19, es una enfermedad que tuvo la capacidad de detener trabajos, cerrar lugares y mandar todos a un confinamiento, con la finalidad de detener contagios y decesos. Uno de los espacios que detuvo sus

actividades normales, por aproximadamente dos años, fueron las instituciones educativas, las cuales tuvieron que ser cerradas e iniciar un proceso de educación en modalidad remota. En el caso del estado de Puebla y de la sierra norte, aun no hay información sobre la influencia de la pandemia en los procesos de aprendizaje en los alumnos de educación básica o concretamente en preescolar, aunque si hay datos de lo que paso a nivel nacional, los cuales parecieran aplicar a todos los estados del país.

Ante el cierre de escuelas:

... La SEP optó por una estrategia centrada en la televisión como medio de transmisión, la cual llamó *Aprende en Casa*. Los alumnos ven por televisión o internet contenido específico para su grado escolar, el cual se complementa con actividades disponibles en línea o repartidas en los hogares en comunidades marginadas. El cambio de clases presenciales a educación a distancia ocurrió de manera repentina. Ni los docentes ni los alumnos tuvieron tiempo para prepararse, por lo que se adaptaron con los recursos que tenían disponibles. A nivel anecdótico se sabe que los maestros desarrollaron sobre la marcha métodos para la enseñanza remota (Clark, 2021, p.4).

Las decisiones tomadas para continuar con las clases parecieran no haber considerado toda la desigualdad digital que vivían o viven algunas regiones del país, ya que de acuerdo con Clark (2021), se tienen que considerar dos elementos para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia: primero, un dispositivo capaz de conectarse a internet y segundo, que el estudiante tenga una persona de apoyo para guiar su aprendizaje.

Durante la pandemia, los docentes ya no estaban totalmente a cargo de los aprendizajes de los niños y niñas, sino que la batuta se había pasado a los padres de familia o quienes estuvieran a cargo de ellos, siendo su hogar su nuevo lugar educativo, esto pudo haber repercutido en las horas de estudio a las que los estudiantes tuvieron que adaptarse. Cabe señalar que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2022), respecto a lo anteriormente mencionado, dice:

... En general, las horas de estudio y actividades escolares aumentan con la edad, de 2.4 horas diarias en el intervalo de 3 a 5, hasta un promedio de 6.3 horas en el intervalo de 18 a 22. En promedio, los inscritos al ciclo escolar 2020-2021 destinaron 4.3 horas diarias a estudiar y realizar actividades escolares en un día normal de clases a distancia... Como era de esperarse, los estudiantes con acceso a tecnología registraron más horas de estudio. En promedio, los estudiantes con computadora estudian 2 horas diarias más que los que no tienen una. El uso de plataformas virtuales como medio de comunicación entre las y los estudiantes y sus escuelas se asocia, en promedio, a una hora y media más de estudio al día, y contar con Internet fijo en la vivienda se asocia con una hora de estudio más al día. Observaciones derivadas de las entrevistas permiten poner en perspectiva este dato. A pesar

de que exista el servicio de Internet fijo en el hogar, este puede presentar fallas regulares y agudas, tanto en ámbito urbano como rural (p.31).

La interacción constante con los equipos electrónicos por los horarios de estudios generó un alejamiento del estudiante con su contexto escolar y por lo tanto de sus pares. Es bien sabido que, a la edad preescolar, resulta relevante la interacción con otros y recordando a Vygotsky, la relación entre pares es un factor de importancia en el aprendizaje, ya que a través de esta se construyen nuevas habilidades, lo cual confirma el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (2022) al mencionar en su estudio que,

...La falta de interacción entre pares fue una de las mayores pérdidas para niñas, niños y adolescentes durante las medidas de confinamiento. De manera recurrente se mencionó, que esta falta de socialización dificultó el aprendizaje, pues la interacción entre pares les permite enfrentarse a los desafíos escolares, como resolver dudas en forma más ágil (p.47).

Si bien se sabe que la información relacionada a la pandemia se ha rescatado de un panorama en general, aún quedan incógnitas de lo que padeció cada región de manera particular. Si bien es cierto que la sierra norte viene arrastrando ciertas trabas relacionadas con las TIC, en este transcurso de tiempo parecieron notarse más, influyendo directamente en la impartición de contenidos y, por lo tanto, en los aprendizajes de los estudiantes.

Es por eso que, los municipios de interés y de sus comunidades indígenas se vieron liados con dificultades que obstruyeron la llegada de aprendizajes a cada uno de sus estudiantes, pero a pesar de eso, pareciera que cada docente tuvo que usar nuevas estrategias de planeación, tiempo, contenido e interacción para llevar a cabo la educación remota.

CAPÍTULO IV

EL CONSTRUCTIVISMO EN LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Este apartado fue orientado a mostrar una serie de conceptos y teorías involucradas en los ambientes de aprendizaje con énfasis en preescolar, considerando inicialmente su fundamentación desde una perspectiva constructivista, para después mostrar ideas de autores que han trabajado el tema de ambientes de aprendizaje; y, por último, el modelo en el cual se enfocó la investigación.

4.1 Constructivismo y Aprendizaje

El antecedente clave para la creación, estructuración o gestión de los ambientes de aprendizaje desde la literatura revisada inicialmente fue el enfoque constructivista, que a través de un conjunto de autores que lo conformaron armaron toda una teoría que, llevada a la práctica pudieron tener resultados interesantes de conocer. Por tal motivo se inició por definir que es el constructivismo y su postura en cuanto a los aprendizajes.

Desde la revisión de Dale (2012), el constructivismo pareció ser una perspectiva psicológica que considera a las personas como formadoras y constructoras de lo que aprenden y comprenden. Estas construcciones tendían a ser verdaderas para algunos individuos, pero no para los demás, destacando que los conocimientos se derivan de las creencias y experiencias que vive cada persona, concretando que todo conocimiento es subjetivo y personal, determinando un aprendizaje contextual.

Por ende, en el aula escolar los niños y las niñas no aprendían de la misma manera y al mismo ritmo, pues a pesar de que el docente se encargaba de exponer el mismo contenido, cada uno seguía un camino distinto para llegar a un mismo punto. Generando en la práctica docente una combinación de ideas desarrolladoras de aprendizajes en cada estudiante.

...Y construir conocimientos conlleva un largo y laborioso proceso que supone sucesivas resignificaciones de los saberes previos...y hace cobrar sentido a las acciones significativas del alumno y, con ello, a las operaciones psicológicas, a la vez que postula que los objetos de conocimiento se construyen y no pueden reducirse a la mera internalización de hechos o acontecimientos (Boggino,2005, p. 41)

Cada estudiante desarrolla un proceso que lo hace estructurar sus propios saberes, el aprendizaje no se puede limitar a memorizar o repetir, la pedagogía del docente puede abrir sus perspectivas para darse cuenta de que cada espacio, mobiliario, material y actividad dentro del aula puede favorecer su trabajo en la generación de nuevos conocimientos.

La pieza clave de los ambientes de aprendizaje fueron los propios aprendizajes a desarrollar, ya que los ambientes debieron diseñarse para poder desarrollarlos en los estudiantes de tal manera que pudieran influir en su vida diaria. Eso llevó a explorar como es que se generan los conocimientos en los individuos. El ser humano tiene el potencial para conectarse no solo con otros seres vivos, también con su entorno, el cual le provee de experiencias que lo lleva a aprender a lo largo de su vida.

Un concepto considerado, de acuerdo con Boggino (2005), es el de pensar al aprendizaje como el “fruto de un proceso en el que el sujeto cognoscente reconstruye los conocimientos ya adquiridos a partir de acciones organizadas inteligentemente” (p.42), en la cual el error ha formado parte del proceso mismo del conocimiento, lo que llevó a reflexionar como los traspiés que el ser humano pasa la mayoría del tiempo también generan estructuras de pensamiento que involucran procesos cognoscitivos y aprendizajes día con día.

Por otra parte, desde la visión de Dale (2012), “el aprendizaje es un proceso cognitivo localizado en contextos físicos y sociales, es decir, está influenciado por las relaciones entre el individuo y su entorno, dejando claro que los aprendizajes no solo se generan en la mente” (p.233). Esto dio pauta para considerar al ambiente como un elemento necesario para desarrollar la cognición.

Siguiendo con el tema, fue importante conocer la opinión de los teóricos constructivistas acerca de cómo se generan los aprendizajes y qué pasa en la mente del individuo en este proceso.

Iniciando con Piaget, (1976, como se cita en Rodríguez, 1999), desde su perspectiva consideró que todo empieza a partir del desarrollo, entendido como

el resultado de una compleja relación entre la maduración del sistema nervioso, la experiencia (física y lógico matemática), la interacción social, la equilibración y la afectividad. De estos elementos, la experiencia y la interacción social remiten específicamente al aprendizaje (pág. 479).

Desde la epistemología genética de Piaget también se tomaron en cuenta otros aspectos que intervienen en el aprendizaje, en el que:

se asume un papel activo del sujeto en la relación con el conocimiento, se otorga una importancia a la representación intermediaria entre el sujeto y los objetos del mundo, y a la inteligencia como adaptación que conduce a la organización de la realidad mediada a través de esquemas (Piaget, 1969, 1972, como se cita en Flórez, Castro, Galvis, Acuña y Zea, 2017, p.86).

Esta relación entre esquematización y adaptación dio pauta a entender como el cerebro recibe información, la estructura y la hace parte de su realidad generando en el individuo una conciliación, entre lo que quiere saber y lo que conoce. El punto que se resaltó es que el aprendizaje deriva precisamente de los “esquemas adquiridos en función de la experiencia (hábitos), los cuales se coordinan entre ellos hasta alcanzar formas intencionales capaces de resolver activamente nuevos problemas prácticos” (Dongo, 2008, p. 171).

Todo individuo al estar frente a nuevos eventos en su vida tiene que afrontarlos con los conocimientos que ya tiene o a los que desarrollará ante esas eventualidades, por lo tanto, siguiendo la misma perspectiva epistemológica,

el conocimiento resulta epistemológicamente de la relación sujeto-objeto, la cultura es la encrucijada que no se puede soslayar porque allí se conectan el individuo como ser biológico y psíquico con la realidad social; en ese entronque la persona se subjetiviza de múltiples maneras, formando una tríada donde se operan múltiples transformaciones que afectan a cada cual en particular (Cárdenas, 2011, p. 75).

Es decir, cada persona tiene habilidades, capacidades y por tanto una manera particular de aprender, derivado de su edad, su psique y el contexto social donde vive. Entrando al tema de lo social, Vygotsky es uno de los autores pioneros que investigó y argumentó sobre esto.

Inicialmente, Vigotsky expuso a través de la Ley Genética General, que existe una relación entre el aprendizaje y desarrollo, establecido a través del desarrollo cultural de la persona, el cual se manifiesta dos veces, primero en el ámbito social y luego en lo psicológico, es decir, inicia entre la gente como una categoría interpsicológica y después individualmente como un ámbito intrapsicológico (Carrera y Mazzarella, 2001).

Además, Vygotsky (como se cita en Torpo, 2012) menciona que el aprendizaje “se basa en la apropiación de la herencia cultural, influyendo la interacción social, la cual deriva un proceso de

asimilación-acomodación, es decir un proceso de apropiación del exterior” (p.150). Por lo tanto, el desarrollo del conocimiento no solo es determinado por el acercamiento al contenido en el aula, va más allá, deriva de una constante interacción entre pares y adultos, que comparten día con día ideas, experiencias, opiniones, emociones y un contexto familiar y social, generando una apropiación de lo sucedido en el salón y el exterior, que al final aporta en la creación de soluciones derivadas de aprendizajes en conjunto.

Sin embargo, de manera específica, un aprendizaje se desarrolla a través de la zona de desarrollo próximo, entendida como el espacio entre el nivel actual, definido por la solución independiente de los problemas y el nivel potencial, igualmente definido por la solución de problemas, aunque con la orientación de un adulto o con el apoyo de los pares. (Rodríguez, 1999, p. 480). Esa línea delgada entre lo actual y lo potencial fue y es un componente fundamental que las actividades escolares se han encargado de crear día con día.

Lo cual concuerda con Carrera y Mazzarella (2001) en decir que,

el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación (p.43).

Dentro de la teoría de Vygotsky la autorregulación se basa en la coordinación de los procesos mentales, por medio de una internalización paulatina del lenguaje de los conceptos (Dale,2012). Y es precisamente el lenguaje el que ha dirigido mayormente la comunicación a través del tiempo, misma que interviene dentro del aula durante las actividades pedagógicas, generando entre los niños un aprendizaje con antecedente social y ambiental.

Un concepto de aprendizaje que se relacionó con las ideas anteriores es aquel que lo concibe “como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción”. (Díaz-Barriga, Hernández, 2002)

En suma, el aprendizaje es una construcción que inicia desde que el ser humano tiene experiencias sensoriales a través del cuerpo y también de la constante interacción con su entorno físico, creando estructuras mentales generadoras de habilidades, capacidades o aptitudes,

formando, además, una cultura a través de la socialización entre los sujetos, que les ayudará a formarse como individuos integrales.

4.2 Factores Para la Construcción del Aprendizaje

Uno de los factores contextuales considerados para la organización y estructuración de los ambientes de aprendizaje, fue la dimensionalidad de las aulas, ya que influyen en que estos se puedan llevar a cabo. Para Dale (2012), existieron dos tipos de aulas: el aula unidimensional, y el aula multidimensional. En la primera, contempló un aula con estructura pequeña con escasos elementos, en la que las actividades para el aprendizaje tienden a ser limitadas; en la segunda, el espacio fue lo suficientemente amplio para todos los elementos necesarios, por tal motivo se pudieron desarrollar más actividades que permitieron mayor adquisición de habilidades y desempeño de los estudiantes (Dale, 2012). Es así que el trabajo mostró que los espacios pueden ser uno de los tantos condicionantes para el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, para Diaz, Osses y Muñoz (2016) en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervinieron otras condicionantes, como: Condicionantes Curriculares, Condicionantes de la Enseñanza y Condicionantes del Aprendizaje. Específicamente en la última condicionante se inserta el ambiente, ya que

dentro de la experiencia docente el ambiente pasa a ser el factor más importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ofrece variados elementos asociados a actividades pedagógicas que facilitan el aprendizaje, tales como: salidas a terreno, encuentros intergeneracionales o el trayecto de la casa a la escuela (p.122).

Los ambientes que fueron recreados para fines pedagógicos forman parte de este proceso, porque los docentes llevan a cabo sus estrategias para promover situaciones de aprendizaje considerando los contextos en los que se desenvuelven los niños y niñas.

Para Flórez, et. al. (2017), la generación de distintas dinámicas en el aula relacionadas con la teoría, la práctica e involucración de procesos pedagógicos, han fomentado un aprendizaje que desarrolla un pensamiento crítico y creativo, sin embargo, requirió de diversos elementos, empezando por considerar al alumno como centro de trabajo y al docente como líder capaz de desarrollar estrategias orientadas y potenciadoras de este mismo, y la importancia del desarrollo

humano, en el cual integró tres aspectos: el primero, cognitivo, reconoció al estudiante como ser dinámico que hace uso de sus saberes, acompañado del docente que diseña, crea y facilita una situación pedagógica y una didáctica. Segundo, socio-afectivo; el escenario de interacción, donde comparten y reconocen los diferentes sentimientos, actitudes y emociones, generando en el alumno la capacidad de poder interpretar y contener su sensibilidad personal. Y tercero, físicocreativo, aspecto que relacionó con la imaginación y la expresión corporal como generadoras de situaciones lúdicas para la búsqueda de situaciones creativas a futuros problemas diarios.

El autor consideró al desarrollo humano desde la postura en la que el alumno es el principal elemento para generar estrategias de aprendizaje, considerando su proceso como ser pensante y social, aunado a espacios favorables contenedores y partícipes de ese desarrollo. Respecto a los espacios favorables, Villalobos (2008), piensa que,

...Todas las leyes y principios del aprendizaje se viven en ambientes en donde se propicia el correcto ejercicio de la libertad responsable y, con base en la confianza, generan la seguridad psicológica de todos los estudiantes. Esto propiciará que el saber aprehendido se constituya en el desarrollo de las capacidades específicamente humanas: inteligencia y voluntad; es decir, el cultivo de la inteligencia y la formación del carácter (p. 113).

En resumen, la teoría mostró que los espacios aunados a la dinámica entre los docentes y alumnos dan la apertura a generar un ambiente en el que las ideas, costumbres, personalidades, emociones y estilos de aprendizajes se van inmiscuidos para que esto se construya y específicamente para un ambiente para el aprendizaje, considerándolo a la hora de generar estrategias o situaciones pedagógicas, favoreciendo así el aprendizaje de todos.

4.3 Ambientes de Aprendizaje.

El conocimiento acerca de los ambientes generadores o constructores de aprendizajes permitió una noción de sus implicaciones para estimular el aprendizaje, que contemplan no solo su conceptualización, sino también, las diversas características que apoyen su creación.

Desde el enfoque constructivista, un ambiente se estructura de tal manera que los estudiantes tengan la oportunidad de construir nuevos conocimientos y habilidades, creando experiencias estimulantes que los fomenten (Dale, 2012). Además, el ambiente debe proveer

diversas representaciones de la realidad, favoreciendo un aprendizaje significativo construido por el propio estudiante, también resaltando actividades auténticas y significativas dentro y fuera del contexto del aula. Por lo tanto, el entorno anima a una constante reflexión sobre las experiencias vividas dentro del salón, dependiendo de la construcción del conocimiento. (Tirado, 2018).

Continuando con Dale (2012), los principios que precedieron a los ambientes de aprendizaje son los siguientes:

Primero, plantear problemáticas de importancia inicial de los estudiantes; el docente es el encargado de estructurar una dinámica que desafían los conocimientos previos de los alumnos.

Segundo, estructurar el aprendizaje en torno a conceptos primordiales; el diseño de actividades a través de conceptos, problemáticas y cuestionamientos, presentados de forma integral.

Tercero, indagar y valorar los puntos de vista de los estudiantes; considerar las perspectivas de los estudiantes, con actividades que provoquen un desafío y por lo tanto el interés de estos.

Cuarto, adaptar el programa de estudios para considerar las suposiciones de los estudiantes; las solicitudes curriculares en los alumnos deben corresponder a las ideas que se aportan en el salón, estas solicitudes superan por poco las capacidades de estos,

Quinto, evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la enseñanza. Las evaluaciones son realizadas de manera continua durante la enseñanza y llevadas a cabo por alumnos y docentes. Estos métodos de evaluación reflejan el tipo de aprendizaje.

Por otra parte, Tirado (2018) destaca otras características, que, de acuerdo con la autora, puede generar una identidad al concepto de ambientes de aprendizaje, las cuales refieren a:

1) Espacios en donde se reconocen las posibilidades de expansión, son idóneos, propician espacios para la construcción de conocimientos y se adecua la enseñanza.

2) El espacio físico en donde se desarrolla este tipo de ambiente de aprendizaje tiene que ver con el lugar en donde se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje, aclarando sobre si es una modalidad presencial alude generalmente a la institución educativa y para el caso de la educación virtual puede referirse a las plataformas de contenido, laboratorios digitales, acervos digitales, realidad virtual, equipo portátil o telefonía entre otros que ayuden al estudiante a la construcción de su aprendizaje.

3) Las interacciones deben ser adecuadas con los contenidos, los medios y los materiales, pero sobre todo con las personas que son las que desempeñan el papel del estudiante y docente, es por eso que se dice que debe de existir una interacción activa entre los actores.

4) El ambiente de aprendizaje siempre debe estar centrado en el estudiante, y tomar en cuenta todas y cada una de sus características y necesidades, de tal manera que se favorezca la comunicación y la participación activa dentro del aula de clase.

La identidad del ambiente que se estableció, parte del conjunto de elementos o aspectos que considera el docente para crearlo al momento de llevar a cabo una actividad, estos componentes han apoyado al alumno a reconocer y aprender significativamente el contenido que el maestro manifiesta en ese momento.

En suma, el espacio físico, el alumno, el docente, el currículo, la pedagogía y las interacciones son piezas de todo un rompecabezas ambiental dedicado a los aprendizajes de las niñas y niños.

Desde la perspectiva de la SEP (2017), el ambiente de aprendizaje es definido como “un conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado. Implica un espacio y un tiempo, donde los participantes construyen conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y valores” (p.82). Reconociendo que los factores sociales, físicos y afectivos han influido en la generación de diferentes aprendizajes en los estudiantes, además de su intervención en la integración de nuevos conocimientos en las estructuras cognitivas, dándole un lugar al aprendizaje significativo, que dicho por Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002) es “aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.” (p.39).

Esto se forja con el diseño de situaciones ficticias del mundo a través de circunstancias reales, con ayuda principalmente de materiales organizados y gestionados durante las actividades, generando así “la correcta implementación del currículo, el apoyo al aprendizaje y la transformación de la práctica pedagógica de los docentes en servicio”. (SEP,2017, p.124)

Es importante comentar que, dentro de esta investigación teórica, existió otro concepto usado como sinónimo para explicar lo que son los ambientes de aprendizaje; el ambiente educativo. Al respecto, Duarte (2003) refiere que “la expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma” (p. 5) para brindarle al

estudiante aprendizajes y por lo tanto una educación adecuada. Considerando al escenario como generador de condiciones favorables, que brinda a los participantes la oportunidad de desarrollar habilidades, capacidades, competencias y valores.

Todo esto, a través de dos componentes: desafíos e identidades, donde los “desafíos educativos fortalecen un proceso de autonomía en el grupo y propician el desarrollo de los valores” (Duarte, 2003, p. 6) mientras que la identidad, centrada en un aspecto cultural, da “la posibilidad de creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social” (Duarte, 2003, p. 6)

Cano y Lledó (1995, como se cita en Riera, Ferrer y Ribas, 2014) consideraron que el ambiente educativo se destaca por las interacciones que se generan dentro de éste y la manera en que las mismas influyen en los niños para desarrollar su capacidad de utilizar el ambiente y apropiarse de él. Además, tomaron en cuenta que dentro del ambiente la facilidad de contacto con el material o actividades ofrece la posibilidad de crear escenarios con entornos dinámicos y adaptables hacia las necesidades de los estudiantes.

De manera general, los ambientes de aprendizaje o los ambientes educativos se centraron en la práctica pedagógica, basada en el desarrollo de habilidades y construcción del conocimiento de los alumnos de todo nivel educativo, sin embargo, específicamente en la educación preescolar aun es todo un baúl de conceptos y elementos por conocer, ya que el desarrollo infantil es parte de los aspectos a considerar para gestionarlos.

Ahora bien, en educación infantil, de acuerdo con García-Chato (2014) los ambientes de aprendizaje son considerados como:

un sistema integrado por un conjunto de elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, relacionados y organizados entre sí que posibilitan generar circunstancias estimulantes favorecedoras de aprendizaje. El ambiente cambia, es dinámico, se adecua, se planea y se diseña con base en el proceso de aprendizaje del alumno, pues el desarrollo cognitivo del niño, las costumbres y creencias modulan el ambiente (p.71).

Retomando nuevamente a García- Chato (2014), un punto característico de estos ambientes es la interacción educativa, generada a partir de la relación entre alumno y docente en el aula escolar, aunque para llevarla a cabo se ven implicados cuatro aspectos: la interacción social, la comunicación, el tiempo y el currículo. “La interacción social, se establece a partir de relaciones interpersonales, que establecen alumnos-docente, alumnos-alumnos, en la cual interviene la

comunicación, proceso mediante la cual ambos intercambian, obtienen y comparten información” (García-Chato, 2014, p. 70).

La comunicación, se relacionó con la transmisión de dos elementos; el dominio emocional y el dominio del conocimiento. El primero se genera a partir de la incitación emocional del docente cuando esta frente a grupo; y, el segundo, se construye a través del diálogo entre ambos actores, que transmiten dentro de la dinámica escolar de manera verbal y no verbal.

Respecto al tiempo, en él: “el educador desarrolla un andamiaje de apoyo de asistencia al niño mediante normas y sugerencias basándose en sus capacidades para que el niño desarrolle una actividad, resuelva problemas, alcance los propósitos de aprendizaje propuestos, a la vez de posibilitar su avance cognitivo”. (García-Chato, 2014, p.70)

El currículo; el contenido impartido a los niños tiende a ser planificado considerando el proceso de aprendizaje de este, interviniendo las características, actitudes, aptitudes o habilidades que hacen que el estudiante estructure sus nuevos conocimientos. (García-Chato, 2014)

Consecuentemente, la interacción educativa promueve la confianza del estudiante al momento de su aprendizaje, ya que el maestro mantiene un acompañamiento continuo durante su proceso de aprendizaje, tomando en cuenta lo que sabe o falta por saber.

Siguiendo en la línea de la educación infantil, Otálora (2010), desde la perspectiva de la psicología educativa, expuso que

...Un ambiente de aprendizaje constituye un escenario de construcción de conocimiento en el que un agente educativo –o institución educativa, organización o grupo cultural– genera intencionalmente un conjunto de actividades y acciones dirigidas a garantizar la consecución de un objetivo de aprendizaje amplio que es pertinente para el desarrollo de competencias en uno o varios dominios de conocimiento de uno o más educandos...es un espacio estructurado en el que se articulan diversos elementos y relaciones necesarios para alcanzar tal objetivo (p. 73).

Para generar estos ambientes es necesario crear espacios significativos centrados en el desarrollo infantil. Este último concepto, visto como un proceso de estructuración y transformación de competencias, además de una actuación e interacción constante con sus pares y el mundo. Por consiguiente, se gestionó un espacio educativo significativo a través de un escenario de aprendizaje desafiante y productor de experiencias para quienes participan dentro de él, resultando significativo

al beneficiar la construcción de nuevo conocimiento e incrementando las formas de pensamiento. (Otálora, 2010)

Tomando en cuenta lo anterior, para que el ambiente de aprendizaje se estableciera como un espacio educativo significativo se deben crear situaciones pedagógicas con las siguientes características:

...1) *estructurada*, alrededor de objetivos centrales y metas específicas, 2) *intensiva*, que exija la resolución de problemas relacionados con metas de la cultura, 3) *extensiva*, que permita manipular la complejidad de las metas en el tiempo, 4) que favorezca contextos complejos de *interacción* y, 5) *generativa*, que exija el uso de variadas competencias (Otálora, 2010, p. 80).

La educación formal en la infancia ha sido un elemento a favor que desarrolla más habilidades, capacidades y aprendizajes en los niños y niñas, dependiendo de la construcción ambiental en el aula basada en la planeación y práctica de contenidos.

Sin embargo, es necesario estos aspectos para su gestión y conocer esa gestión en el aula, si la información sobre ambientes de aprendizaje habla de espacios, de actividades significativas, de interacciones, de temporalidades, etc., entonces lo adecuado para ese proceso de creación sería organizar, partiendo desde los saberes y su importancia, los aspectos pedagógicos, hasta los aspectos materiales, la dinámica y la interacción.

4.3.1 Elementos Para la Generación de Ambientes de Aprendizaje.

Con relación a la generación de ambientes de aprendizaje, el presente apartado se basó en una gama de ideas complementarias de diversos autores sobre los elementos que intervienen en la organización ambiental para el aprendizaje. Sin embargo, el tema se desarrolló basado en la revisión literaria que se ha ido considerando para armar el presente trabajo, sin embargo, parte del sustento surgió desde la propuesta de Iglesias Forneiro, sobre los elementos que intervienen en la generación de los ambientes de aprendizaje.

Para iniciar, Iglesias (2008) considera” desde el punto de vista escolar podemos entender el ambiente como una estructura de cuatro dimensiones claramente definidas e interrelacionadas entre sí.” (p. 52): Dimensión física, dimensión funcional o pedagógica, dimensión temporal y dimensión

relacional. Cabe mencionar que cada dimensión contiene diversas categorías que la conforman y las hace ser funcionales.

4.3.1.1 Dimensión Física.

En primera instancia, esta dimensión tomó en cuenta los aspectos estructurales o espaciales como contenedores, complementos y facilitadores de la exploración.

Hace referencia al aspecto material del ambiente. Es el espacio físico (el centro, el aula y los espacios anexos, etc.) y sus condiciones estructurales (dimensión, tipo de suelo, ventanas, etc.). También comprende los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.) y su organización (distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio (Iglesias, 2008, p.53).

Se conformó por las siguientes tres categorías, establecidas a partir de lo que se encuentra en el espacio y su organización.

1) Estructura. “Está relacionada con la manera de distribuir y organizar el mobiliario dentro del aula para crear distintos escenarios de actividad.” (Iglesias, 2008, p. 58), considerando tres componentes: primero, el espacio; lugar para la realización de una actividad establecida por un elemento del mobiliario (mesa o mueble de materiales). Segundo, la zona; el escenario delimitado claramente por la distribución del mobiliario. Y tercero, el punto; elementos establecidos en las paredes con alguna función sustancial (papeles de información o láminas con letras).

2) Delimitación. Se refiere al “nivel de apertura o cierre de los distintos escenarios de actividad organizados en el aula.” (Iglesias, 2008, p. 58). Establecida por 3 componentes: 1) No hay delimitación. Generada a partir de un mobiliario disperso sin establecer zonas, y la única delimitación es el área que ocupa el aula normalmente. 2) Delimitación física débil. Se crean cuando se establecen zonas delimitadas por marcas en el suelo o mobiliario que se pueda mover fácilmente. 3) Delimitación física fuerte. Formada por la delimitación del mobiliario fijo o de difícil movimiento.

3) Dinamismo-Estatismo. Generado a partir de “la transformación de la organización espacial del aula como consecuencia del desplazamiento de mobiliario.” (Iglesias, 2008, p. 59).

Este componente cuenta con dos categorías: 1) El deslizamiento de los muebles a lo largo del día. 2) Los motivos que llevan a realizar los deslizamientos, ya sea para acondicionar espacios o generar un nuevo ambiente.

Por otra parte la extensión física también se refiere a un indicador espacial y temporal que se desarrolló por cuatro consideraciones: 1) Se pueden generar diversos espacios físicos en un aula abierta, dependiendo de las actividades y los objetivos a los que se quieren llegar, siguiendo la premisa del aprendizaje significativo. 2) Los espacios educativos deben contar con una calidad dirigida a la seguridad estructural como protección del ruido, al cuidado energético y sobre todo a la disponibilidad de movimiento para personas con movilidad reducida. 3) Generar espacios donde el estudiante tenga oportunidad de autonomía. 4) Organización del tiempo, en cuanto a los momentos en los que serán usados los espacios con una intención didáctica. (Bravo, Lucía, Romero, Alfonso y López, 2018).

Siguiendo con el mismo elemento físico, Castro y Morales (2015) mostraron otros aspectos a considerar en esta dimensión; ventilación, el color del aula, la temperatura, el nivel de luz, las decoraciones, los recursos materiales y la limpieza del lugar, las cuales son generadoras de bienestar físicos de los alumnos fomentando así la concentración y tranquilidad del aula, y por lo tanto un adecuado ambiente.

En suma, la dimensión física en el aula es este contenedor polifacético que permite al estudiante desenvolverse con la confianza de que todo a su alrededor está pensado en la posibilidad de exploración y funcionalidad del lugar. Por eso el docente debe ser consciente de la implementación de las zonas o espacios como punto adicional a su práctica diaria.

4.3.1.2 Dimensión Funcional o Pedagógica.

Regresando a la autora Iglesias (2008), como segundo indicador expuso a la *dimensión funcional*, referida a la funcionalidad de los espacios, es decir, el uso de un lugar determinado para la realización de distintas actividades, en las cuales el niño o niña pueda explorar de manera autónoma o con la guía del docente los contenidos escolares. Esta dimensión cuenta con tres variables:

1. *La tipología de actividades*, las cuales se llevan a cabo para desarrollar el currículum, definidas en once tipos diferentes: de encuentro o comunicación, de juego simbólico, de movimiento y expresión corporal, expresión y representación gráfica, expresión y representación plástica, observación y lectura, manipulación y experimentación, juegos didácticos estructurados y no estructurados, de gestión, servicio y rutinas, actividades de transición y la última que son las actividades disruptivas; no son como tal actividades pero si son conductas alteradoras del ambiente del aula (Iglesias, 2018).

Sin embargo, Otálora (2010), consideró que, para realizar una actividad se debe tener como antecedente una situación significativa, de las cuales existen cinco tipos:

Situaciones estructuradas alrededor de objetivos centrales y específicos: estos objetivos generan la estructura de la secuencia de la unidad de aprendizaje.

Situaciones intensivas de resolución de problemas relacionados con la cultura. Las problemáticas permiten que los sujetos manejen la información, a través del análisis, la selección de datos y la verificación de estos, posteriormente se formarán esquemas que le darán resolución a futuros problemas.

Situaciones extensivas que permitan manipular niveles de complejidad. Se comprende cómo situación extensiva a la potencialidad permanente del conocimiento, para esto se necesita de una situación intensiva, la cual contempla niveles de complejidad de acuerdo con la comprensión de los niños.

Situaciones que favorezcan contextos complejos de interacción:

...Estas favorecen la relación activa de los niños con el mundo. Un contexto de interacción rico y complejo es aquel que genera un mayor número de posibilidades de intercambio entre los aprendices y los objetos, los pares, los agentes educativos, los artefactos culturales y los eventos relevantes de todos los días (Otálora, 2010, p. 89).

Situaciones generativas que exijan múltiples competencias:

...Un espacio educativo es significativo cuando es generativo, es decir, cuando su demanda exige “generar redes amplias de relaciones, dentro de un dominio de conocimiento y entre dominios de conocimiento”. En otras palabras, cuando permite a los niños el uso de múltiples competencias (Otálora, 2010, p. 94).

2. El tipo de zona para la actividad, que no es nada más que el espacio a utilizar aunado a la actividad o tarea a realizar. Ante esto se consideran cuatro tipos: Zona de actividad principal (lugar específico para llevar a cabo actividades planificadas o libres relacionadas con el currículum).

Zonas de gestión, de servicios y rutinas; espacios donde se realizan las actividades todos los días (registro, asistencias, lugares para exposiciones de trabajos o la colocación de objetos personales, ya sea percheros, casilleros o algún otro elemento). Zonas de almacenamiento de material (lugares en los que se guarda material utilizado ocasionalmente). Zona nula; espacios que no se utilizan en todo el tiempo (Iglesias, 2008).

3. Polivalencia; que se refiere a la amplia utilización que se puede tener en distintos espacios del aula o solo uno (Iglesias, 2008).

Otros indicadores funcionales, fueron más en dirección sobre la manera estratégica de cómo llevar la clase contemplando el acceso a los materiales dando opciones a los estudiantes de poder estar en contacto con estos, además de promover la comprensión de contenidos y asegurar que la información sea perceptible por todos los estudiantes (Bravo, et al., 2018).

4.3.1.3 Dimensión Temporal.

Iglesias (2008), propuso que la *Dimensión temporal* se basa en el manejo u organización del tiempo y los momentos de ocupación de los espacios, teniendo que ser manejados coherentemente ya que, al tener noción de ambos aspectos se puede llevar un ritmo adecuado de la clase, al generar un ambiente relajante o por el contrario estresante. El cual está determinado en 3 categorías: 1. Momentos de actividad libre, los tiempos en los que los niños eligen una actividad de su interés en una zona de su gusto. 2. Momentos de actividad planeada; acciones planificadas por el docente las cuales suelen ser dirigidas o guiadas por este. 3. Momentos de gestión, de servicio y rutinas; labores que hacen los niños al momento de entrada y salida e incluso al iniciar y terminar actividades.

La planeación de actividades escolares consistió en modelar la intervención de todo tipo de aspectos, teniendo como base la consideración de los tiempos en los que el docente tiene noción sobre cuánto tiempo necesitan sus alumnos para realizar sus tareas y mantener su atención. Es por eso que la diversidad de actividades debe ser estructurada por momentos determinados de tal forma que el niño pueda aprender sin distraerse o aburrirse.

4.3.1.4 Dimensión Relacional.

Cuarto y último criterio de Iglesias (2008), *dimensión relacional*. Esta dimensión consideró las interacciones que se generan en el salón de clase, en relación con la manera en que se accede al espacio de trabajo y de las normas que se han establecido durante el tiempo de interacción, considerando la intervención del docente durante las actividades. Para entender más sobre esta dimensión, es necesario saber que tomaron en cuenta tres aspectos:

- 1) Agrupamiento: característica de agrupamiento en relación con la actividad, considerando si es un gran grupo, un pequeño grupo o si es en parejas e individual.
- 2) Modalidades de acceso, punto centrado en la accesibilidad a los espacios, el cual se observa por medio de seis categorías: acceso libre a los espacios a través de una explícita elección, acceso libre sin control sin registro de su elección, por disposición del docente o por acompañamiento del mismo, por condición (cuando se cumple una condición anteriormente), de rutina y las condiciones de acceso poco claras.
- 3) Control y participación: Refiere al nivel de control y participación que el docente genera al momento de la utilización de espacios en la realización de actividades.

Ahora bien, en la dimensión relacional, se dio un espacio para poder destacar la relevancia del rol del docente, ya que

un ambiente de aprendizaje siempre es generado y organizado por un agente educativo para uno o más educandos. Se denomina agente educativo a quien intencionalmente plantea el conjunto de actividades, acciones y formas de intervención dirigidas a la consecución del objetivo de aprendizaje por parte de los aprendices (Otálora, 2010, p. 74).

Un profesor de manera esencial posee una perspectiva de los intereses y gustos de sus alumnos, planeando así la manera en la que impartirá los contenidos sin perder la atención y motivación del estudiante. Por eso un docente tiene en cuenta que

el mantener a los alumnos interesados y atentos en sus propios procesos de aprendizaje, solo se puede considerar a través de la interacción y comunicación entre maestros y alumnos, donde ambos agentes educativos buscan sus áreas de interés y se promocionan así mismos en espacios donde se encuentran cómodos y que dan significado a lo que les gusta ser (Portillo, 2019, p. 64).

Si bien la interacción entre ambos actores y el espacio bajo un objetivo central genera la oportunidad de que el alumno explore con toda libertad, la creación de sus propios conocimientos con experiencias personales dará pauta a un aprendizaje significativo. “Sin embargo, un profesor que fomenta su amor por la enseñanza, que transmite entusiasmo, que utiliza un lenguaje positivo, que mira con afecto a sus alumnos seguramente va crear un entorno motivante e innovador” (Galanti, 2016, p.98). De esta manera, un docente generará entre los alumnos la confianza de poder relacionarse con él y entre ellos, a partir de experiencias de aprendizaje y exploración.

De manera concluyente, la generación de un ambiente de aprendizaje no es una tarea fácil, conlleva la planeación y organización de diversos elementos, que a la vez deben compaginar para un mismo fin, el aprendizaje. Sin embargo, el reto del docente es tener en cuenta que a pesar de las distintas dimensiones y aspectos que la conforman, puede apoyarse varias para hacer de su aula un espacio de construcción integral del alumno.

CAPÍTULO V

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

5.1 Perspectiva Metodológica

Conocer acerca de la educación en los pueblos indígenas, específicamente en el nivel preescolar, ha generado diversas investigaciones, que muestran las particularidades de cada comunidad, escuela, docentes y alumnos, en su dinámica del día a día. El interés por esta misma dinámica llevó a quien investiga a indagar sobre lo que hace el docente para crear un espacio en el que sus estudiantes aprendan, a pesar de los retos que se les puedan presentar. Siendo el propósito del trabajo conocer sobre la generación de ambientes de aprendizaje a partir de la experiencia docente, tanto de manera presencial como remota, esta última debido a la situación de emergencia sanitaria derivada del COVID-19.

Conocer la información mencionada anteriormente requiere de una indagación basada en la realidad que vive cada una de las docentes para la construcción de aprendizajes en el salón de clase. Esto requiere de una comprensión de la información a partir de una escucha activa de las respuestas y su análisis, requiriendo así una interpretación constante. Por lo anterior, el trabajo se llevó a cabo bajo la perspectiva metodológica interpretativa, ésta hace referencia al entendimiento de la realidad, por medio de una profundización a los distintitos porqués de los hechos, entendiendo al individuo como un sujeto dinámico, comunicativo y que comparte perspectivas (Pérez, 1994).

Llevar a cabo esta metodología permitirá analizar de mejor manera la construcción del ambiente de aprendizaje, ya que, la indagación parte del interés de las acciones de aprendizaje cotidianas de las docentes en sus aulas. No obstante, esta perspectiva también aportará a una comprensión contextualizada, la cual trata de entender como los sujetos experimentan, connotan e interpretan su dinámica diaria, tomando en cuenta el escenario natural y el significado que estos le dan a los hechos (Sarrado, Cléries, Ferrer y Kronfly, 2004).

Porque, la aportación más importante viene desde el entendimiento de sus prácticas, derivando una interpretación de la realidad para analizar cómo se construyen ambientes de aprendizajes en sus respectivos contextos y de los elementos que consideran al momento de trabajar un contenido con las niñas y niños.

5.2 Informantes

En la intención de conocer sobre cómo se llevan a cabo los ambientes de aprendizajes de manera presencial y remota en un contexto indígena, se ha recurrido a docentes de educación preescolar pertenecientes a ese contexto, porque día con día su labor se centra en generar aprendizajes por medio de la implementación de criterios o estrategias que, en base a su experiencia, ayudan al alumno en su aprendizaje, se busca así, recuperar su experiencia, desde su propia perspectiva.

Dadas las características de la investigación, se trabajó bajo un muestreo intencional o por conveniencia de acuerdo a los siguientes criterios: El primero fue dado por la intención de la investigación y las posibilidades de acceso a contextos de educación preescolar en la modalidad indígena, de tal manera que se realizaron visitas a diferentes centros educativos, teniendo acceso a tres centros educativos en los municipios de Tetela de Ocampo y de Cuautempan; el segundo, fue ser docentes en activo con ejercicio docente durante la pandemia en la modalidad indígena; y, finalmente, el criterio fue tener por lo menos cinco años de trabajo interrumpido. En total se consideró a siete docentes, todas de género femenino. Dos de ellas trabajan en la localidad de Ometepetl, perteneciente al municipio de Tetela de Ocampo, Puebla; tres más laboran en el municipio de Cuautempan, Puebla, en la localidad de Ixtolco y las dos maestras restantes trabajan en la junta auxiliar llamada Tesigtan, perteneciente al mismo municipio.

5.3 Técnica e Instrumento de Investigación.

Para realizar el trabajo de campo, se utilizó la entrevista de tipo semiestructurada como técnica de investigación, apoyada en una guía de entrevista como instrumento. Este tipo de entrevista permite al entrevistador, en caso de ser necesario, realizar preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre el tema de interés (Hernández, Fernández, Baptista, 2010). Pensando en el planteamiento del problema y en los objetivos, las preguntas se realizaron para generar apertura en el docente de poder compartir sus vivencias y descripciones sobre el trabajo en clase, descubriendo así, su percepción sobre el tema y de los diferentes elementos que interceden a la hora de generar su planeación, la elección de materiales, sus relaciones y

organización, de tal manera que los datos obtenidos aportarían a generar una idea amplia de cómo el docente construye ambientes de aprendizaje.

La realización de la guía de entrevista se basó en una estructura de categorías que se consideraron como aspectos a indagar (Tabla 2). La información recabada para fundamentar el trabajo, junto al interés de conocer sobre el tema dio pauta a organizar la información para su análisis para llegar a la descripción del objeto de estudio.

Tabla 2. Categorías de análisis para la guía de entrevista.

Categorías de análisis	Clases presenciales	Clases de manera remota
Conceptualización de los ambientes de aprendizaje	Qué son Características/ Usos Propósitos	Ambientes de aprendizaje a distancia
Planeación didáctica	Cómo la realizan Elementos	Modificaciones para adecuarse a dificultades
Dimensiones de los ambientes de aprendizaje		
Física	Elementos estructurales (Disposición del mobiliario) Espacios alternativos Elementos ilustrativos Elementos de uso complementario (materiales para actividades)	Elemento de comunicación Materiales para realizar las actividades
Pedagógica/Funcional	Elementos de información (indicaciones o explicación del tema) Tipos de actividades Fase de evaluación	Elementos de información (indicaciones o explicación del tema) Elementos de producción (actividades) Fase de evaluación
Relacional	Acercamiento del docente al alumno (aspectos que considera, interacción del profesor) Trabajo en equipo	Comunicación continua (aclaración de dudas, fuera

		presencial o a través de algún dispositivo)
Temporal	Organización del tiempo para las actividades	Estructura de horarios para mandar actividades
	Momentos en los que se usan otros espacios ya sea dentro del aula u fuera de la misma.	Horarios para entregar las actividades

Fuente: Elaboración propia.

Cabe recalcar que las preguntas abordaron el trabajo docente en dos modalidades: presencial y remota, organizando la entrevista en el mismo orden. La guía de entrevista consideró un total de 55 preguntas: 25 en la modalidad presencial y 25 sobre la modalidad remota. Se agregaron otras 5 preguntas, abordando la experiencia del docente y el contexto indígena, tomando en cuenta que los docentes han trabajado por años en escuelas de comunidades indígenas.

El recurso tecnológico de apoyo en la realización de este instrumento fue de un teléfono celular, utilizando la aplicación de grabador de voz, ya que las docentes se sentían con mayor confianza de esta manera. Cada entrevista duró entre una hora y hora y media, dependiendo de la extensión de las respuestas de cada docente. Por otra parte, la duración del trabajo de campo se vio influenciada por el tiempo disponible de cada una de las docentes, lo que llevó a un lapso de un mes para la realización de las entrevistas y obtener la información necesaria.

5.4 Tratamiento de la Información.

En cuanto al tratamiento de la información realizada de cada entrevista, inicialmente, se llevó a cabo la transcripción de los audios ayudándose del programa en línea Trint, el cual transcribe usando audios mp3, que, después de haber transcrito de manera literal, permite abrir el archivo, volver a escuchar el audio para poder editarlo, en caso de ser necesario.

El uso del programa Trint constó de cuatro pasos: Primero, se agregaron los documentos a trabajar, es decir, las transcripciones de las entrevistas. Segundo, se retomaron las categorías establecidas en un inicio para generar grupos de códigos (palabras clave), en este caso 6, que a la

vez contenían sub códigos (frases cortas que dieran a entender el contenido). Tercero, se leyeron nuevamente las entrevistas para clasificar las respuestas de las docentes, a través de ventanas llamadas citas y relacionarlas con los códigos. Cuarto, teniendo la clasificación en todos los documentos, se observó la relación existente entre códigos, aunque, también se pueden realizar redes, parecidas a mapas conceptuales, en las que se muestra un panorama conceptual de los códigos y por lo tanto de las categorías aunado a las citas o respuestas.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

6.1 Análisis de la Información

La realización de este capítulo ha requerido una labor constante de reflexión y revisión de la información, lo que ha llevado a un análisis vinculado entre los documentos encontrados del estado del arte, los relativos a la fundamentación teórica y los resultantes de las entrevistas, de manera que esto permitiera vincular los datos empíricos para su interpretación teórica.

La información está organizada en dos grandes apartados, el primero, corresponde a los resultados del análisis de datos obtenido sobre los ambientes de aprendizaje que llevan a cabo los profesores de manera presencial; en el segundo, los relativos a la manera cómo los docentes percibieron la realización de los ambientes de aprendizaje durante la modalidad remota. Ambos apartados, se exponen a través de las seis categorías de análisis iniciales relativas a los ambientes de aprendizaje, dado que estas se mantuvieron como resultado del análisis, a saber: Conceptualización, planeación didáctica, dimensión pedagógica, dimensión física, dimensión temporal y dimensión relacional. Cabe resaltar estas categorías, se analizan en conexión con el contexto indígena, categoría que emergió como un elemento inherente a las prácticas educativas de estas escuelas, manifestando el rol de los saberes de las comunidades indígenas en la generación de ambientes de aprendizaje.

El análisis de los resultados, para el caso de los ambientes de aprendizaje en modalidad remota, se presenta en tres apartados diferentes que corresponden a cada escuela, debido a que se observaron situaciones de trabajo diferentes en cada uno de los tres preescolares estudiados.

6.2 Conceptualización de los Ambientes de Aprendizaje Presenciales.

Generar un ambiente de aprendizaje implica por parte de los docentes, tener el conocimiento previo sobre los elementos que intervienen y si estos son considerados para construir el aprendizaje

en los diferentes campos formativos, es decir, que la construcción que ellos hagan de un ambiente de aprendizaje dependerá de sus propias concepciones y conocimientos al respecto. Otros aspectos que “comprenden a la construcción de ambientes de aprendizaje se centran en el alumno, lugar o espacio y uso de herramientas y artefactos que ayuden al aprendizaje de los alumnos”, esto conforme a Tirado (2018, p.67). Las herramientas o elementos, entonces, serán, de acuerdo a cada maestra o maestro, considerándolos como apoyo para llegar a sus objetivos educativos.

La construcción de los ambientes de aprendizaje implica un proceso continuo de acontecimientos o dinámicas, motivo que llevó a indagar, sobre la experiencia de los docentes, la forma de armar sus ambientes, tomando en cuenta su percepción conceptual, la finalidad que ellos le adjudican y la construcción de estos.

Para iniciar la exploración y tener algunos indicios acerca de si las docentes consideraban la noción de ambientes de aprendizaje, se partió de un cuestionamiento sobre los elementos que ellas consideraban para generar aprendizajes. La mayoría de los docentes coincide en mencionar que parte de los elementos para generar aprendizajes se toman desde la planeación, como los campos formativos, los aprendizajes esperados y los objetivos, así mismo, mencionan aspectos enfocados a la didáctica; actividades de aprendizaje de acuerdo al campo formativo y dinámicas o estrategias de trabajo de interés para los niños.

Por otra parte, otras educadoras comentan que, además de los anteriores aspectos, también influyen la relación con el alumno, es decir, la cercanía hacia él o ella para conocerlo, motivarlo y en caso de necesitarlo, darle una atención personalizada.

Una minoría de profesoras expresaron que partir de la realidad de los alumnos (contextualización) genera en ellos una apropiación del aprendizaje más afianzado. Y, por último, una docente mencionó a los materiales como un elemento que igualmente puede usarse para generar aprendizajes.

Las respuestas de las docentes destacaron aspectos de las diferentes dimensiones que conforman los ambientes de aprendizaje; cuestiones didácticas, que incluyen la planeación (las cuales están inmersas en la dimensión pedagógica), dimensión relacional y dimensión física, además de tomar en cuenta el contexto. Por lo tanto, a través de las respuestas de las docentes se puede inferir que el ambiente de aprendizaje no figura como parte de los puntos a considerar para generar aprendizajes, pero si toman en cuenta aspectos de sus dimensiones.

Los ambientes de aprendizaje están “procurados para crear condiciones pedagógicas y contextuales favorables al proceso de aprendizaje del niño, con base en un currículo configurado por el contenido conceptual, actitudinal, procedimental y las aportaciones culturales” (García-Chato, 2014, p.71). Siendo estos, quizá, parte de una metodología o estrategia para poder crear condiciones favorables en el aula, esto con el toque de cada docente.

El acercamiento hacia los ambientes de aprendizaje inicia por una conceptualización previa de los ambientes de aprendizaje. El estado de arte reflejó una diversidad de interpretaciones relacionada con los diferentes estudiosos del tema, como Duarte (2003), Otálora (2010), García-Chato (2014), Paredes y Sanabria (2015) o Gantier y Greca (2017), por mencionar algunos. Sin embargo, quienes le han dado su propia connotación debido a su experiencia son las docentes, que a través de los años de trabajo y práctica diaria en el aula han podido dar sentido a estos ambientes de aprendizaje. Consecuentemente, el significado de este concepto puede variar, aunque esas versiones pueden permitir actualmente conocer o quizá replantear un nuevo concepto.

Sobre cómo conceptualizan las docentes a los ambientes de aprendizaje, al preguntarles al respecto, una de ellas lo refiere como un espacio en el cual se establecen las acciones de aprendizaje y los materiales para trabajar con los niños, mientras que otra docente le da un significado relativo al espacio disponible interno o externo en el que el alumno se sienta seguro, y que incluya materiales didácticos de acuerdo con los campos formativos. Otra docente lo comprende de la siguiente manera: *“Pues, sobre todo como vas a diseñar tu aula” (DIP3)*. En estas respuestas, encontramos como punto común, el señalamiento del espacio, es decir, de la dimensión física de los ambientes de aprendizaje, que fundamentalmente se ubican en el aula, pero que también pueden referir a aspectos externos a ella, como elementos que desde el punto de vista de las docentes apoyan el aprendizaje.

Ahora bien, en el caso de otra docente, los ambientes de aprendizaje son aquellos que se dan en el aula basados en los objetivos y las situaciones didácticas, observándose una orientación hacia lo pedagógico. Ejemplo: *“Los ambientes de aprendizaje son los que se construyen dentro del salón de clases, con situaciones didácticas y que están basadas en los objetivos del campo formativo” (DIP3)*

Un aspecto más a relucir fue lo relacional ya que, otra docente considera que el ambiente de aprendizaje es en el que se da la interacción entre docente, alumno y padres de familia. Ejemplo:

“Un ambiente de aprendizaje se da cuando trabajan en equipo, es decir, cuando hay buena relación entre los alumnos, padres de familia y yo como maestra, porque trabajamos en conjunto para que el niño aprenda” (D1P1)

En resumen, el aspecto de lo físico, relacionado al espacio y los materiales; el pedagógico, en función de las actividades o las estrategias, han sido las connotaciones principales que le han dado las docentes al significado del ambiente de aprendizaje, aspectos relacionados a las dimensiones abarcadas en el marco teórico. Cabe destacar que, al ser cuestionadas, dos docentes no respondieron a la pregunta, desviándose hacia otros aspectos como las finalidades de los ambientes de aprendizaje, aspecto que también fue considerado como parte de la investigación y al que se refiere enseguida.

Sobre la finalidad de los ambientes de aprendizaje, una docente menciona: *“la finalidad es alcanzar los objetivos, en este caso de educación preescolar, los aprendizajes esperados que deben de lograr de acuerdo a su nivel en el que están” (D1P2)*. Así mismo, otras maestras contestaron que un ambiente de aprendizaje debe estar dirigido a cumplir con los aprendizajes estipulados en el plan de estudios, pero que también implique el desarrollo de un conocimiento nuevo para los estudiantes. Una de ellas lo expresó así: *“la finalidad se basa en generar nuevos conocimientos, generar nuevas ideas, nuevas formas de pensar de cada uno de los actores” (D3P2)*.

Por otra parte, una minoría de docentes, dirigieron sus respuestas a aspectos físicos, es decir, centraron la finalidad en la creación de espacios en el aula por medio de materiales para uso de los estudiantes. Un ejemplo, se muestra en las siguientes respuestas de algunas maestras: *“se tiene como finalidad generar interés por parte del alumno en todos esos materiales y obviamente tener que buscar la forma de que el niño se motive, a lo mejor el salón se puede estructurar por áreas, en el caso de primer año” (D1P3)*. *“El ambiente de aprendizaje debe establecer espacios amplios, puede uno trabajar dentro y fuera, para que sirvan. Por ejemplo, en lenguaje y comunicación, tengo ya mis libros, sus pizarras, a lo mejor matemáticas, tenemos que tener nuestro ábaco o nuestros materiales que nos sirvan para trabajar” (D2P2)*

La información muestra que la mayoría de los docentes considera que la finalidad de los ambientes de aprendizaje es el logro de aprendizajes, enfatizando que estas nociones están muy vinculadas a ciertos lineamientos del plan de estudios que las rige. Otras docentes dieron una connotación dirigida hacia factores físicos que le proporcionen al estudiante un lugar y materiales que le apoyen en su aprendizaje, manifestándose una noción de ambiente como aquello que rodea

o acompaña a las acciones de aprendizaje, es decir, los aspectos físicos, específicamente materiales didácticos para alumnos y los espacios para realizar las actividades. Aunado a lo anterior, Portillo (2019) menciona que un ambiente de aprendizaje debe: “Estimular el desarrollo de habilidades y competencias para la vida” (p. 62). Y de acuerdo a las respuestas, para las docentes, esta finalidad se puede lograr a través de factores pedagógicos y físicos.

Otras docentes consideraron aspectos encaminados a la interacción, una de ellas lo expresó de la siguiente manera: *“se construye a través de la relación entre maestro-alumno y a través de la motivación o reforzadores de nosotras hacia ellos” (D1P1).*

Una minoría de las docentes piensa que entre los elementos para construir un ambiente de aprendizaje están: el campo formativo, el aprendizaje esperado, los conocimientos previos y el contexto, esto como un punto de partida hacia los aprendizajes. La respuesta de una docente, lo expone del siguiente modo: *“Bueno para empezar, sería partiendo de la realidad, de la realidad de lo que el niño conoce en base a su contexto. Pues, por ejemplo, investigar que sabe, que conoce, qué costumbres tiene desde su casa, el trabajo de los adultos que realizan, desde la vestimenta que ellos tienen o desde sus creencias y su lengua” (D3P1).*

Elementos relacionados directamente con la dimensión física, dando a entender que estos son la pauta para desarrollar los siguientes aspectos: las interacciones o relaciones y la pedagogía. Sin embargo, un factor poco mencionado en las contestaciones de las maestras, pero considerado como parte de esta construcción, es el contexto. Aspecto que, de acuerdo con una de ellas, puede intervenir como un conocimiento previo para generar nuevos. Esto se puede relacionar con lo que menciona Portillo (2019):

... Si bien queda claro que son múltiples los principios, elementos y recomendaciones a considerar en el proceso de construcción de ambientes de aprendizaje, no se debe perder de vista que toda organización debe atender a propósitos específicos, en un espacio determinado e insumos y/o materiales para el aprendizaje contextualizado (p. 63).

6.3 Planeación Didáctica

Organizar actividades de interés para generar aprendizajes requiere que él o la docente sepa cómo, dónde y cuándo se darán los momentos de encuentro entre estudiantes y el contenido. De acuerdo con Estrada (2011),

... La planeación es un recurso indispensable en la intervención educativa; permite a la educadora definir su intención, sus actividades, sus recursos materiales, tiempos e incluso criterios de evaluación. La planeación es flexible ante la valoración continua de los aprendizajes de los niños y en caso de ser necesario el docente toma la decisión de reorientar o continuar con el desarrollo de las acciones planeadas (p. 4).

La información analizada en las entrevistas muestra que, dicho por todas las docentes, las acciones que ellas tienen para la planeación didáctica cuentan con cuatro elementos: 1) campos formativos, 2) aprendizajes esperados, 3) organización del tiempo de clase; inicio, desarrollo y cierre, y 4) los materiales. Un ejemplo por parte de una de las docentes: *“La planeación didáctica contiene, varios aspectos. Por ejemplo, contiene el nombre de la escuela, el grado, el grado al que se va atender, la fecha de realización. De preferencia tomamos un área de formación académica con su aprendizaje esperado, su objetivo, las actividades y los materiales, esos son como rasgos generales. Ahora, si nos vamos ya directamente a los momentos de una planeación didáctica, contiene un inicio, un desarrollo y un cierre en las actividades”* (D2P2).

La estructura de la planeación en todos los casos cuenta con los mismos elementos, esto se debe al manejo del plan de estudios por parte de todas las docentes. Sin embargo, para ellas existen ciertos aspectos de la planeación didáctica que son más relevantes.

Una parte de las maestras considera a las actividades de desarrollo como aspecto central de su estructura de actividades; por otra parte, otras maestras hablan de las estrategias de trabajo y el diseño de actividades, y una minoría docente se centra en actividades de cierre o evaluación. A pesar de los aspectos divergentes expuestos por las maestras, una docente mencionó: *“Pues creo que todos, todos van de la mano, no pueden separarse uno del otro. Si yo planeo mis actividades con base al aprendizaje esperado que pretendo lograr, por lo tanto, mis actividades van a ser fructíferas. Además, voy a tener los materiales adecuados y voy a alcanzar el propósito”* (D1P2).

Los elementos más importantes que destacan en las planeaciones de las docentes están relacionados con la dimensión pedagógica, ya que son actividades enfocadas en acciones de aprendizajes.

Respecto a si hay una influencia de la planeación en el logro de los aprendizajes, todas las docentes comentaron que, en efecto si existe una relación, y esto lo han notado en las actividades de cierre o evaluación. En estas actividades de cierre se realizan acciones enfocadas en preguntas finales, lluvia de ideas, revisión de actividades en libretas o incluso las participaciones durante la

actividad central. Una docente lo explica de la siguiente forma: *“La planeación nos va a permitir observar la participación de los niños y el trabajo de los niños. Porque nosotros tenemos que guiarlos. O sea, yo tengo que llevar algo plasmado, los pasos que yo voy a ir siguiendo para llegar al término de la evaluación. Porque, por ejemplo, en las actividades del cierre yo voy a preguntar a mis niños ¿qué aprendieron hoy? Ya ellos me van a decir mediante lluvia de ideas, también considero su participación, sus trabajos y si se integraron en las actividades desarrolladas”* (D2P1).

De los momentos que estructuran las planeaciones didácticas de las docentes, los que más destacan son las actividades de desarrollo, orientadas a las actividades centrales para el contenido y las actividades de cierre, dirigidas a la evaluación. Entonces la planeación didáctica, de acuerdo a las respuestas de las maestras tiene como finalidad que los niños y niñas realicen y logren las actividades y por lo tanto los aprendizajes esperados.

6.4 Dimensión Pedagógica

La metodología o técnica que cada docente genera y proyecta, interviene directamente en los ambientes de aprendizaje, porque a partir de los contenidos y las actividades a desarrollar se pueden estructurar los espacios, los materiales, la organización de tiempos y puntos de encuentro entre alumnos. De igual manera,

la construcción conjunta del conocimiento es la directriz que dirige la acción educativa del currículo como realidad interactiva, entendiéndolo no sólo como un contenido escolar a desarrollar en el quehacer educativo, sino como un proceso vivo, en el cual intervienen los alumnos con características, actitudes, pensamientos y procesos de aprendizaje que hacen que se aborde de manera distinta (García-Chato, 2014, p. 71).

Es decir, los contenidos del plan de estudio son un motivo para generar interacción entre los saberes, los materiales, los tiempos y las personas dentro del aula, con la finalidad de generar ambientes proveedores de nuevos aprendizajes.

En la consideración de lo pedagógico, por parte de las docentes, estas se basan en generar estrategias para lograr los aprendizajes de los distintos campos formativos. La mayoría de las maestras consideran que la lectura o narración de cuentos, así como el análisis fonético de las

palabras, las ha ayudado a la hora de trabajar el lenguaje con sus alumnos. Otra docente, considera que su estrategia más usada es la repetición de palabras, así como el diálogo o cuestionamientos sobre cierto contenido. De la misma manera, otra docente, utiliza algunas de las estrategias mencionadas por las anteriores maestras; *“Las estrategias que estoy trabajando con niños de preescolar, son las estrategias de iniciación a la lectura y la escritura, en el caso de Lenguaje y Comunicación. Partimos del diálogo, pero también en ese diálogo incluimos la lectura de cuentos, leyendas de la comunidad, etc. esto lo denominamos como análisis contextual” (D1P2).*

No obstante, otra estrategia que se ha considerado es la motivación, ya que una docente la lleva a cabo a través de palabras que animen al estudiante a intentar ante las equivocaciones, a sentirse satisfechos con sus logros y a sentirse atendidos, lo explica de la siguiente manera; *“Mi estrategia es motivar al niño para que el niño le eche ganas, diciéndole: felicidades, lo lograste, eres un niño brillante, échale ganas y darle un apapacho, mencionarle que ya lo logró, que el niño se sienta motivado, que les guste lo que está haciendo” (D2P2).*

Las contestaciones muestran en su mayoría estrategias encaminadas para el contenido de lenguaje y comunicación, sin embargo, surgió una estrategia diferente, la motivación, basada en palabras de ánimo hacia los alumnos.

Un aspecto que complementa la dimensión pedagógica es el material didáctico, ya sea el que se usa para complementar la actividad o el que se realiza durante la misma. Para Montessori, 1957(citado por García-Chato, 2014) el aula debe tener “un mundo material que posibilite en el niño el movimiento, la libre elección e iniciativa... Adaptado a las necesidades del niño, las cuales guían del desarrollo de la personalidad del menor” (p. 68).

Hay una gran diversidad de materiales que las docentes llegan a considerar a la hora de poner en práctica su metodología, la exposición de estos será de acuerdo al número de menciones en las repuestas de todas las docentes.

Para empezar, la mayoría de maestras mencionaron que la planeación, los manuales o libros de actividades son parte inicial de la metodología, porque sirven como guía para realizar actividades en cada contenido. Enseguida, están los materiales usados para la enseñanza y apoyo del contenido en turno, por ejemplo, pizarrón, plumones y objetos palpables manejados por las niñas y niños, como alfabetos móviles, bloques de construcción, memoramas, etc. También, se encuentran los recursos tecnológicos; computadora y bocinas.

Por último, pero no menos importantes, los materiales que se pudieran realizar en el momento, como tarjetas con palabras, dibujos, o actividades escritas en las libretas de los alumnos.

Un ejemplo de variedad de materiales usados por una docente es el siguiente: *“Entre los materiales que más se usan son los libros o manuales para las actividades, los libros de la biblioteca, tenemos un librito de hace muchísimos años, el famoso libro del perrito que trae unas lecturas maravillosas. También, la computadora, esta nos ha favorecido mucho porque, bajamos los cuentitos ahí y vas leyendo y vas viendo las imágenes para hacer el análisis contextual. Y en el caso de los niños más pequeños y también para todas las edades de educación preescolar, tenemos el alfabeto móvil, dos pizarras y nuestros manuales” (D2P3)*

Como se pudo notar, las docentes toman en cuenta en primera instancia, libros o manuales para realizar actividades, seguido de materiales de apoyo de las docentes y alumnos para la enseñanza y, por último; materiales realizados dentro de las actividades, estos con la finalidad de hacer la actividad entretenida o interesante y significativa.

Cabe destacar que la estructura física y organizacional de los materiales no tendrá gran impacto si las prácticas educativas siguen siendo cerradas o limitadas, basadas únicamente en lo instruccional, sino que, para propiciar un ambiente favorable que de pauta a la comunicación entre las personas que estén inmersas en él, se le debe dar lugar a estos materiales junto a actividades que inciten la curiosidad, la creatividad o el diálogo, permitiendo una libre expresión de ideas, intereses y emociones de todos (Duarte, 2003).

Como parte de la pedagogía docente se encuentran los procesos de evaluación, los cuales toman en cuenta su estructura y elementos que la conforman. La evaluación es un elemento influyente en la pedagogía ya que, a través de los resultados se puede notar la efectividad de las estrategias de trabajo, incluso hacer una adaptación o cambio de la metodología de trabajo de las profesoras. En la realización de ésta, un conjunto mayor de maestras menciona que se hace por medio de preguntas y diálogos, para darles una noción sobre la atención y retención de información por parte del alumno. Una de ellas dice: *“La evaluación nada más se hace por medio de preguntas; ¿se acuerdan?, ¿qué hacían?, ¿Porque venían?, o sea, preguntas cortas, que nos ayuden a ver que en verdad ellos entendieron o adquirieron el conocimiento que se les estaba impartiendo” (D1P1).*

Otras maestras respondieron que su estrategia para apreciar los resultados consistió en la revisión de trabajos y la participación de sus estudiantes durante la enseñanza de un contenido.

En el caso de otra docente, contestó que su manera de corroborar los aprendizajes de sus alumnos es por medio de su interés genuino para hacer ciertas actividades. Ejemplo: *“Cuando por naturaleza empiezan ellos a escribir en cualquier parte. Cuando vemos que ya lo están realizando por ellos mismos, o cuando se les lee un cuento, les preguntas y contestan lo que están comprendiendo o cuando en algún lugar encuentran algo y por curiosidad ellos lo empiezan a ojear o lo empiezan a descubrir” (D2P1).*

Por último, una docente explicó que además de hacer evaluaciones en las actividades de cierre, con fines administrativos y de planeación, también realizaba escalas estimativas, donde separaba los niños de acuerdo con el nivel de aprendizaje. Ejemplo: *“Siempre hacemos evaluaciones, y en los cortes uno se da cuenta que tanto el niño avanzó. Por ejemplo, ahorita que iniciamos el ciclo escolar, en noviembre se hace un corte, en marzo y junio se hace otro. Los cortes son reportes y son observaciones de lo que notamos en las evaluaciones.” (D3P2).*

Teniendo en cuenta las respuestas, la corroboración de aprendizajes por parte de las maestras se enfocan en estrategias que ratifican los aprendizajes de los alumnos, a través de preguntas, trabajos y participaciones, también por escalas estimativas. Por otra parte, en una respuesta no tan relacionada a la evaluación pero que, desde la perspectiva de la docente, se vincula a ésta, se encuentra el interés genuino de los estudiantes por poner en práctica lo aprendido.

6.5 Dimensión Física

La dimensión física es un aspecto, factor o elemento que varios autores consideran como parte de un ambiente de aprendizaje. Guzmán (2011), Toledo (2019), Castro y Morales (2015) y Bautista, Méndez, Ceballos y Palafox (2017), entre otros, muestran que esta dimensión integra todo lo que tenga que ver con espacios, mobiliario, materiales o ambientación del aula y su relación con las actividades de aprendizaje y el bienestar del estudiante.

“Entender el espacio como ambiente de aprendizaje nos remite al escenario donde se generan condiciones favorables para el desarrollo y el aprendizaje” (Riera, Ferrer y Ribas, 2014, p. 23). La dimensión física abarca elementos que ofrecen la posibilidad de vivir los aprendizajes desde otra perspectiva, donde cada espacio y material aporta a las actividades del contenido.

Desde la perspectiva de todas las docentes el escenario es relevante, ya que, es el lugar donde se desarrolla un proceso educativo y humano por medio de los aprendizajes, y este es acompañado de diferentes materiales u objetos para complementar las experiencias educativas.

De acuerdo con las respuestas de las maestras, los objetos físicos que más aportan a las situaciones de aprendizaje son: materiales didácticos de ensamble, construcción, alfabeto móvil, material ilustrativo y audiovisual, además de computadora, proyector y bocinas (mencionados por la mayoría de docentes); seguido de, mobiliario para los alumnos; mesas, sillas (a la altura de los niños), algunos libros y libretas, esto dicho por otras docentes. Y, dentro de lo mencionado por una minoría, se encuentran los materiales usados por las maestras; ejemplo, mueble de documentos y libros, mesa usada como escritorio, silla, pizarrón y plumones.

El énfasis de los elementos físicos radica en los materiales didácticos; objetos de apoyo en las acciones de aprendizaje, no obstante, no dejan de lado al mobiliario, así como materiales usados generalmente por las profesoras.

Diseñar o estructurar un salón de preescolar conlleva crear un espacio o espacios que le ofrezcan al alumno la facilidad y el interés de vivir experiencias de aprendizaje, siendo las educadoras las encargadas de esto. De manera más específica, se preguntó a las educadoras cual era la disposición del mobiliario del aula, esto para tener un referente de su estructura.

La información se agrupa de acuerdo con las similitudes de respuestas.

La mayoría de las docentes mencionaron que su salón está estructurado en cuatro áreas: lectura, construcción (para el contenido de matemáticas), teatro y su espacio como maestras. Aparte de estos espacios, otras docentes añadieron el área donde los niños dejan sus cosas y el mueble donde ponen el material que no usan, solo en momentos específicos. Y una docente mencionó que, también había un aula de medios, como es posible observar: *“mi salón cuenta con el aula de medios, contiene el proyector ya con sus computadoras” (D2P3)*. Cabe aclarar que a este espacio se le llama aula de medios, pero no es un aula única y diseñada exclusivamente con material tecnológico, sino que es el material instalado en un salón de un grado escolar y cuando una maestra lo necesita se dirigen a este, haciendo un intercambio de aulas.

A pesar de tener estructuras similares, cada docente determina con cuantas áreas contará su aula y los lugares ideales para éstas. Pareciera que, tal como señalan Riera, Ferrer y Ribas (2014) “la estructura de los ambientes permite superar las limitaciones del espacio-aula, multiplicar las posibilidades de exploración y acción del niño y propiciar múltiples relaciones que favorecen la

creación de una comunidad de convivencia y aprendizaje” (p. 32). Ir más allá de los límites del aula es poder implementar el uso de espacios alternos con la finalidad de generar en los estudiantes aprendizajes significativos.

Estos espacios alternos que regularmente usan la mayoría de las docentes son los patios o como ellas le dicen, las plazas cívicas, porque ahí realizan actividades de activación física, de exploración o incluso de arte. Sin embargo, otros espacios alternos, expuestos por una minoría de educadoras, son los distintos lugares de la comunidad. Por ejemplo: *“Podemos salir al patio, aquí en la escuela pues contamos con una pequeña cancha, pero a veces salimos al auditorio que es de la junta auxiliar. De ahí podemos salir también a visitar a los papás, de alguna familia y que nos den la oportunidad de ir a entrevistarlos; si yo voy a hablar, tal vez, de cómo se creó el pueblo de Ometepetl, entonces, ir a investigar con los abuelitos. O si estamos hablando del cuidado del medio ambiente, los llevamos al río que está aquí cerca” (D2P3)*. Así, la dimensión física tiene un rol de apoyo al momento de generar ambientes de aprendizaje.

De acuerdo con lo mencionado por las maestras, su lugar de trabajo les da la oportunidad de poderse mover y aprovechar lo que hay a su alrededor y así poder trabajar los contenidos con los niños. En este sentido, ellas contemplan, dentro de sus estrategias de aprendizaje el uso de materiales que permitan a los niños y niñas comprender su actividad, sea dentro o fuera del aula. Este aspecto es señalado por Bautista, Méndez, Ceballos y Palafox (2017), y por García y Leal (2019): los elementos físicos cumplen un rol importante a la hora de trabajar un campo formativo, ya que en ellos recae la responsabilidad de mejorar la actividad de aprendizaje, porque, tanto el espacio, el mobiliario y los materiales pueden generar en los alumnos una experiencia relevante de lo que aprenden.

6.6 Dimensión Temporal.

De acuerdo con Iglesias (2008), esta dimensión se relaciona con la organización de tiempos y actividades durante el tiempo de clase. Ya anteriormente, en el apartado de planeación didáctica, se mencionaron los momentos a partir de los cuales las profesoras estructuran un día de trabajo (inicio, desarrollo y conclusión). Ahora, se expondrá de manera más específica de que trata cada

momento, atendiendo a los tiempos en que se organizan las actividades conforme a las respuestas de las docentes.

Todas las docentes consideran estos tres momentos, es decir, le dedican un tiempo específico a cada momento, según lo que ellas mismas señalan. Cada una de ellas organiza, conforme a una cierta estructura, tomando en cuenta tiempos, actividades e incluso el grado escolar del grupo que atienden, sin dejar de lado la flexibilidad, debido a la intervención de elementos internos (situaciones con alumnos) y externos (situaciones con padres de familia u otras personas) del aula. Para Portillo, “El tiempo, habrá de administrarse en función de criterios de aprendizaje, considerando las necesidades y posibilidades de los estudiantes” (2019, p. 61). Veamos ahora cómo se desarrolla esta dimensión, de manera más específica.

En cuanto a actividades, en el momento de inicio, de manera general, la mayoría de los docentes realizan juegos o cantos relacionados con el contenido en turno; durante el desarrollo, llevan a cabo actividades centrales del contenido a desarrollar, donde los niños hacen trabajos, participan y utilizan materiales. Ya en las actividades de cierre, se hacen cuestionamientos sobre contenido visto, se hacen juegos o se despiden con cantos. Un acercamiento a los tiempos dedicados a cada momento lo aportaron algunas docentes, quienes refirieron que entre 9:00 y 9:15am., y hasta 9:30 o 9:45 am. aproximadamente, se realizan actividades de inicio como cantos o juegos, de 9:30 am a 10:30 o 10:45 am se dan las actividades de desarrollo, de 10:45am o 11:00 am o 11:30 es el receso y después de 11:30 am se dan las actividades de cierre.

Lo señalado por una docente permite observar que la organización se realiza en función de los contenidos, por horarios y actividades, pero que estos no siempre se cumplen al cien por ciento, por que intervienen muchos factores: *“Yo trato de organizar mis actividades de acuerdo al contenido y los tiempos que sé que los niños me prestan atención, pero, hay días que tengo que cambiar horarios o actividades para que ellos se interesen en lo que digo o lo que estamos haciendo. Tengo que ser flexible ante los factores que se me presenten.”* (D2P2).

Al no cumplirse la organización de actividades en su totalidad, se realizan ajustes de tiempos. De acuerdo con las semejanzas de respuestas por parte de las educadoras, se observan dos factores relativos al proceso de aprendizaje para realizar este ajuste de tiempo:

El primero es el surgimiento de dudas o participaciones de los estudiantes, sobre todo en temas relevantes, aspecto el que se destina un tiempo que no necesariamente estaba programado. El segundo factor es la atención a niñas o niños que se han atrasado en sus actividades o

aprendizajes, aspecto referido por una docente, señalando que ella ajusta sus tiempos para dar un espacio a estas situaciones.

Los tiempos también tienden a modificarse por otros factores, ajenos al proceso de aprendizaje, pero que si lo afectan en cuanto a los tiempos establecidos previamente. Uno de ellos tiene que ver con la autonomía de los niños y con necesidades específicas, por ejemplo, *“en primer grado los niños apenas empiezan a ir al baño y hay que llevarlos, pues incluso hay que cambiarlos, entonces estamos como centrados a la atención de que ellos sean autónomos, entonces esa parte sí nos enfocamos más el trabajo a la autonomía de los niños” (D2P1).*

También existen interrupciones externas que requieren ser atendidas (sobre todo las docentes que cubren cargos directivos): *“a veces ya no, ya no abordo todo lo que tengo contemplado, con base al cronograma de actividades. Por ejemplo, el día de ayer, siento que se distorsionaron todas mis actividades porque llegó la Sindica municipal, se hizo la medición del terreno y cosas así. Entonces ya, quieras o no, ya se distorsionaron mis actividades y las tuve que continuar al siguiente día. Yo como directora comisionada, esos asuntos me tocan atender. (D1P1).*

Cada docente parece tener el compromiso de organizar los tiempos a pesar de las circunstancias, de tal manera que el proceso de aprendizaje de algún contenido no pierda el hilo y siga siendo interesante para los estudiantes. Si bien es cierto que tienen una estructura de tiempo y tipos de actividades y que para el caso de todas es la misma, aun así, las docentes se enfrentan día a día a dinámicas cambiantes, ya sea por el grado al que imparte o por cubrir una comisión administrativa.

Al respecto, Iglesias (2018) expone a través de su investigación que, la dimensión temporal se relaciona con la dinámica entre los estudiantes y las actividades, es decir, la organización de los momentos de trabajo, y que, a pesar de la planificación del contenido, el ritmo de los estudiantes hace que esto sea así, dinámico. Sin embargo, desde el trabajo y perspectiva de Toledo (2019), dentro del movimiento constante de las interacciones alumno-actividades debe haber un trabajo ordenado, congruente e interesante que le aporte al niño estabilidad de lo que está aprendiendo. Este autor no lo menciona como dimensión temporal, si no, como dimensión psicológica. Porque desde los resultados de su investigación, en este aspecto, la adecuada organización de las actividades de aprendizaje genera en el estudiante seguridad.

6.7 Dimensión Relacional

Otálora (2010), desde su pensamiento basado en el desarrollo infantil, considera que los espacios deben aportar a la interacción de los estudiantes y docentes, generando, dentro del aula, relaciones portadoras de elementos para completar los aprendizajes:

... Los niños requieren de la presencia de otros niños que los acompañen en la empresa de crecer, y de adultos que apoyen sus procesos de cambio. Esta interacción favorece la construcción de su identidad y la formación de rasgos específicos de su personalidad que los diferencian de los demás... Así de manera autónoma, los niños logran alimentar el sentido de pertenencia a su comunidad y ocupar un lugar central y específico en ella” (p. 79).

Para conocer cómo se desenvuelve la interacción entre docente-alumno y alumno-alumno, es decir, la relaciones o cercanía entre ellos, y cómo se genera la dimensión relacional, se preguntó acerca de los factores que consideran para trabajar con esta dimensión. Desde el punto de vista de las profesoras las relaciones se dan gracias a dos factores:

Uno es la motivación, expuesto por la mitad de las docentes, como en el caso siguiente: *“a los niños hay que motivarlos con frases alentadoras. Por ejemplo, si vemos que un niño sí está trabajando, pero que está trabajando un poco más lento, pues acercarse a él y decirle: mira qué bien lo haces, sígueme, tú puedes, échale ganas” (DIP1).*

Dos, la confianza, señalada por un tanto igual de educadoras, una de ellas lo explica de la siguiente manera: *“se debe llevar esa relación de afecto, de maestro-alumno, para generar confianza, que se sienta apoyado, escuchado y valorado” (DIP3).*

La motivación y la confianza son aspectos generados por la cercanía e interacción de las docentes hacia los estudiantes, con la intención de apoyarlos durante sus aprendizajes.

No obstante, otro aspecto de interés en la interacción es el que se da entre alumno-alumno, por eso se les preguntó a las maestras, de qué manera promovían la relación entre sus estudiantes.

La mayoría de las profesoras genera interacciones por medio de actividades grupales, ya sea en juegos o trabajos en equipo, de tal manera, que todos logren convivir y aprender al mismo tiempo.

En el caso de una docente, aparte de lo que se mencionó anteriormente, añade las comisiones: Ejemplo: *“Cuando hacemos uso de muchos materiales y el salón está sucio, lo que*

hago es dar comisiones a los niños; fulanito con perenganito van a recoger la basura, Petrita con Lolita limpian las mesas y así. Lo hago para que se conozcan entre ellos y se apoyen.” (D2P2).

Por otra parte, las constantes interacciones entre las personas del aula pueden generar desafíos que provoquen roces y molestias, poniendo en marcha acciones para evitar o eliminar estas mismas. Los límites son creados a partir de normas o reglas establecidas por las maestras, tales como: Compartir, respetar y las no agresiones, dicho por docentes que trabajan con niños de primer grado, ya que ellos están empezando otra dinámica fuera de casa; es otro lugar, otra persona a cargo de ellos y otros niños y niñas con quien convivir. En el caso de docentes de segundo y tercer grado, sus reglas se centran en: pedir permiso, el evitar correr, el de guardar material en su respectivo lugar y el de apoyar al otro en caso de necesitarlo. Es decir, las normas se adecuan al grupo de estudiantes con los que trabajan las docentes, porque las edades y necesidades son distintas, además de las actitudes y valores.

La manera en la que las docentes atienden la dimensión relacional es a través de la confianza y la motivación de ellas hacia los estudiantes, promovida por juegos, trabajos en equipo, incluso comisiones, no obstante, estas interacciones requieren de normas que apoyen la convivencia, en la que los alumnos puedan compartir, respetar y seguir indicaciones. Esto puede ayudar a la niña y niño en su desarrollo social, permitiéndole ser una persona consciente de una convivencia sana.

La finalidad de esta dimensión es que, a través de la interacción de los participantes en el ambiente de aprendizaje se dé el crecimiento de los saberes de cada uno, aunado a su desarrollo personal, basado en experiencias significativas para todos. Autores revisados como Portillo (2019), Riera, Ferrer y Ribas (2014), así como García- Chato (2014), entre otros, han mencionado que la dinámica grupal es un aporte al desarrollo del niño en preescolar, desde su nivel de aprendizaje hasta su socialización con el otro. Es decir, no se circunscribe al aprendizaje de un contenido, sino se amplía hacia otros aspectos de la formación.

6.8 Dimensión Contextual

Esta dimensión fue una categoría emergente que a través del análisis de las respuestas resalto como un componente importante para el desarrollo de aprendizajes en los preescolares de modalidad indígena. Sin embargo, este aspecto no se hace alusión en la literatura revisada sobre el

tema de ambientes de aprendizaje, aunque, el contexto como elemento de apoyo en la educación ayuda a desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la realidad del alumno. De acuerdo a cada profesora entrevistada, las docentes de educación indígena deben usar sus propios aprendizajes y experiencias comunitarias junto con su formación académica para realizar un trabajo directo con los estudiantes lo suficientemente significativo.

Sobre la formación docente indígena bilingüe King y Schielman (2004), mencionan;

... Su formación debe comprender componentes específicos relativos al bilingüismo y las clases interculturales, así como una capacitación en metodologías específicas para la enseñanza de idiomas. En la educación indígena, es esencial que los docentes sepan hablar las lenguas indígenas, así como las oficiales. A los docentes de las escuelas indígenas se les plantea el desafío de aprender, crear y aplicar métodos pedagógicos que correspondan a las modalidades de aprendizaje y necesidades didácticas específicas de las comunidades indígenas (p. 50).

Para trabajar en la modalidad indígena las docentes inician su profesionalización desde la universidad. En su totalidad, las docentes estudiaron en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), específicamente en la licenciatura en educación preescolar, seis de ellas en el municipio de Zcatlán y una en el municipio de Cuetzalán. La institución ofrece la oportunidad de estudiar licenciaturas con enfoque bilingüe en modalidad semi escolarizada, razón por la cual decidieron ingresar, porque, a la par podían trabajar y estudiar.

Una vez terminado el nivel educativo, cada una buscó una oportunidad para iniciar su trabajo y obtener su base, así que, antes de estar en su escuela actual pasaron por diversas instituciones cubriendo horas en escuelas del mismo nivel educativo y misma modalidad. En la actualidad, todas tienen más de 5 años laborando en sus actuales escuelas.

Entonces, ¿Qué es para ellas trabajar en educación indígena? A través de la propia experiencia de las docentes, resaltan cuatro perspectivas:

1. La educación indígena es una labor importante y sagrada, la cual requiere dedicación y amor a la docencia aunado al contexto indígena, aspecto referido por dos docentes.
2. Para dos maestras laborar en la modalidad indígena significa rescatar la lengua indígena, costumbres y tradiciones, dándole un sentido de pertenencia a los estudiantes y sus aprendizajes.
3. La educación indígena es generadora de experiencias y aprendizajes, aspecto destacado por dos docentes, quienes señalan que cada escuela en la que han laborado les ha

mostrado que a través de las vivencias se pueden generar nuevas estrategias para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea significativo para ambos (ellas y los alumnos).

4. La educación indígena es un reto, dado que la lengua materna no es la misma en todos los lugares, mucho menos las tradiciones o la forma de relacionarse, el idioma puede ser una ventaja o limitante a la hora de trabajar en un contexto indígena, aspecto señalado por una de las docentes.

Esto se relaciona con un estudio de Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, en 2016, en el que al analizar las perspectivas de docentes sobre su trabajo en modalidad indígena notaron lo siguiente:

los docentes se distinguen positiva y cualitativamente de los docentes adscritos al sistema educativo en general por aspectos como: más horas de trabajo invertido, más significativas relaciones interpersonales con las familias y la comunidad, más distancias recorridas, más actividades relacionadas con la docencia, como la investigación sobre las comunidades, y una labor identitaria y comunitaria de revitalización de las lenguas y culturas indígenas que implica competencias bilingües o multilingües. Suman a esto su capacidad de ofrecer una educación de mayor calidad y pertinencia para los niños indígenas a partir de sus competencias como docentes bilingües, así como su contribución a reducir la brecha que prevalece entre las instituciones ubicadas en medios urbanos y la escuela y la comunidad (p. 64).

Después de conocer parte de la formación docente y su sentido de pertenencia, dentro del contexto indígena, se aborda la pregunta central ¿Cómo interviene el contexto indígena en los ambientes de aprendizaje? La respuesta se concreta en tres elementos representativos que las docentes han detectado como parte de un ambiente de aprendizajes derivado del contexto en el que trabajan.

Por parte de unas docentes, los espacios son un factor a favor, ejemplo: “*vivir en comunidades pequeñas permite que, uno como maestra con los niños, nos podamos mover a otros lugares de la región para explorar*” (DIP2). Esto se relaciona con los espacios alternos que se manejan dentro de la dimensión física.

Otras docentes mencionan los materiales, ejemplo: “*lo que se tiene al alcance nos ha ayudado para hacer que nuestros alumnos puedan aprender, pero a veces es necesario más. Pero lo que está alrededor, como las hojas, las flores, las piedritas o hasta las mismas leyendas del*

pueblo, las historias, lo usamos para enseñarle a los niños el contenido” (D2P3). De nuevo, un elemento de la dimensión física, pero vinculado a lo pedagógico, es decir, al contenido a enseñar.

Y la lengua materna, dicho por otras maestras, ejemplo: *“Está en todo momento presente, desde que llegan a la escuela y nos saludamos, las actividades de los campos de formación, hasta como nos relacionamos con ellos. Ahora pocos lo hablan, pero nosotras tratamos de hablarlo lo más que podamos y que ellos no se olviden que el hablar otra lengua es parte de su identidad” (D2P2).* Relacionado con la dimensión pedagógica, específicamente en la contextualización de los contenidos.

Aunado a lo anterior, hay que considerar que quizá “esos conceptos se reflejan en las formas de generación y transmisión de conocimientos y capacidades, así como en los métodos de enseñanza y las modalidades de aprendizaje” (King y Schielman, 2004, p. 37).

Todos estos aspectos están relacionados directa o indirectamente con las dimensiones de los ambientes de aprendizaje, exponiendo así la importancia del contexto para la creación de un espacio centrado en el aprendizaje y que, quizá ahora una dimensión debería añadirse: el contexto.

Sobre todo, en escuelas representativas de cultura y tradición, como lo son las de modalidad indígena.

6.8.1 Ventajas y Desventajas para Generar un Ambiente de Aprendizaje.

En consideración a la totalidad de los comentarios vertidos por las docentes sobre las ventajas y desventajas de generar ambientes de aprendizaje en la modalidad indígena, se observaron puntos de vista comunes, que se muestran a continuación:

Ventajas: Uno, los lugares pequeños permiten que las docentes puedan salir de la escuela para que los niños exploren y que sus aprendizajes sean lo suficientemente significativos. Dos, hablar la misma lengua materna; hablar la lengua náhuatl ha generado que la comunicación sea más fluida entre docentes-alumnos-padres. Tres, generar situaciones de aprendizaje a partir del contexto; actividades basadas en observaciones de la comunidad, leyendas, tradiciones y artesanías. Cuatro, estar pendiente de las necesidades educativas de los niños; cuando un alumno tiene una dificultad sobre un contenido, es posible ofrecerle más minutos de apoyo para aclarar dudas o

reforzar el aprendizaje necesario, debido a que los grupos son pequeños y tienen la oportunidad de atenderlos.

Desventajas: Primera, las aulas no son del todo idóneas, falta más espacio en ellas, sobre todo para hacer actividades recreativas y más aulas para acomodar los materiales sobrantes del salón. Segunda, tener niños con dificultades para expresarse ya que, en su familia no les permiten hablar o mostrar sus emociones y se ve reflejado al momento de hacer alguna dinámica. Y tres, al estar en comunidades lejanas, los materiales, sobre todo libros, no llegan completos, es decir, para todos los niños y niñas, pero ante esto se genera una ventaja, el trabajo en equipo entre estudiantes.

6.9 Los Ambientes de Aprendizaje en la Modalidad Remota

De acuerdo con lo que se observó anteriormente, en la modalidad presencial, las docentes preparan día con día las actividades de aprendizaje que, de acuerdo al contenido, impartirán en el aula, sin embargo, durante la pandemia por el COVID-19 esto se vio drásticamente modificado, ya que, se mandó a un confinamiento de emergencia, lo que llevó a un cambio drástico el desarrollo de estas actividades de aprendizaje y a una nueva modalidad, la modalidad remota. Esta modalidad trasladó a casa las actividades que cotidianamente se vivían en la escuela, con implicaciones para la familia.

... Trasladar las clases de un aula al hogar, implicaría no sólo contar con los recursos tecnológicos y financieros, sino con el tiempo y trabajo de los padres o tutores para apoyar en las tareas a sus hijos, sobre todo los más pequeños, así como el cuidado de ellos de tiempo completo (Meléndez, Carrera y Madrigal, 2021, p. 3).

Para efectos del análisis e interpretación de resultados de esta parte del trabajo, la información se ordena por centro educativo y en función de las 6 categorías de análisis anteriormente señaladas. La razón de ello obedece a que, aun cuando los tres centros educativos están dentro de la modalidad indígena, cada uno tuvo condiciones diversas en los procesos de la generación del aprendizaje en modalidad remota.

Es importante resaltar que las diferentes situaciones generaron algo en común, sobre todo en el contexto rural; cambio en los métodos de trabajo, los espacios de estudio, la persona a cargo de dirigir el aprendizaje, etc. Backhoff (2021), lo explica de la siguiente manera:

... El personal docente ha tenido que responder a demandas que impone la educación a distancia para las que no estaba preparado, como replanificar y adaptar los procesos educativos en línea, así como dar apoyo socioemocional a estudiantes y a padres de familia. El trabajo docente se ha realizado con una disponibilidad de recursos tecnológicos insuficientes y con el apoyo de plataformas y metodologías virtuales con las que no estaban familiarizados (párrafo 7).

Cabe aclarar que, al principio de la pandemia se manejó el concepto de educación en línea, sin embargo, con el paso del tiempo se le dio un nuevo nombre, educación en modalidad remota. A continuación, se mostrarán datos sobre cómo se llevó a cabo esta modalidad, los cuales se manejaron cualitativamente, exponiendo el panorama vivido de las docentes en los preescolares indígenas y de cómo se manejó la educación en sus estudiantes. Estos serán expuestos en tres apartados y bajo las categorías de análisis ya establecidas, pero por escuela ya que, cada escuela manejó la situación de acuerdo con sus herramientas pedagógicas y tecnológicas.

6.9.1 Prescolar Indígena Lázaro Cárdenas Tesigtan, Cuautempan, Puebla.

Para contextualizar, este preescolar se encuentra en una comunidad ubicada a mitad de una pequeña montaña, a unos 20 minutos de la cabecera municipal de Cuautempan, caminando, y en vehículo, a unos 5 min. Sin embargo, en modalidad remota las docentes tuvieron que dejar de lado su rutina dentro del aula y caminar hacia las casas o áreas designadas para trabajar con los niños y niñas, dejando de lado los salones.

Entrando a la categoría de conceptualización, se interpretó lo siguiente ¿Qué significado les dan las docentes a los ambientes de aprendizaje en la modalidad remota? Durante el intercambio de ideas, se observó en las docentes, entrevistadas por separado, cierta dificultad para responder, pues hacerlo les llevó algunos minutos. Al parecer, a pesar de haber pasado por esa situación por varios meses, e incluso años, no habían reflexionado respecto del concepto ambiente de aprendizaje remoto. En sus respuestas, la mayoría de las maestras prefirieron enfocarse más a lo que se refiere a los aprendizajes, término con el cual se encuentran identificadas, respecto de si se habían generado o no. Como respuesta a este cuestionamiento, dos maestras coincidieron en decir que si se generaron aprendizajes, pero no en su totalidad, debido a tres aspectos:

Uno, la discontinuidad de su trabajo con los niños. Dos, las actividades eran realizadas algunas veces por los padres de familia o algún familiar cercano de mayor edad. Y tres, la

disponibilidad de los padres de familia para apoyar a sus niños en sus actividades, aunado a la no rutina para estas mismas. Esto influyó en lo poco significativos que fueron los aprendizajes, según su propia apreciación, a pesar de los esfuerzos, porque las actividades no tuvieron relevancia a la hora de ser realizadas y, si no tenían el acompañamiento adecuado, menos.

En cuanto a la planeación didáctica se tuvo un cambio drástico ya que, pasó de estar planteada en una cuadrícula para concretar en el salón a cuadernillos con todas las actividades de los campos de formación. Una docente mencionó: *“los cuadernillos estaban escritos de manera concreta y legible, de tal manera que lo entendiera el padre de familia y su hijo o hija, pero se mantuvo lo principal, el campo formativo, aprendizajes esperados y los objetivos de las actividades” (D2P1)*

Las planeaciones-cuadernillos no solo eran para los alumnos y sus docentes, también eran pedidos y revisados, por protocolo, por parte de la supervisión docente para así realizar un control de lo que las docentes estaban realizando. La modalidad remota iniciada de manera abrupta, de acuerdo a Castellanos, Portillo, Reynoso y Gavotto (2021), incurrió en la falta de capacitación oportuna de los docentes sobre la construcción de un nuevo escenario de trabajo, descuidando el diseño de los espacios, materiales, así como la planeación de las actividades y los tiempos. Aspecto que se constata en la investigación. Esto además influyó en la elección del contenido curricular, porque las docentes se estaban llevando más tiempo de lo contemplado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las docentes de esta escuela tuvo la oportunidad de trabajar en un espacio prestado por la comunidad, donde atendía niños de tercer grado. Esto sucedía tres veces a la semana (lunes, miércoles y viernes). Su pedagogía se basó en enseñarles lo más relevante para que los pequeños pasaran a nivel primaria. La organización de actividades se basó en acciones centrales, por ejemplo, ella menciona: *“me enfoqué más a las cuestiones del trazo, la lectura del cuento, en cuestionarlos, ¿cómo se sentían?, ¿qué entendían? Que se pudieran expresar. Si hacíamos una frase, me centraba en que ellos la pudieran expresar, que la leyeran y entendieran. Mínimo que conocieran lo que es concepto de número, también, recortar, pegar, respetar contornos, colores, etc.” (D1P1).*

Respecto a la dimensión pedagógica, se observó que las estrategias de trabajo de cada docente tuvieron diferentes rumbos, una de las dos docentes decidió ir a las casas de los niños y ahí realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje para alumnos de primer y segundo grado. Ella mantenía una rutina más establecida, su metodología de enseñanza junto a una temporalidad,

consistía en: *“primero era como actividad de rutina, un canto, dependiendo lo que se iba a trabajar relacionado con el canto, la verdad en cuanto a dinámicas, me costaba aplicarlas, porque el espacio estaba totalmente cerrado, muy reducido. Ya después, nos íbamos a las actividades de desarrollo, haciendo uso de los materiales que tuviéramos a nuestro alcance. Y en las actividades de cierre, como que reforzar las actividades que se vieron en el transcurso de la jornada y también contemplando un canto” (D2P1).*

En este apartado las prioridades de las docentes fueron el criterio más importante para determinar su manera de trabajar con sus grupos, un aspecto claramente influyente en el desarrollo de habilidades en los niños, esto es, pareciera que surgió más desde su necesidad de poder generar los aprendizajes necesarios o básicos e indispensables que, en poder llenarlos de todo el contenido que marcaba el programa, aspecto que Castellanos, et. al. (2021) menciona de la siguiente manera:

el programa intentó respetar las condiciones particulares de cada familia, de cada estudiante y ofrecer al menos desde los postulados oficiales, la flexibilidad necesaria ante tal situación, colocando el énfasis en el aprendizaje, en las experiencias y no en el control y la evaluación (p. 33).

Respecto de la evaluación, las dos docentes de la escuela mencionan haberla realizado a través de rúbricas, contestadas por medio de la observación de las actividades presenciales que tenían y de los trabajos que recogían en la casa de los estudiantes, después llenaban reportes de esto y se mandaba a supervisión de manera semanal. Se hace evidente el reto que implicó la poca disposición de los padres en apoyar a los niños en realizar sus actividades y mandarlas a la docente como evidencia. Una maestra menciona: *“influyó la poca o mucha disposición de los padres, fue como que algunos asumieron responsabilidades y la mayoría delay, como que, no pasaba nada, estamos en pandemia y entonces no pasa nada”.* (D1P1).

Ahora bien, en la dimensión física recordemos que están inmersos los espacios y los materiales, así como la disposición de los mismos, en este caso, aquellos con los que contaba la docente para llevar a cabo las clases. *“El salón era una galera, teníamos unas bancas, así como en el declive y era incómodo para los niños; ya vamos a recortar y ya se les cayeron sus colores y ya fueron a rodar hasta por allá o pasaba el viento y todos los recortes en el suelo como que, si hubo limitantes en las actividades” (D1P1).*

Hasta aquí, se entiende que la modalidad remota generó cambios en las estructuras de trabajo de las docentes y estudiantes, así como los espacios de estudio. Esta situación es similar a lo que reportan García y Ramírez (2022), quienes exponen que,

... Frente a esta nueva modalidad, millones de hogares mexicanos se convirtieron en la escuela de niños, niñas y jóvenes, agravando la situación de los que asisten a escuelas en zonas rurales e indígenas marginadas y pobres, para quienes los recursos tecnológicos son inalcanzables; para ellos continuar con sus estudios representa un mayor reto, pues las condiciones de los servicios y la infraestructura de las viviendas de estas familias no son más alentadoras que las de los planteles en los que asistían con regularidad (p. 126).

Esto también se puede corroborar con lo que vivió una docente, según su testimonio: *“los espacios no me permitieron desarrollar las actividades. Yo decía, chin estoy aquí en casa, pero yo necesito este material, este otro material, necesito mis libros, necesito muchas cosas. O sea, dije, es que ellos ya saben dónde están ubicados esos materiales y ahí en casa pues no, o sea, siento que estaba muy restringido el espacio” (D2P1)*

Así mismo, en cuestión de materiales, también coincidieron en utilizar lo que los niños tenían a su alcance, desde sus propios lápices, colores y libros, hasta hojas de árboles, piedras, revistas recicladas o impresiones que ellas llevaban.

Pasando a la dimensión temporal, fue interesante conocer la rutina que ellas tenían para trabajar con los niños, ya que cada una estableció tiempos de trabajo presenciales y remotos. Una docente iba tres veces a la semana al área designada para trabajar, la cual le prestó el municipio, y dónde, para evitar aglomeraciones, solo citaba cuatro o cinco estudiantes. Ella decidió separarlos de acuerdo con su nivel de avance en su aprendizaje (avanzados, medios y bajos) y daba clase hora y media, de 9 am. a 10:30 am. Además de dejar actividades en casa, de las cuales pedía evidencia, ya sea en foto o video, los días viernes. Los niños que no podían ir al área de clase, trabajaban por medio de cuadernillos entregados de manera semanal a los papás.

La otra docente, estuvo un mes trabajando totalmente a distancia, pero no le agradó, ya que, se dio cuenta, en algunas visitas domiciliarias, que los niños no avanzaban en su aprendizaje, así que, decidió ir dos veces a la semana a alguna casa en la que le permitiera trabajar con pocos niños, que fueran vecinos y del mismo grado escolar, iba de 9am. a 10:30 am. También, hubo niños que no pudieron asistir, los cuales trabajaban con cuadernillos, entregados semanalmente.

Lo expuesto anteriormente se relaciona con aspectos de la dimensión relacional los cuales se vieron afectados. Para desarrollar la dimensión relacional ambas docentes explicaron que, a pesar de las clases presenciales, las pocas horas y la distancia, no les fue posible mantener una relación estrecha con sus alumnos al cien por ciento, lo que de alguna manera influyó en su aprendizaje.

Esto se debió a que el único recurso tecnológico utilizado fue el teléfono, existiendo un gran inconveniente con él en los inicios de la pandemia: en el municipio de Cuautempan donde se encuentra la comunidad de Tesigtan, no había antena telefónica como para tener acceso a internet lo cual influyó en la comunicación entre docentes-padres-alumnos. La situación de las condiciones vividas en pandemia en muchas comunidades de escasos recursos fue similar, como se observa a continuación:

... En hogares de escasos recursos económicos, la educación remota de los hijos se ve seriamente limitada, ya sea por no contar con la ayuda de un familiar o por no tener las herramientas necesarias... Para los estudiantes estos cambios en la modalidad de educación, a partir de la pandemia de la COVID-19 significaron un fuerte impacto y, en muchos casos sobre todo en hogares de menores recursos económicos, desventajas en cuanto a sus condiciones que evidenciaban las brechas. A las limitaciones de acceso a electricidad, señal de internet, equipos como computadora, celular o televisión, se le suma, por ende, la poca destreza en el manejo de elementos tecnológicos (Ibarguen, Medina, Vásquez, Alvarez, Cordova y García, 2022, p. 1908).

Como parte del relato informal dentro de la entrevista, las profesoras comentaron que el confinamiento y las clases remotas generaron que los padres realizaran el esfuerzo de comprar un teléfono que les permitiera comunicarse con ellas. No obstante, ya que tenían un recurso tecnológico, no había red telefónica para poder enviar las evidencias o recibir las indicaciones. Consecuentemente, al municipio llegaron unas tarjetas de las que por cierta cantidad de dinero se podían obtener datos para poder utilizar el WhatsApp. Este recurso tecnológico se usaba para saber cómo estaban los cuidadores y los niños, para mandar audios con indicaciones, tomar fotos, videos y para aclaración de dudas, lo que llevó a generar más gastos en la economía familiar.

Al parecer, todo esto generó que las docentes se sintieran impotentes al no observar avances en los aprendizajes de sus alumnos, por lo que tomaron la decisión de reunirse con los padres de familia y acordar entre todos si regresar o no a clases presenciales a pesar de las recomendaciones sanitarias del sector salud y de las indicaciones de la SEP. Al final se decidió regresar a la presencialidad en el aula, para esto los días de asistencia del alumnado fueron escalonados y los niños fueron divididos por grupos. En definitiva, en el contexto de la pandemia

... estudiantes y profesores se enfrentan a retos distintos, como el acceso a dispositivos electrónicos, la disponibilidad de internet, las condiciones domésticas de estudio, la falta de un proceso de socialización, así como la enorme carga de trabajo que les ha representado la

preparación de nuevos materiales digitales bajo un ambiente nunca visto de aprendizaje (Arriaga, 2021, p.3).

Los ambientes de aprendizajes en esta modalidad, o más bien, las situaciones y posibilidades de aprendizaje se vieron modificados constantemente, afectando así su constitución en sus diferentes dimensiones. Esto generó que ellas no desarrollaran su trabajo en su totalidad y que no se sintieran satisfechas con su labor, y entonces tomaran el riesgo de retomar sus actividades de manera presencial, asegurándose de seguir llevando un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.9.2 Preescolar Niños Héroes, Ixtolco, Cuautempan, Puebla.

Entrando en materia de análisis de la información y abordando el contexto sobre la situación en general en este preescolar y en esta comunidad, es importante recordar que la población y la escuela se encuentran geográficamente en una planicie rodeada de varios cerros. Debido a ello, las docentes decidieron llevar a cabo una educación bajo actividades de aprendizajes de manera remota, aunque con alguna intervención presencial por su parte para ciertas situaciones derivadas de las actividades de aprendizaje.

El proceso de enseñanza en modalidad remota implicó ir más allá de una planeación de actividades por medio de cuadernillos, también involucró problemáticas a las que se pueden enfrentar los estudiantes en su hogar a la hora de realizar sus tareas, situación que permite

inferir el peso que adquiere la labor de diseño y producción de materiales educativos, para comunicar con la claridad necesaria los contenidos de los distintos campos disciplinares y facilitar los procesos de aprendizaje a distancia. Al mismo tiempo, se dimensiona la importancia que cobran los procesos de acompañamiento y tutoría para incentivar la motivación y el autoaprendizaje de los y las estudiantes (Castellanos, et. al, 2021, p. 32).

Las tres docentes desarrollaron las actividades de aprendizaje por medio de una planeación, la cual se convirtió en cuadernillo, desglosando en varias hojas actividades de cada campo formativo y partiendo de aprendizajes esperados. Todas las educadoras estructuraron sus hojas de actividades tres momentos; inicio, desarrollo y cierre (igual que la modalidad presencial), descritos con actividades de manera resumida y entendible, para el estudiante y el padre de familia. Sin

embargo, las tres profesoras enfrentaron un reto importante, el relativo a los tiempos de atención de los padres a las actividades de sus hijos, como se observa en el siguiente señalamiento: *“no es lo mismo que yo tenga al niño y yo lleve una secuencia. Sin embargo, el padre de familia se adaptaba a sus tiempos disponibles. A veces les decíamos: miren, realicen una actividad cada día y me argumentaban, es que nosotros trabajamos, es que nosotros salimos, no tenemos tiempo”* (D2P2).

Ante el confinamiento y abordando la dimensión pedagógica, las docentes tuvieron que usar estrategias pedagógicas que les permitieran generar un proceso de enseñanza-aprendizaje de manera remota, en el que ellas no estaban del todo inmersas, porque ellas establecían las actividades acordes a los aprendizajes establecidos, pero no estaban durante el proceso del aprendizaje de esos contenidos, este cambio generó en las maestras la necesidad de visitar a las casas de los niños de manera ocasional.

Esto causó repercusiones a la hora de la evaluación, ya que todas las profesoras de esta escuela se dieron cuenta que los niños no estaban haciendo las actividades en tiempo y forma, las evidencias eran mandadas después de la fecha establecida, además de notar que algunos trabajos estaban cuidadosamente realizados, dudando si en verdad sus alumnos estaban haciendo las actividades: *“La dificultad fue que, algunos trabajos eran realizados por los papás, era notorio, otros pues si los hacían los alumnos”* (D3P2).

Ahora bien, abarcando la dimensión física, los espacios representativos en la modalidad remota fueron los hogares de los estudiantes, el cual cobijó a cada uno de ellos para realizar las actividades de aprendizaje en sus cuadernillos. De acuerdo con las respuestas de las profesoras, los espacios en ese momento se establecían en ciertas áreas de sus casas.

Cabe aclarar que, antes de que las maestras conocieran las áreas destinadas para los niños, la directora y docente de ese momento (D2P2), sugirió lo siguiente: *“yo les dije que buscaran la forma de tener una mesita, su sillita y su espacio donde trabajara el niño para que no se le interrumpa, porque si tienen más hermanitos o alguna visita llega, pues ya se distrajo ¿no?, y si tiene su lugar, como que es más privado”* (D2P2).

Al visitar las casas de los estudiantes, las tres maestras pudieron notar que la mayoría de familias si pudo determinar un espacio y mobiliario para los niños. En el caso de una maestra, notó que unas familias tuvieron que usar la mesa donde todos comían para que los niños trabajaran. Otra maestra mencionó que hubo alumnos que usaban la cama, la cual fungía como mesa y les ponían

un banquito para sentarse, Sin embargo, en el relato de la maestra restante, si hubo padres de familia que se preocuparon por buscar una mesita y un banquito, y hacerle un huequito en su casa para que su hijo estuviera ahí mientras hacía sus tareas.

Entonces una de las preguntas que surgió, que se relaciona con los aprendizajes y con lo anterior, fue: ¿Cree que en esas condiciones se pudieron generar aprendizajes? Y las tres coincidieron en decir que sí, pero que no dependía totalmente del lugar designado, sino de la atención de los padres para apoyar a su hijo/hija en sus actividades. Ejemplo, dicho por una docente: *“a pesar de que hayan estado trabajando sobre la cama, una caja de madera una mesa o un escritorio, contó mucho la atención que le dieron los padres a sus hijos” (D2P2).*

Por otra parte, para llevar a cabo las actividades algunas veces se necesitaban de materiales, los cuales, de acuerdo a las respuestas de las docentes, en la mayoría de los casos ellas se encargaron de pagar. En el caso de dos docentes, mencionaron que ellas imprimían y repartían material didáctico a cada uno de los estudiantes para que no se quedaran sin hacer actividades.

Otra docente prefirió optar por: *“Los materiales que tuvieran en casa, que casi por lo regular era lo que tuvieran en casa, si había que contar, si había que, se podían contar las cucharas, las tazas, los platos, los palitos, las piedritas, las hojitas, eh... utilizamos también el material, material de reúso” (D3P2)*

Al abordar la dimensión temporal se indagó sobre las rutinas de trabajo, tanto de los docentes como de los alumnos. Las tres maestras contestaron que para la organización de sus tiempos se consideraron cuatro momentos: Uno, días para entregar y recoger cuadernillos. Dos, tiempos para llamar a las familias, esto se hacía con la finalidad de preguntar sobre la salud y si había dudas en las actividades. Tres, días para pedir evidencias. Y cuatro, días para visitar las casas y poder explicar alguna actividad si es que no se pudieron comunicar por falta de teléfono o dinero para la recarga del mismo.

Ahora, en la estructura de tiempo para las actividades de los estudiantes, las tres profesoras contestaron que no dependía totalmente de ellas, ya que los que estaban a cargo de los niños eran sus padres, abuelos o tíos, en caso de que los cuidadores estuvieran trabajando en otro lado. Esto ocasionó que los niños no tuvieran una rutina de trabajo y por lo tanto un seguimiento de actividades y de lo aprendido. Una docente lo explica de la siguiente manera:

Se les entregaban a los papás los cuadernillos y se les explicaba; van por días, no se apresuren, sé que quieren terminar, no se apresuren, pero si quieren avanzar un poquito avancen, pero tampoco lo terminen muy rápido, porque es para toda una semana, lleva una secuencia para para que se culmine en una semana. Pero había niños que se atrasaban porque sus papás se los llevaban a su trabajo o solo los padres salían y dejaban encargado al niño, entonces no hacían las actividades” (D3P2)

De acuerdo con Castellanos et.al., (2021) “en muchas ocasiones los padres de familia en situación de desventaja social no cuentan con los recursos económicos e intelectuales para apoyar a sus hijos” (p.34). Y precisamente en esta comunidad los padres de familia aún tenían que salir a trabajar, dejando de lado las tareas educativas de sus hijos.

Pasando al último aspecto, la dimensión relacional, las tres profesoras contestaron que, el único recurso tecnológico fue el teléfono y como medio de comunicación WhatsApp o Facebook, aunque no de manera continua, porque había inconvenientes como, la falta de aparatos para comunicarse o una red internet libre para que se pudieran conectar. Una de ellas añadió a su respuesta que, esto generó que las relaciones no se desarrollaran con todos los padres de familia, debido a que algunos no tenían un teléfono para saber dónde o cuando recibir los cuadernillos o saber algunas indicaciones de los mismos.

De acuerdo con las respuestas de las docentes, el celular fue uno de los elementos más importantes, ya sea para mantener comunicación entre docente-alumnos-padres, como para mandar y recibir actividades. Ejemplo: *“Tenía un grupo de WhatsApp, de la escuela, ahí les mandaba las actividades o también en Facebook, se los mandaba. Nada más ello WhatsApp descargaban y hacían las actividades” (D3P2)*. Para Matambara y Bayaga (2021), en los contextos rurales se evidenciaron retos educativos complejos, como lo fue el bajo rendimiento de estudiantes, y para evitar esto los docentes optaron por la adopción del “aprendizaje móvil”, es decir, el uso de dispositivos electrónicos para la construcción de aprendizajes, lo que permitió enfrentar la situación de emergencia durante la pandemia.

Una maestra comentó en su respuesta que, entre docentes y niños, la relación fue dándose poco a poco, porque durante las llamadas en algún momento habló con ellos y después, en las visitas, se conocieron y pudieron entablar una conversación, pero con tiempo y cercanía limitada, debido a la contingencia.

Entonces, a partir de todo lo indagado de cada dimensión y centrándonos en la dimensión conceptual, a las maestras se les realizó una última pregunta ¿para ellas qué es un ambiente de aprendizaje remoto?, a modo de resumen, y de acuerdo a la opinión de las maestras, los ambientes de aprendizaje son los lugares donde se llevaron a cabo las actividades, contruidos gracias a la disposición de los papás, usando lo que tenían en su contexto para generar aprendizajes.

La educación remota puede dar pauta a desarrollar ambientes de aprendizaje, siempre y cuando se conozcan sus características y condiciones en que éstos deben darse. Al respecto García, (1987) piensa que en la educación remota al igual que la educación a distancia, se remplaza la interacción individual entre maestro y alumno como ruta del conocimiento, a cambio de un trabajo metódico con diversas estrategias pedagógicas con el apoyo de un recurso tecnológico para la generación de aprendizajes.

Ya conociendo el panorama de las docentes, a modo de opinión, quizá faltaron más herramientas pedagógicas para enfrentar la educación en pandemia con mayor seguridad, no obstante, la modalidad remota fue implementada por emergencia, de manera abrupta, para la cual ningún docente estaba preparado, esto a pesar de existir ya un acercamiento con las TIC.

Como resultado, entre las docentes y los padres de familia acordaron una reunión después de un año y tres meses del inicio de la pandemia. En esa reunión, las docentes comentan que, se decidió reiniciar las clases presenciales de manera escalonada, a pesar de la contingencia, y así poder avanzar en los contenidos.

A modo de conclusión, desde la perspectiva de las maestras, ellas notaron que las acciones que estaban emprendiendo parecían no tener el resultado esperado, a pesar de tener planeaciones y cuadernillos lo más legibles posible, donde incluían actividades organizadas con elementos físicos al alcance para realizar estas mismas, pero con una comunicación limitada y discontinua con los padres y alumnos. Esta situación se llevó a la poca convivencia con sus alumnos y fue afectada en la motivación o disposición de los padres de familia para ayudar a sus hijos/hijas.

6.9.3 Preescolar Cuatlicue, Ometepetl, Tetela de Ocampo, Puebla.

Qué tan viable sería una educación usando la televisión como herramienta pedagógica. Sobre todo, en un país como México, en el que 45% población escolar, al momento de la pandemia, no tenía a la mano un dispositivo tecnológico y con acceso a internet, es por eso que la pandemia

ha mostrado que los dispositivos quedan cortos como relevo de los docentes, evidenciando que ningún aparato o red puede generar un proceso de enseñanza-aprendizaje, así como tampoco el desarrollo de habilidades sociales (Clark, 2021, p. 6). He aquí la relevancia del trabajo docente y de la interacción positiva que este debe tener con sus alumnos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para contextualizar, Ometepetl es una comunidad situada a media hora del municipio de Tetela de Ocampo, se encuentra en medio de varios cerros, en los cuales se encuentran diversos hogares. La población en su mayoría habla español, pero todavía hay personas que hablan náhuatl. Al iniciar las actividades a distancia, las maestras decidieron organizar tiempos y días para hacer la entrega de cuadernillos.

Entrando en materia de análisis y de acuerdo con la respuesta de una de las docentes, siendo ella directora comisionada en ese momento, dio la indicación de ir a las casas para conocer la situación de cada uno de sus alumnos. Esto llevó a que las docentes realizaran caminatas de hasta hora y media en algunos cerros y así poder llegar a cada niño/niña, según lo relata ella misma: *“En esos momentos yo era directora y comisionaba a la maestra, y le decía: este lunes busca a tus alumnos y te vas a trabajar con ellos. Las dos nos íbamos a trabajar a las casas, así solamente conocimos donde vivían los pequeños. Y caminábamos, a veces llegábamos temprano para ir caminando hasta donde nos tocara trabajar con los pequeños, eran una o dos horas de camino, pero ahí íbamos”* (P3D2.)

Por tal motivo, respecto al apartado de la planeación, parte de los cambios significativos realizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia, dicho por las dos docentes, fue precisamente la planeación, una de ellas menciona: *“hubo muchos cambios, muchos cambios, porque eso no era una planeación, pero se le llamaban cuadernillos, cuadernillos que se hacían para enviar a los padres de familia”* (DIP3). Aunque, otra de ellas añadió que, muchas de las actividades contempladas trataron de ser lo más contextuales posibles para que los niños asociaran sus tareas con lo que tenían a su alrededor y de alguna manera retuvieran lo aprendido a pesar de no estar la maestra.

Al respecto, Alvarado-Hinostroza y Tolentino-Quiñones (2021), mencionan que la enseñanza va más allá de usar tecnología, también implica una estructura pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje junto con un contexto, para poder ser aplicadas en escenarios divergentes y así poder hacer adaptaciones de acuerdo con la realidad del estudiante.

Ahora bien, en las actividades, atendiendo a la dimensión pedagógica, mostró que las docentes realizaban cuadernillos de acuerdo con el plan de estudios. Una de las educadoras expresó que los cuadernillos contenían campos formativos, aprendizajes esperados y sus respectivas indicaciones. Otra docente añadió que las actividades tenían que ser claras y precisas de tal manera que las entendieran los padres de familia y los niños, además, de considerar en toda actividad el contexto, facilitando así el trabajo para ambos. Ella lo explica: *“Las actividades se trataron de realizar actividades retomadas desde el contexto de los pequeños, obviamente, por ejemplo, adaptarlas. Si se trataba de conteo y si tenían animales, bueno tratar de relacionar en esos conteos con los animales que tenía cada pequeño y cositas así, todas las actividades tratábamos de relacionarlas con el contexto donde ellos viven y lo que tienen”* (D2P3).

Una limitante importante para la realización de actividades eran los padres de familia que no sabían leer ni escribir, factor que llevó a una de las docentes a pedir el apoyo de los hermanos mayores para guiar a sus hermanitos cuando tenían dudas, entonces, dicho por las educadoras, las actividades solían ser explicadas para toda la familia incluso ejemplificaban durante el tiempo de visita.

Para las dos educadoras, evaluar este contenido se basó en tres aspectos: uno, evidencias en fotografías o videos, dos, conjunto de trabajos y tres, exámenes presenciales. Cabe mencionar que, no todos tuvieron la misma forma de evaluación, porque esto dependía de las posibilidades de cada estudiante. El reto al que se enfrentaron constantemente fue el trabajo con los padres, según una de las docentes, como se observa: *“nosotros los maestros nos decían una cosa, pero ya al hacerla, porque el papá decía sí lo hizo, pues uno confiado ¿no?, pero lo que hacíamos es, mandarlo a traer aquí dentro del salón y otra vez checar si en verdad él lo hizo con una o dos actividades, era volverlas aplicar para que el niño, pues ahora si nos diera el resultado favorable o no favorable. O sea, era doble trabajo”* (D2P3)

En relación con la dimensión física, una de las maestras comentó que los escenarios, *“ya dependían de la familia y del contexto de cada niño. Había lugares en los que trabajaban adentro de la casa, con un banquito y una cajita de madera o lo que tuvieran a la mano”* (D1P3)

Otra maestra comentó que: *“Hubo personas que usaban tal vez en el cuarto o la cocina, ahí trabajaban con los pequeños, o los padres de familia con una economía un poquito más alta, ya usaban la sala para trabajar con los niños, ahí ya le tenían asignado su mesita, y ahora sí que era trabajo de todo, de todos los días”* (D2P3).

Habría que decir también, que como parte de la dimensión física se encuentran los materiales con los que contaban las docentes para trabajar. Las maestras coincidieron en considerar que los insumos de las actividades tenían que estar a la mano de las familias. De manera concreta los materiales que usaron son: libros de los hermanos mayores, periódicos o revistas, cartón, en el caso de material específico, como el alfabeto (ellas se encargaban de realizarlo, de entregarlo). Esto se debe a la distancia de las casas hacia la comunidad con papelería más cercana, así como el gasto que esto podría generar.

Una de las maestras externó que otro elemento físico con el que se contó fue el teléfono, (como recurso tecnológico), ya sea para mantener comunicación o para registrar evidencias: *el celular fue el principal recurso tecnológico, creo que la mayoría, no sé cómo le hizo, pero trataron de conseguirse un celular y contratar internet. Algunos realmente fueron totalmente imposibles, solo se les mandaban recados; avísele a Doña Alberta, avísele que este nos vamos a concentrar en este lugar o ya mandamos las actividades o tal día vamos a mandar cuadernillos y cositas así” (DIP3).*

A través de este aparato se permitió el contacto entre padres y docentes, y que, a pesar de las limitantes, ellas trataron de hacer llegar los avisos a las madres de familia con niños en el preescolar.

Dentro de la dimensión temporal la rutina educativa la manejó en mayor parte el cuidador a cargo del niño y, aunque las docentes hicieran recomendaciones de los horarios, ellos al final decidían su organización de tiempo. Por eso el apoyo docente consistió en visitas y limitadas clases, recuperando aprendizajes en el mayor número de niños y niñas. Su principal recurso tecnológico fue el teléfono y sería para mantener comunicación a través del WhatsApp, donde se daban indicaciones, se hacían aclaraciones de dudas, en algunos casos llamadas y videollamadas y entrega de evidencias.

En la dimensión relacional, a manera de síntesis, las docentes dieron a conocer por medio de sus repuestas que, para ellas no fue fácil comunicarse con los padres de familia. Una de ellas lo explica así: *“Para empezar, no había una señal telefónica que nos permitiera hacer llamadas o usar datos de internet para escribirnos o escribirles, sin embargo, había una opción, unas tarjetas que le daban al teléfono la oportunidad de conectarse a la red. Y lo usamos, en general, para indicaciones, evidencias, dudas y mensajes de motivación” (D2P3).*

Las profesoras refieren que no fue posible mantener una relación, ni con los estudiantes ni con los padres de familia, a pesar de las visitas en las que se daba la clase, el tiempo limitado y los pocos días de trabajo con ellos generaron un límite que no les permitió motivar y apoyar más a los alumnos que lo necesitaban.

Entonces para abordar la conceptualización, ¿Se generó un ambiente de aprendizaje en modalidad remota? ¿Cómo se hizo? De acuerdo con las maestras, se generó a partir de lo que tenían (recursos físicos, económicos o tiempo para apoyar a sus hijos) los padres de familia y lo que ellas como maestras enseñaban y proporcionaban para realizar las actividades. Las dos docentes coinciden en decir que, los aprendizajes no solo dependían del tiempo en la escuela, también del apoyo de los cuidadores y en la pandemia se hizo más evidente el poco o mucho tiempo dedicado por parte de éstos a las actividades escolares de sus hijos.

A modo de conclusión, en el caso de este preescolar en cuanto a los ambientes de aprendizaje en modalidad remota las docentes se enfrentaron retos en todo momento, desde la conexión de internet hasta el cambio de rutina en su día a día. Para empezar, la planeación ya no dependía de ellas en su totalidad y eso llegó a generar incertidumbre en cuanto a la realización de las actividades, considerando horarios, espacios, apoyo familiar y metodología para efectuarlas.

Pedagógicamente hablando, las actividades en su mayoría tenían que ser concretas y legibles, de tal manera que el padre de familia supiera como apoyar a su hijo o hija, sin embargo, se enfrentaron a familias que trabajan, aun estando en confinamiento, y tenían que salir de casa para un mejor sustento económico. Además, de padres que no sabían leer o escribir o simplemente mostraron desinterés hacia las actividades escolares de sus hijos. Consecuentemente, las docentes decidieron ir a los hogares y así poder generar, dentro de sus posibilidades, un proceso de aprendizaje.

Estas visitas permitieron a las docentes, observar el espacio que ellos tenían disponibles para realizar sus actividades escolares, hubo niños y niñas que contaban con un lugar específico para trabajar, mientras que otros usaban lo que tenían a la mano, como la mesa del comedor, una cama, dos sillas, un banco, etc. Independientemente de los espacios y elementos físicos de cada uno de los hogares hubo niños que lograron realizar sus actividades a tiempo y generaron aprendizajes básicos, pero de acuerdo con las docentes, no dependió totalmente del lugar, sino del apoyo y tiempo brindado por su madre o padre para hacer sus tareas. Lo que se relaciona con la dimensión temporal y relacional.

El rol de las docentes consistió en salvar, desde sus posibilidades, todos los aprendizajes posibles en los niños, de tal manera que en el siguiente ciclo escolar no les costara tanto regularlos, aunque sabían que habría un retroceso, pareciera que no permitirían un rezago que les impidiera seguir salir del preescolar con lo básico. En el caso de los tres preescolares esto determinó su regreso escalonado antes de que el gobierno, el sistema de salud y la SEP lo determinaran, ya que para ellas era importante regresar a un lugar en el que tuvieran sus materiales, su espacio y el control de las situaciones didácticas.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

La revisión de la información permitió un acercamiento paulatino hacia el conocimiento sobre los ambientes de aprendizaje, derivado de un proceso continuo de lecturas y análisis constantes. Para empezar, el estado del arte fue el parteaguas para entender los elementos que conforman los ambientes de aprendizaje, lo que permitió visualizar un panorama más amplio de los mismos, revelando, igualmente, su lado más carente de estudio, en este caso, el aspecto pedagógico que se desarrolla como parte inherente de los ambientes de aprendizaje. Esta pieza faltante mostró un aspecto relevante a estudiar en el presente trabajo, uniéndolo como parte de los objetivos específicos.

Consecutivamente, para lograr los objetivos establecidos se empleó una metodología cualitativa bajo una perspectiva interpretativa. De ahí se partió para elegir el instrumento y las herramientas para intentar realizar un análisis completo. Utilizar este método permitió un alcance notable para conocer los ambientes de aprendizaje en preescolares de modalidades indígenas, porque se basó en las diversas realidades y experiencias de las prácticas docentes cada aula y escuela, y que al final mostraron un panorama de cómo se generan estos ambientes de aprendizaje, tanto presenciales como remotos, teniendo en cuenta la intervención del contexto. Sin embargo, llevar a cabo esta perspectiva implicó un proceso de constantes revisiones y de varias semanas de lectura repetida, que, a pesar de las herramientas tecnológicas, llevo más tiempo de lo establecido.

Por otra parte, la fundamentación teórica, basada en diversos artículos y textos relacionados con cada tema del presente trabajo, no solo aportó al conocimiento y sustento de los apartados, también fue de gran importancia para el análisis de lo dicho por las docentes en las entrevistas, exponiendo las similitudes o diferencias de la teoría con la práctica de las docentes respecto a los ambientes de aprendizaje. Esto permitió realizar el análisis y una interpretación de lo que fueron los ambientes de aprendizajes presenciales y remotos en preescolares indígenas.

El conocimiento de las docentes sobre los ambientes de aprendizaje presenciales parte de un saber básico, de una idea general de lo que son, porque de manera importante varias de ellas remiten su noción del ambiente para generar aprendizajes al espacio físico que las rodea (el salón),

a su diseño, a los elementos existentes para llevar a cabo las actividades de aprendizaje. Sin embargo, en la modalidad remota, la conceptualización fue diferente, ya que para las profesoras el ambiente de aprendizaje remoto se basa en los espacios, recursos y actividades que se tenían a la mano para seguir enseñando a los niños los contenidos del plan de estudios.

En el abordaje de la dimensión pedagógica, durante el proceso enseñanza-aprendizaje, las educadoras se basaron en estrategias de trabajo para llevar a cabo situaciones didácticas que causaran interés y aprendizaje al mismo tiempo, considerando diversos materiales didácticos de apoyo, aunado a las diferentes maneras de evaluar. Durante la pandemia, las docentes trataron de usar esas mismas estrategias, a pesar de las diversas limitantes (tiempo y apoyo). Entonces, para las maestras fue evidente que la distancia limitó los procesos de aprendizaje, pero sabían que no dependían totalmente de ellas.

En cuanto a la dimensión física, las docentes expusieron la relevancia que para ellas tienen, los espacios de trabajo, centrándose en el diseño y disposición del mobiliario y materiales. En esta dimensión, las docentes toman en consideración diversos espacios externos, lugares que principalmente se relacionan con la comunidad en la que viven y que les son de gran utilidad para apoyar los procesos de aprendizaje. No obstante, en modalidad remota, los materiales y mobiliarios más relevantes se centraron en los que estaban en casa, resaltando el recurso tecnológico al alcance de las familias que, dentro del contexto de las comunidades indígenas, donde el celular tomó relevancia, ya que por este medio se mantuvo la comunicación entre docentes y padres de familia.

Ahora bien, abordando la dimensión temporal, la organización de tiempos se basó en la planeación que ellas realizaban diariamente, considerando la mayoría, una flexibilidad de tiempos ante las situaciones que puedan surgir, ya sea dentro del aula o fuera. En la modalidad remota las cosas se tornaron distintas, ahora la realización de las actividades de los estudiantes dependía en su mayoría del tiempo libre de sus padres y a veces de las visitas de las docentes para impartir algún contenido. El cambio de rutina generó en ellas incertidumbre y confusión, porque no tenían el control de la situación de cada alumno, y por lo tanto de lo que podían o no aprender.

Las relaciones en el aula, de modo presencial, se generaron a partir de la cercanía de las docentes hacia sus alumnos, de su interés por ellos, de sus aprendizajes y sus limitantes. Las palabras de motivación o el contacto con ellos son estrategias que las educadoras han tomado como parte de una estimulación hacia el aprendizaje. Sin embargo, la modalidad remota intervino en esta cercanía, ya que la comunicación se daba por un aparato tecnológico, el teléfono, lo que generó en

algunas maestras limitaciones para apoyar a sus alumnos y también a los padres de familia en sus procesos de aprendizaje.

El contexto indígena resalta desde el sentido de pertenencia de las docentes ya que, para ellas su profesión se basa en estar orgullosas de lo que hacen, lo que son y el lugar donde trabajan, estén en las condiciones que estén. El contexto se relaciona en los ambientes de aprendizaje desde que éste es mencionado y considerado dentro de las dimensiones que lo conforman. El contexto se presenta como un elemento fundamental de los ambientes de aprendizaje en los preescolares indígenas estudiados, porque las docentes buscan relacionarlo a los contenidos y a los aprendizajes, de tal manera que, lo que aprenden los niños poco a poco lo relacionen con lo que ven todos los días, generándose una apropiación del conocimiento. Durante el confinamiento pudiera no haber sido una ventaja trabajar en estas comunidades ya que, se enfrentaron a la falta de red y señal telefónica o a la falla de estas. Sin embargo, las docentes también tomaron en cuenta el contexto para trabajar en sus casas o para decidir regresar a la escuela de manera escalonada antes de lo establecido.

La investigación y análisis de toda la información ha permitido que se logren cada uno de los objetivos específicos del trabajo y por lo tanto el general, porque a partir de la revisión de los datos que mostraron las respuestas de las maestras se logró conocer acerca de la construcción de los ambientes de aprendizaje por parte de ellas, así como la concepción que se tiene del tema y del papel de la pedagogía y el contexto en estos ambientes de aprendizaje.

Como ya se mencionó anteriormente el contexto fue un punto varias veces mencionado dentro de las seis categorías, ya que es considerado por las maestras como una parte relevante de los aprendizajes, lo que lleva a cuestionar, ¿El contexto podría ser una dimensión más dentro de las partes de un ambiente de aprendizaje? Otro cuestionamiento, como derivación del análisis de los resultados es, ¿Cuáles serían los resultados, en cuanto aprendizajes, si construyeran ambientes de aprendizaje de manera consciente para el proceso enseñanza-aprendizaje? En cuanto a lo ocurrido en pandemia ¿Cuáles hubieran sido las estrategias de trabajo de las docentes, si hubieran conocido una metodología de trabajo para la generación de aprendizajes y de ambientes de aprendizaje de manera remota?

Desde la teoría de los autores retomados para el presente trabajo, los ambientes de aprendizaje son un importante elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido que estos pueden aportar una estructura consciente de lo que se necesita para que un aprendizaje sea

significativo, dotador de nuevas experiencias e integral en el alumno. Siendo una tarea permanente para cada escuela, aula y docente en su construcción consciente (Portillo, 2019).

REFERENCIAS.

Almaraz, A., Díaz, M., y Reyes, M. (2019, noviembre). *Creación de ambientes de aprendizaje a través de pausas activas para consolidar habilidades docentes en una escuela normal.*

Trabajo presentado en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, Acapulco, Guerrero

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2737.pdf>

Arriaga, N. (2021, agosto). Educar en Pandemia: rezago educativo y brecha digital. *KAS Blog:*

México 2021: realidades y desafíos. <https://n9.cl/olye2>

Backhoff, E. (enero, 2021). Educación y covid-19: Lecciones aprendidas. *Nexos.*

<https://n9.cl/6i417>

Baéz, L. (2004). *Nahuas de la Sierra Norte de Puebla.* México: CDI y PNUD

Bautista, E. (2016, enero-julio). ¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 4 (1), 155-178

<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Collectivus/article/view/1819/1813>

Bautista, M., Méndez, A., Ceballos, C., y Palafox, P. (2017). *Ambientes de aprendizaje desde la concepción de docentes en contexto rural y urbano (ponencia)*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.

<https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2340.pdf>

Bravo, F., León, O.L., Romero, J., Alfonso, G. y López, H. (2018). *Ambientes de Aprendizaje, ACACIA Cultiva*.

https://acacia.red/udfjc/wpcontent/uploads/sites/5/2018/07/Fundamento_conceptual_Ambientes_de_aprendizaje_par_a_la_Metodolog%C3%ADa_AAAA.pdf

Boggino, N. (2005). *El constructivismo entra al aula. Didáctica constructivista. Enseñanza por áreas. Problemas actuales*. Argentina: Homo Sapiens

Cárdenas, A. (2011, febrero). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 71-91 <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a5.pdf>

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001, abril-mayo-junio). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41- 44 <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Castellanos, L., Portillo, S., Reynoso, O. y Gavotto, O. (2021). La continuidad educativa en México en tiempos de pandemia: principales desafíos y aprendizajes de docentes y padres de familia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 21(45), 30-50

<http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Castro, M. y Morales, M.E. (2015, septiembre-diciembre). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3),1-32 <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>

Clark, P. (2021, junio). *Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia*. Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. <https://imco.org.mx/el-rezago-educativo-pone-en-riesgo-a-una-generacion-de-estudiantes/>

Consejo Estatal de Población (COESPO). (2022). *Perfil sociodemográfico de los pueblos indígenas en Puebla*. <https://coespo.puebla.gob.mx/publicaciones-y-presentaciones/indigenas>

Dale, H.S. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: PEARSON

DGESPE (2018). *Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. Plan de estudio 2018*. <http://www.enepyucatan.edu.mx/assets/pdf/licenciaturaen-educacion-preescolar-indigena-con-enfoqu-intercultural-bilingue.pdf>

Díaz- Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. Ciudad de México: Mc Graw Hill

Díaz, R., Osses, S. y Muñoz, S. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, XLII (3),111-128.

Dongo, A. (2008, junio). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 167-181.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2747352>

Duarte, J. (2003, enero). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (1),1-18, doi: <https://doi.org/10.35362/rie3312961>

Espinoza, L.A., y Rodríguez, R. (2017, enero-junio). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 7(14), 1-24 doi: <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.276>

Estrada, X. (2011, noviembre). *Competencias didácticas en la educación preescolar (Ponencia)*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1963.pdf

Flórez, R., Castro, J.A., Galvis, D.J. Acuña, L. F. y Zea, L.A. (2017). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto educativo de Bogotá*.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *La primera infancia importa para cada niño.*

https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/201901/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Cada niño aprende. Estrategia de educación de UNICEF 2019-2030.*

<https://www.unicef.org/media/64846/file/Estrategiaeducacion-UNICEF-2019%E2%80%932030.pdf>

Fonseca, H. G. (2010). *Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media.* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia) <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/6877>

Galanti, M. A. (2016, noviembre) Cómo generar ambientes de aprendizaje positivos y motivantes en el aula. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 29, 96-99

https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=597

Gallardo, A. (2020). Educación indígena en tiempos de COVID-19: Viejos problemas, nuevos problemas. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica.* (pág. 164-169). Ciudad de México: IISUE.

<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

Gantier, N. A., y Gareca, M. L. (2017, octubre). Ambientes de aprendizaje eficientes. *Revista Scientia*, 6 (1), 77-99 http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/risc/v6n1/v6n1_a04.pdf

García- Chato, I. (2014, abril-junio). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, (29), 63-72
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf

García, E.Y., y Leal, N.A. (abril, 2019). *Estrategias para generar ambientes de aprendizaje*. Trabajo presentado en CONISEN, Investigar para Formar. Playas de Rosarito, B.C.
<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P707.pdf>

García A., L. (abril,1987). Hacia una definición de Educación a Distancia. *Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia*, (18), 1-9
https://www.researchgate.net/publication/235664856_Hacia_una_definicion_de_educacion_a_distancia

García, M. y Ramírez, B. (2022). El reto de la educación básica a distancia, ante la presencia del covid-19, en una comunidad totonaca de la sierra norte de Puebla, México. *Voces de la educación*,7(4),121-142
<https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/534>

Gil, M. y Sánchez, O. (octubre-diciembre, 2004) Educación inicial o preescolar: El niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. *Educere. La revista Venezolana de Educación*, 8 (27), 535-543.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602713>

Gómez, M., Galeano, C. y Jaramillo, D. A. (julio-diciembre, 2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
<https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856275012.pdf>

Guzmán, A.P. (2011). *Construcción de ambientes de aprendizaje para generar aprendizajes significativos en alumnos de preescolar*. (Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey EGE, Monterrey, N.L., México) <https://1library.co/document/9yned9ly-construccionambientes-aprendizaje-generar-aprendizajes-significativos-preescolar-edicion.html>

Harbath, J. E. y Gracia, M.A. (2016). El derecho de la educación: un análisis a partir de la política educativa de las dos últimas décadas en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 11 (1), 171-191
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92743369009>

Hincapié, D., López-Boo, F., Rubio-Codina, M. (2020). *El alto costo del COVID - 19 para los niños Estrategias para mitigar su impacto en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-alto-costo-del-COVID-19para-los-ninos-Estrategias-para-mitigar-su-impacto-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>

Ibarguen, F., Medina, C., Vasquez, S., Alvarez, M., Cordova, M. y García, C. (2022). Enseñanza remota y competencias digitales en estudiantes de educación básica regular, Lima-Perú.

Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6 (26), 1906-1917
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/703/1490>

Iglesias, M. L. (mayo, 2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 47 (1), 49-70 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2736756>

Incháustegui, C. (2008). *Nahuas de la sierra negra (Norte) de Puebla*. Proyecto perfiles indígenas de México. Documento de trabajo.
<https://www.aacademica.org/salomon.nahmad.sitton/76.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *Estudio exploratorio sobre la atención educativa a la niñez indígena: caracterización del problema y la política educativa*.
<https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/atencion-educativa-ninez-indigenapolitica-educativa.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017). *Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas*.
<https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2018/12/P3B107.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018, noviembre-febrero). Reformas educativas en Latinoamérica: realidades y prospectivas. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*, 4 (12), 1-92 https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/G12_ESP.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa –Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/LaPoliticaEducativaRegional.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa –Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B109.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018*. <https://www.unicef.org/mexico/media/4046/file/Panorama%20educativo%20estatal%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20ind%C3%ADgena%202018.pdf>

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2021). Programa Especial de los Pueblos Indígenas y Afromexicano 2021-2024. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5639419&fecha=27/12/2021#gsc.tab=0

Ixtolco de Morelos, Puebla. (11, junio. 2021). (Fotografía). Facebook. https://www.facebook.com/IxtolcodemorelosPue/photos/pb.100041167009343.-2207520000/351747702956440/?type=3&locale=es_LA

Jiménez-Naranjo, Y. y Mendoza-Zuany, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de políticas pública integral, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XVI (1), 60-72

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-80272016000100005&script=sci_abstract

King, L. y Schielmann, S. (2004). *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1845/EI%20reto%20de%20la%20educacion%20indigena%20experiencias%20y%20perspectivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Londoño, O. L., Maldonado, L. F. y Calderón, L. C. (2014). Guía para construir estados del arte. https://www.unicauca.edu.co/innovacioncauca/sites/default/files/formacion_continua/7.Curso-Vigilancia-Tecnologica/3.1.Guia-construir-estado-del-arte.pdf

López, L. A. (2019, noviembre). *Construcción de ambientes para el aprendizaje, orientaciones para su construcción en la escuela primaria (ponencia)*. XV congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, Acapulco, Guerrero. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0529.pdf>

Martínez. E. (2011). *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías (ponencia)*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf

Martínez, M. (2011). *El método etnográfico de investigación*.
[http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/SEMINARIODETESISMAESTRIA11D/EMAYO/document/2.- Etnografia/El metodo Etnografico.pdf](http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/SEMINARIODETESISMAESTRIA11D/EMAYO/document/2.-Etnografia/El%20metodo%20Etnografico.pdf)

Meléndez, P. y Madrigal, J. (2021). Desafíos educativos en ambientes virtuales: escuelas rurales y urbanos. *Propósitos y representaciones*, 9(3).
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.1333>

Mutambara, D. y Bayaga, A. (enero, 2021). Determinantes de la aceptación del aprendizaje móvil para la educación STEM en zonas rurales. *Computadoras y educación*, (160), 104010
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131520302086>

Ometepetl Oficial. (16, enero, 2023), *¿Mirador de Zacatepec con vista hacia #Ometepetl, ya lo conocías?* (Fotografía) Fcaebook.
https://www.facebook.com/photo.php?fbid=549297370575948&set=pb.100064870698155.-2207520000&type=3&locale=es_LA

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocdesobre-educacion-y-competencias.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Oficina Internacional de Educación – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia América Latina y el Caribe. (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. https://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf

Organización de los Estados Americanos. (2010). Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación. <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/rh/primer-infancia-esp.pdf>

Otálora, Y. (2010, enero-junio). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, (5), 71-96
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-03242010000100004&script=sci_abstract&tlng=es

Paredes, J.D, y Sanabria, W.M. (2015, enero-junio). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos “una reflexión ineludible.” *Revista de Investigaciones UCM*,15(25), 144-158
DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.39>

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos*. https://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf

Plan Municipal de Desarrollo, Municipio de Cuautempan, Puebla, 2021-2024.
https://planeader.puebla.gob.mx/pdf/Municipales2021/Cuautempan_PMD_2021-2024.pdf

Portillo, S. A. (2019, abril-junio). La construcción de ambientes de aprendizaje en la escuela: una tarea permanente. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa- REIIE*, 4 (2), 57-67 http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/381

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). *Covid-19 y educación en México: primeras aproximaciones de una desigualdad agudizada*. México: PNUD

Programa Sectorial de Educación 2019-2024. Gobierno de Puebla
<https://planeader.puebla.gob.mx/pdf/ProgramasSectoriales2020/09%20Programa%20Sectorial%20de%20Educacion.pdf>

Ramos, O. (2018). Acceso a internet desigual y heterogéneo en los pueblos indígenas de la sierra norte de Puebla (México). *Revista Española de Antropología Americana*, 48, 9-27
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6884747>

Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Lima: Fondo editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos/Facultad de Ciencias Sociales.
<https://fondoeditorial.unmsm.edu.pe/index.php/fondoeditorial/catalog/view/211/194/8901https://fondoeditorial.unmsm.edu.pe/index.php/fondoeditorial/catalog/view/211/194/890-1>

- Riera, M.A., Ferrer, M., y Ribas, C. (2014, agosto). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la educación infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39
<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4726>
- Rodríguez, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. *Ciencia Huasteca*, 2 (4).
<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>
- Rodríguez, W. C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de psicología*, 31(3), 477- 489.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>
- Sarrado, J., Cléries, X., Ferrer, M. y Kronfly, E. (2004). Evidencia científica en medicina: ¿única alternativa? En: Revista médica *Institut d'Estudis de la Salut* 18 (3), 235-244.
<https://scielo.isciii.es/pdf/gv/v18n3/revision2.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Ciencia: conocimiento para todos*. Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia*. Acuerdo educativo nacional.
https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-141/assets/documentos/Estrategia_Primer_Infancia.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y creatividad*. México: SEP

Tetela de Ocampo, Pueblo Mágico. ViveTetela.com. <https://www.vivetetela.com/>

Tirado, E. L. (2018, agosto). Estudio documental de los ambientes de aprendizaje para lograr un conocimiento de calidad. *Revista electrónica desafíos educativos- REDECI*, (4), 54- 68, <http://ciinsev.com/web/revistas/2017-2018/primerEdicion/REVISTA4/04.pdf>

Toledo, I. A. (2019). *Elementos de ambientes de aprendizaje que favorecen los buenos resultados en contextos altamente vulnerables*. (Tesis de maestría, TALCA, Universidad de Chile). <http://dspace.utralca.cl/handle/1950/12054>


Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *Liderar el ODS 4-Educación 2030*. Autor. <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>

Varguillas, C. (2006). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. *Revista de Educación Laurus*, núm. Extraordinario (12), 73-87 <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109905.pdf>

Villalobos, M. E. (2007). Formación de ambientes de aprendizaje: Relación de corazón a corazón. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (9), 103-114. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1829/1562>

ANEXOS

Anexo 1. Imagen de turnitin que representa el porcentaje de similitud con otros trabajos.


Identificación de reporte de similitud. oid:21044:289937746

<p>NOMBRE DEL TRABAJO</p> <p>Tesis, ambientes de aprendizaje en pree scolares indígenas (Borrador).docx</p>	<p>AUTOR</p> <p>Diana López Hernández</p>
<p>RECuento DE PALABRAS</p> <p>40863 Words</p>	<p>RECuento DE CARACTERES</p> <p>225955 Characters</p>
<p>RECuento DE PÁGINAS</p> <p>132 Pages</p>	<p>TAMAÑO DEL ARCHIVO</p> <p>746.3KB</p>
<p>FECHA DE ENTREGA</p> <p>Nov 27, 2023 6:21 PM CST</p>	<p>FECHA DEL INFORME</p> <p>Nov 27, 2023 6:23 PM CST</p>

● 3% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos

- 3% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 2% Base de datos de trabajos entregados
- 0% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 15 palabras)

Resumen

Anexo 2: Guía de entrevista**GUIA DE ENTREVISTA.**

La siguiente entrevista se basa en indagar acerca del desarrollo de ambientes de aprendizaje en la asignatura de lenguaje y comunicación, tanto en clases presenciales como a distancia. Analizando estos ambientes de aprendizaje desde 6 categorías específicas; conceptualización, planeación, dimensión pedagógica, física, temporal y relacional. La información recabada será analizada con la finalidad de obtener datos y por consiguiente resultados que influirán en la redacción de los resultados de la misma. Todo dato es manejado de manera anónima.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN CLASES PRESENCIALES**Conceptualización de ambientes de aprendizaje**

¿Cuáles son los elementos que considera para lograr el aprendizaje de un contenido por parte de sus estudiantes?

¿Qué es para usted un ambiente de aprendizaje?

Desde su experiencia ¿Qué aspectos permiten construir un ambiente de aprendizaje?

¿Cuáles serían los desafíos que enfrenta en la conformación de ambientes que generen aprendizajes en sus estudiantes?

La planeación

¿Cómo elabora su planeación didáctica (por tema, por día, por semana, etc.)?

¿Qué elementos considera en su planeación para impartir un contenido en la asignatura de lenguaje y comunicación? (indagar sobre las diferentes dimensiones)

De los elementos que señaló ¿cuáles son los más relevantes?

Dimensión pedagógica

En cuanto a la secuencia de clase ¿Cómo organiza un contenido en la asignatura de lenguaje comunicación? Me puede responder a partir de un ejemplo específico.

¿Qué estrategias de apoyo utiliza para estimular el aprendizaje del contenido?

¿Cuáles son las actividades a las que más recurre para trabajar contenidos de la asignatura de lenguaje y comunicación y por qué?

¿A qué materiales recurre?

¿Cómo corrobora que se lograron los aprendizajes esperados?

Dimensión Física

¿Qué importancia tiene para usted el escenario de aprendizaje y qué elementos son más relevantes en una situación de aprendizaje? (iluminación, ambientación, disposición del mobiliario, etc.)

Me puede describir, en general ¿cuál es la disposición del mobiliario en el salón de clase?

¿Requiere modificar la disposición del mobiliario según el contenido o la actividad a trabajar? ¿de qué manera?

¿Utiliza otros espacios para impartir en clase? ¿En qué momentos o situaciones de aprendizaje?

¿Cuál es el papel de los materiales que utiliza, para el aprendizaje de contenidos?

Dimensión Temporal

¿Qué aspectos prioriza para organizar el tiempo de la clase?

En el caso de no seguirse esa secuencia de tiempo. ¿Qué elementos influyen para que realice un ajuste de tiempo?

¿Qué tanta flexibilidad hay en la organización del tiempo durante la clase?

Dimensión Relacional

¿Existen reglas o normas de convivencia en el grupo? ¿cuáles son?

¿Cómo se relaciona con los niños dentro del aula y de qué manera esto contribuye al aprendizaje de los estudiantes?

Durante la clase, ¿Cómo se integra usted al grupo?

¿Qué aspectos considera para integrar a los niños en grupos?

CLASES A MODALIDAD REMOTA

Conceptualización del ambiente de aprendizaje

¿De qué manera los escenarios de aprendizaje se modificaron con la enseñanza remota?

¿Le fue posible generar aprendizajes en sus estudiantes de esta manera? ¿qué aspectos influyeron?

¿Qué diferencias existen entre un ambiente de aprendizaje presencial y un ambiente a manera remota (distancia)?

¿Cómo se lleva a cabo un ambiente de aprendizaje a distancia?

Planeación

¿Pudo mantener la secuencia didáctica de los aprendizajes?

¿De qué manera modificó su planeación didáctica a partir de la enseñanza remota?

¿Qué diferencia hay entre una planeación didáctica para el trabajo presencial a una de manera remota?

Dimensión Pedagógica

Me puede narrar, con un ejemplo, ¿cómo organizó el aprendizaje de un contenido en la modalidad remota?

¿Cuáles son las pautas que, de manera general, llevó a cabo para estructurar el aprendizaje?

¿Qué estrategias siguió para estimular el aprendizaje de manera remota?

¿Qué actividades audiovisuales utilizó para estimular los aprendizajes de manera remota?

¿De qué manera desarrolló la evaluación y de qué manera influyó ésta en la generación de los aprendizajes?

¿Qué dificultades/retos representó para usted la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes en la modalidad remota?

Dimensión Física

¿Se enteró o pudo ver los espacios disponibles por sus estudiantes para realizar sus actividades escolares? ¿Puede describir los elementos con los que contaba estos escenarios?

¿Con qué mobiliario contaban para realizar dichas actividades?

¿De qué materiales didácticos se apoyó para desarrollar las actividades de manera remota?

Dimensión Temporal

¿Seguía alguna rutina para iniciar y terminar el horario de clase?

¿Cómo estructuraba los tiempos para la entrega de actividades?

¿Qué factores tomaba en cuenta para determinar el horario de entrega de actividades?

Dimensión Relacional

¿Qué recursos tecnológicos utilizó para poder interactuar con los estudiantes?

¿Cómo fue la manera en la que mantuvo comunicación con sus estudiantes?

¿Con qué periodicidad mantenía comunicación con los estudiantes?