PROYECTOS DE LITERACIDAD:
ESCRITOS DE EXPERIENCIAS DE LECTURA CRÍTICA Y ESCRITURA CREATIVA



COMPILACIÓN DE ESCRITOS DE ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS DEL ESTADO DE MÉXICO

El ejercicio de escribir perpetúa nuestro paso por el mundo

DGEN

SEN
SUBDIRECCIÓN
DE ESCUELAS NORMALES

Proyectos de literacidad: escritos de experiencias de lectura crítica y escritura creativa de estudiantes normalistas

Compilación de escritos de estudiantes
de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México

DGEN

SEN
SUBDIRECCIÓN
DE ESCUELAS NORMALES

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autentificación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autentificación antiplagio. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto.

www.comunicacion-cientifica.com

DOI.ORG/10.52501/cc.453



COMUNICACIÓN CIENTÍFICA PUBLICACIONES ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC+I
COLECCIÓN CIENCIA e INVESTIGACIÓN

Proyectos de literacidad: escritos de experiencias de lectura crítica y escritura creativa de estudiantes normalistas

Compilación de escritos de estudiantes
de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México

Carlos Alfredo Ocádiz Soto

(coordinador)

DGEN

SEN
SUBDIRECCIÓN
DE ESCUELAS NORMALES

Proyectos de literacidad: escritos de experiencias de lectura crítica y escritura creativa de estudiantes normalistas./Compilación de escritos de estudiantes de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México / coordinador Carlos Alfredo Ocádiz Soto. — Ciudad de México : Comunicación Científica ; Subdirección de Escuelas Normales 2026. (Colección Ciencia e Investigación).
388 páginas ; 21.4 × 27.9 centímetros
DOI: 1052501/cc.453
ISBN Comunicación Científica: 978-968-9738-98-5
1. Profesores de Enseñanza Preescolar – Capacitación de. 2. Educación primaria. I. Ocádiz Soto, Carlos Alfredo, coordinador. II. Escuelas Normales Públicas del Estado de México.
LC: LB1140.25M6 P76 DEWEY: 372.210966P76

Directorio

Dirección General de Educación Normal
Lic. Raymundo Sánchez Zavala

Subdirección de Escuelas Normales
Lic. Leticia Gómez Alemán

En suplencia del Subdirector de Escuelas Normales,
de acuerdo con el oficio No. 22803A000000000/007/2025,
de la Subsecretaría de Educación Superior y Normal.

Coordinador, compilador y revisor de la publicación:
Carlos Alfredo Ocádiz Soto
Coordinador del Área de Formación Inicial
de la Subdirección de Escuelas Normales

La titularidad de los derechos patrimoniales y morales de esta obra pertenece al coordinador D. R. © Carlos Alfredo Ocádiz Soto, 2026. Reservados todos los derechos conforme a la Ley. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional. https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es

Primera edición, 2026
Ilustración de portada: *Nacimiento de una nebulosa,* acrílico sobre masonite, de Carlos Ocádiz
Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2026,
Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,
Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,
Tel.: (52) 55-5696-6541 • Móvil: (52) 55-4516-2170
info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com
comunicacioncientificapublicaciones @ComunidadCient2

ISBN CC: 978-968-9738-98-5
DOI: 10.52501/cc.453





Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
El proceso transparentado puede consultarse, así como el libro en acceso abierto, en https://doi.org/10.52501/cc.453

Índice

Presentación 13

El impacto del docente en los estudiantes, *Ixchel Díaz Martínez* 14

Mi valioso pero complicado amigo, *Jhoana Yoselin Durán Hernández* 17

Luces, acción, ¡educación!, diario de una maestra en formación, *Evelyn Daniela Adaya García* 19

Un día de juegos en el preescolar, *Pamela Abigail Aguilar* 22

Leer para comprender mi práctica: educadoras, antroposofía y la pedagogía, *Kimberly Portillo Maldonado* 25

Mateo y el desafío de aprender desde la inclusión, *Rebeca Michell Camacho Acevedo* 28

Del berrinche al aprendizaje: la regulación motriz como estrategia en preescolar, *María de Lourdes Vargas Robledo* 30

Una primaria cerca de mí, pero muy diferente a lo que pensaba, *Jesús Rodríguez Gómez* 32

Aprendiendo a ser ciudadanos responsables desde el aula, *María Guadalupe Figueroa Vázquez* 37

Entre aulas, miradas y vocaciones, *Zaira Ximena Gutiérrez Méndez* 42

Narrativas de colaboración y reflexión de nuestra práctica docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, *Irving Jesús Mendoza Domínguez, Eduardo Ugalde Cárdenas, Frida Pamela Escobar López* 46

Experiencia en nuestra primera práctica de conducción, *Marco Antonio Hernández Fuentes, Brenda Alexa Moreno González, Yoltic Atzel Martínez Galindo* 49

Lo que no se cuenta de las prácticas docentes, *Lizeth Justo de la Cruz* 51

Narrativas de proyectos de mi práctica docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, *Endy Trejo Fragoso* 53

Narrativa de metodologías de la práctica docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, *Lizzeth Monserrat López Lucio* 56

Narrativa de metodologías en la implementación de métodos de enseñanza y aprendizaje basados en la NEM, *Alva Valeria Martínez Cruz* 59

Narrativas de colaboración y reflexión de nuestra práctica docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, *Omar Martínez Padilla* 62

Mi primer día en la Normal, *Sara Sofía Rojas Rubio* 64

El inicio de un sueño, *Ingrid Saray García Pérez* 67

Aprender enseñando: crónicas de una futura docente, *Alejandra Citlali Ramírez Legorreta* 69

Entre aulas y reflexiones: huellas de un docente en formación, *Helen Rivera Ramírez*... 71

Aprender enseñando: diario de una profesora en formación, *Katia Magdalena Reyes López* 74

Maestro, hoy no, *David Jerome Lovera Gómez* 76

Entre lápiz, letras y papel, *Mayra Ximena de la Cruz Pacheco* 79

El saber en la experiencia y práctica docente, *Monserrat Alanis Rodríguez* 82

El saber en la experiencia y práctica docente, *Samara Abigail Cerino Garduño* 85

Narrativa sobre análisis, interpretación y reinterpretación de textos, *Valeria González González* 89

Más allá del aula: construcción de mi identidad docente a través de la observación, *Sofia López Camarillo* 91

Mi Narrativa sobre mi diario del docente en formación, *Alfonso Raziel Medrano Palma* . 94

La observación como puerta al aprendizaje centrado en el estudiante, *Bolaños Tinajero Daffne Aylin, Calvo Cortes Azly Sofia, García Alfaro Mitzi Sarahi, González Ramírez Jimena, Pasillas Romero Daniel, Peña Corona Lesly Patricia* 97

Metodologías sociocríticas en el diseño de una planeación didáctica, *Maite Zepeda Ángeles* 100

Aprendizaje basado en proyectos comunitarios, *Mayte* Alarcón Rojas.....103

Narrativa de proyecto, *Franco Rodríguez Evelyn, Palacios Romero América, Ruiz Gómez Metzli, Itzayana y Sandoval Juseppe María Vanessa* 107

Lecturas que despiertan mi voz, *Sharon Michelle Rodríguez Rojas* 110

Situaciones de confrontación en la práctica docente, *Daniel Anda Rosales*.....113

Mi diario, *Alexa Pamela Zúñiga Cordoba*.....115

El mundial llegó a la Primaria Ichcateopan, *Vanessa Gamez Cruz* 118

Esta semana me resultó de gran satisfacción, *Estrada Mejía Andrea Sabina* 120

Dispositivo pedagógico: una experiencia desde la educación primaria, *Jesús Romales Hernández y Astrid Arlet Zamora López* 123

Manos a la obra, mente en movimiento: una experiencia hacia el pensamiento crítico, *Castañon Nava Eduardo y Salinas Castañeda Evelyn Yarely* 127

Es un buen inicio de experiencias, *Gabriela Ruiz Martínez*.....130

Historias que ningún maestro jamás planeó, *Adame Rodríguez Axel Alberto y Téllez Nava Lillian Mishaelle*.....133

Cuando el tangram transforma nuestra mirada como docentes en formación, *Gaytán García Elsi Paola y Diaz Álvarez Zeus Nicolas*.....136

Miradas que construyen figuras: un análisis del pensamiento geométrico en primaria, *Escamilla* Herrera Karen Elvira, Flores Camacho Daniel Alfredo, *González Paredes Yeimi Lizbeth* 139

Cuando las ideas dejan de ser nudos, *Espinosa Bustamante Lourdes Amelia y Rodríguez García Moisés* 142

Motivación y aprendizaje en cuarto grado de primaria, *María de la Luz Solís Ortiz* 145

La motivación y el esfuerzo propio dan vida al aprendizaje, *Wendy Arely Gutiérrez Miranda*.....147

Comunicarme contigo: una experiencia en línea, *América Denisse Aguiñaga Martínez* 149

Una reflexión sobre la educación y la diferencia, *Melani Ximena Anaya Aguado, Fernando Flores Cruz, Alexis Navarro Mejía* 151

Una práctica que dejó huella: aprender, incluir y acompañar, *Abril Aceves Becerril* 153

Más allá de la discapacidad: una mirada humana hacia la inclusión, *Leslie Aceves Hernández* 154

Antifaces, sonidos y palabras clave, *Guadalupe Castillo Zuñiga*.....156

Narrativa de mis prácticas profesionales en el CAM 98, *Anne Sullivan Macy y Tanya Lizbeth Guillén Gaytán*.....158

Experiencia de práctica docente en el Centro de Atención Múltiple No. 13, *Jessica Reyes Pérez*.....160

Mi primer día de prácticas y el encuentro con Blanco, *Clara Natalia Saavedra Cazarez* 162

La importancia del diario docente en mi formación como docente en educación física, *Brayan Josimar Espinosa Ayala* 164

Los proyectos educativos en la escuela de básica, *Eder Emmanuel Guadarrama Corral* 167

Mi experiencia docente en la hermana república de Cuba, *Enedino López Segura* 170

La práctica educativa como espacio de reflexión y transformación, *Alejandra Mendieta Carmen*.....173

Trabajo colaborativo para el fortalecimiento y desarrollo de la educación, *Eduardo Uriel González Molina*.....176

La Nueva Escuela Mexicana en el aula: recursos didácticos y la reflexión de mi práctica en la formación docente, *Estefany Neri Sánchez*.....178

Aprendiendo a enseñar, *Michelle Jiménez Estrada*.....181

Más allá de los números: una experiencia didáctica sobre el porcentaje, *Verónica González Silva*.....183

La práctica docente como proceso de reflexión y construcción de la identidad profesional, *Vidal Alejandro Velázquez Acuña*.....185

Reflexión, práctica y comunidad: una mirada narrativa al aprendizaje docente, *Aiko Yolotzin Noriega Hernández* 187

Cuando una lectura transforma la mirada: “Cartas a quien pretende enseñar”, de Paulo Freire, *Amaris Lisette Zagal Popoca* 190

Cuando la metodología se vuelve puente: una experiencia para favorecer el lenguaje oral en preescolar, *Amaris Lisette Zagal Popoca* 192

La modalidad de proyecto en educación preescolar: una experiencia para explorar la realidad, *Brandon Antonio Garibay Albarrán* 194

Mi gallina turuleca, *Lourdes Flores Estrada* 197

Más allá del pizarrón: narrativa de la intervención docente, *Alejandra Martínez Arana* ..200

Donde el alma toca el aula: una introspección a mi quehacer docente, *Alison Magali Almaraz Sánchez*.....203

El camino en bucle para avanzar, *Bethzy Michael Trinidad Rivera* 206

Entre miradas y palabras: la construcción de las relaciones interpersonales en el aula, *Blanca Yamileth Martínez Cruz*.....209

Una experiencia democrática, *Brenda Rivera Loyola*.....211

Una experiencia que marcó mi camino como docente, *Jair García Rodríguez* 213

Vivir para aprender, experimentar para ser, *Joanna Montiel Sánchez* 215

Entre trazos, voces y miradas: la docente que estoy aprendiendo a ser, *Michelle Noguez Montaño* 218

Narrativa de experiencias en los distintos contextos, *Alcántara Reséndiz Alexander, Baldomero Marcelo Diego, Cuevas Reyes Areli, Hernández González Fabricio Saddai, Martínez Jiménez Daniela Sarahí, Padilla Cruz Wendy Abril*.....221

De aprendices a maestros: el camino se hace al andar, *Viridiana Pérez Barrios, Sofía Peralta Santiago, Fabricio Alexander Flores Molina, Priscila Laguna Trejo*.....224

Vivencias de unas docentes en formación, *García González Daniela y González Rodríguez Rosa Isabella*.....227

Construcción de aprendizajes en la formación docente entre páginas y experiencias, *Martínez Estrada Emily Joselyn, Muñoz Zermeño Vanessa, Palmas Arzate Sandra Abigail, Porras Rivera Verónica Eurídice* 230

A telón abierto, formación docente en colectivo, *Vania Lizzeth Aguilar Ortiz y Nicte-ha Vite Villegas*.....233

Exploración y reflexión del aula, *Gómez Santiago Jennifer Azucena y Posadas Zúñiga Dafne*.....236

Una experiencia trabajando con proyectos comunitarios, *Ortiz Villa Sara Camila* 239

El diario de clase, herramienta de observación para la reflexión de la práctica docente, *Aaron Ariel Barrientos Hernández*.....242

Reflexiones desde el aula a partir de la fotoelicitación, *Karla Paola Saldaña Esteban*...245

La comunidad como práctica reflexiva: una experiencia de intercambio formativo en Cuba desde la mirada de Kemmis, *Mario Irenias García* 247

La lectura como un puente: experiencia y reflexión en el aula preescolar, *Teresa de Jesús García Rodríguez* 250

Motivados por las tradiciones, *Pamela Sánchez Cruz* 253

Mi práctica como reflexión de la realidad, *Maydhe Cedillo Escuadra* 256

Narrativas de proyecto, *Yarei Itzel Hurtado Martínez* 259

Evaluar para aprender: la experiencia del portafolio de evidencias como estrategia de evaluación formativa en primer grado, *Diego Adolfo Flores García* 261

Desafíos y reflexiones en la educación socioemocional y la diversidad de aprendizaje- una mirada personal, *Sánchez Ledesma Said Fabián* 265

Vistos desde otra perspectiva, *Daniela Cedillo Celedonio* 270

La teoría transforma la práctica: una experiencia en la formación docente, *Evelyn Ramírez Cera*.....273

Todos deberíamos ser feministas, *Sherlin Shakira Martínez Morales* 275

Voces en el aula, huellas en mi diario, *María Belén Segundo Garrido*.....277

Aprender a ser docente, *María Teresa Lucas Jerónimo* 279

Prácticas de observación, *Iván González López*.....281

La estandarización de la planeación por grado y la autonomía profesional, *Daniela Berenice García Carbajal, Juan Carlos Lucas Puentes*.....283

La enseñanza desde diferentes realidades, *Diana Cedillo Benítez, Gabriela Citlalli Hernández Pavón y Alma Rosalía Barrera Palacios* 286

Reorganizar la mirada: transformación en el aula, *Hannia Silvana Guardado García, Jesús Francisco Neri Sánchez* 290

Experiencias y reflexiones en sexto grado de primaria, *Ilian Dominique López Solano, Carolina Navidad Mancilla* 293

Más allá de la práctica en alumnos de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, *Seyda Edith Flores Mejía*.....296

La práctica docente como eje integrador. Gestión escolar y expresión artística en la formación inicial, *Adrián González Avilés*.....299

El diario pedagógico como herramienta de reflexión en la formación docente, *Alexa Aylin Álvarez Nila* 302

¿Hay segunda oportunidad para una primera impresión?, *Belinda Verónica Gómez Jaramillo* 305

Habitamos lugares, mas no son nuestros hogares, *Lidia Lizeth Martínez Gutiérrez, Yahir Vázquez Elizalde*.....308

Escribir para comprender mi práctica docente, *Alondra Michelle Bustos Hernández* ...310

El error de llamar “blando” a lo que enseña y estudia lo real, *Nadia García Vázquez*.....312

Un paso más a la docencia, *Sugey Paola Moreno Camacho*.....314

El inglés en mi comunidad, *Abigail Fragoso Fragoso* 317

Metodologías de aprendizaje basado en juegos, por equipos y por proyectos en la Preparatoria Oficial No. 9 de Chiautla, *Abraham Halil García Martínez* 320

Mi camino de formación, *Dafnee Damara Montes Martínez* 323

Sabores del mundo, una experiencia intercultural en la enseñanza del inglés, *María Fernanda Díaz Miranda* 326

El comienzo de esta aventura, *Citlalli Ali Contreras Martínez*.....328

Narrativa pedagógica, *Ana Laura Rodríguez Melchor* 332

La práctica de una docente en formación: crecimiento y aprendizaje en la intervención, *Monserrat Torres Jiménez*.....334

Intervención en el aula: una experiencia significativa, *Ismael Uriel Aguilar Jarillo* 337

De la tensión al vínculo en la práctica docente, *Sarahí Peña Serrano*.....340

Aulas libres de violencia, *Luis Alberto De la Cruz Aguilar*.....343

Visión de la realidad, *Andrea Maldonado Sánchez*.....346

La emoción de aprender, *Alondra Mondragón Jaimes* 349

La evaluación en la Nueva Escuela Mexicana, *Dulce Valeria Morín González* 352

El tacto pedagógico en la organización escolar, *Melanie Laura Plata Sámano* 355

Al encuentro de nuestro humanismo, *Litzi Ariana Saavedra Vergara* 358

Reflexiones de una práctica, *Dulce Yamillet Gómez Valdespino* 361

Con cariño a mis maestros, *Erika Silva Roque* 364

Diseñando experiencias que generan aprendizaje, *Brenda Soto Álvarez* 366

Mis primeras prácticas en educación preescolar, *Diana Marín Vargas* 370

La lectura pedagógica como base de la construcción de la identidad docente, *Vanessa Justiniani Vázquez*.....373

La construcción colectiva del saber pedagógico, *Ximena Islas Sánchez*.....376

Mi experiencia con el diario de la educadora, *Sandra Reyes Plata* 379

Historias en movimiento, el poder educativo de las marionetas, *Daniel Jahir Morales Román* 382

Entre piezas didácticas. Reflexiones sobre una experiencia en la práctica docente, *Julio Terrez Olivares* 385

Presentación

La Dirección General de Educación Normal, a través de la Subdirección de Escuelas Normales, realiza la tercera publicación de experiencias narrativas de estudiantes normalistas (docentes en formación), con el propósito de fortalecer los procesos de literacidad como parte del bagaje integral en su trayectoria formativa en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México.

La narrativa pedagógica documenta, reflexiona e interpreta experiencias educativas para generar conocimiento y transformar la práctica docente, nuestros estudiantes, como parte de su formación curricular, reciben la experiencia y los conocimientos áulicos de docentes formadores, acceden a literatura de diversos tipos: teórica, formativa, histórica, reflexiva, entre otras, y desde el principio de su formación realizan prácticas profesionales en escuelas de educación básica y media superior, lo que les permite poner en práctica sus conocimientos, adquirir experiencias y fortalecer su formación. La narratividad de la experiencia posee un potencial crítico y transformador en beneficio de su formación docente.

Es durante este proceso, que el ejercicio de la literacidad, que va más allá de la simple lectura y la escritura, que el docente en formación pone en práctica las habilidades, conocimientos y experiencias prácticas para usar el lenguaje escrito en diversos contextos y para propósitos específicos, uno de ellos, es la narrativa pedagógica. En ella, el docente en formación se expresa a través de la palabra escrita, muestra su potencial transformador al narrar sus vivencias, sus experiencias lectoras; los resultados de la puesta en práctica de sus proyectos docentes; la aplicación de metodologías de enseñanza y el uso de recursos didácticos; reconstruye a través de narrativas que expresan cómo se ha vivido el proceso, interpreta significados más allá de lo observable y en muchos casos, reconoce la subjetividad, el contexto y la temporalidad de cada experiencia vivida; comparte los registros personales derivados de la práctica docente, en fin, explora un cúmulo de posibilidades para dejar evidencia escrita de su trayectoria formativa.

La filosofía de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se centra en un humanismo crítico y comunitario, en la búsqueda de una educación inclusiva, equitativa, pluricultural y de excelencia, que desarrolle en los futuros ciudadanos, la autonomía, el pensamiento crítico, la identidad nacional y la responsabilidad social, fortaleciendo el sentido de comunidad y la transformación social a través de valores como la justicia, la dignidad humana y la apropiación de la cultura. Con base en ello, el docente actual, se convierte en el profesional que guía a los niños, niñas y adolescentes hacia la emancipación del futuro ciudadano con principios y valores establecidos como lo enmarca la política educativa actual.

La selección de narrativas incluidas en la presente publicación permitirá al lector conocer un poco más sobre la formación docente, los desafíos de los procesos de formación, las experiencias en las aulas normalistas y las aulas de prácticas. La convocatoria *Proyectos de literacidad: escritos de experiencias de lectura crítica y escritura creativa de estudiantes normalistas*, cuyo objetivo fue estimular la creatividad y el sentido crítico en la formación pedagógica del estudiantado normalista en proyectos de literacidad (prácticas de lectura y escritura) que se concreten en la redacción de narrativas como parte de la construcción de su identidad profesional docente, se dirigió a todas y todos los estudiantes de las 16 licenciaturas que se imparten en las Escuelas Normales Públicas de la entidad; como resultado, este libro ofrece una selección de 135 escritos donde participan 178 docentes en formación.

El impacto del docente en los estudiantes

Temática: diario del docente en formación
Autora: Ixchel Díaz Martínez
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
Semestre: primero
Escuela Normal de Amecameca

Presentación

La narrativa describe mi primera experiencia de práctica de observación en una escuela primaria, donde pude conocer la dinámica del grupo, las necesidades de los alumnos y el trabajo del docente titular. A partir de lo que viví, comprendí la importancia de la inclusión, empatía y reflexión dentro del aula.

Durante mis prácticas en la escuela 13 de septiembre, pude observar por primera vez el ambiente escolar desde otra perspectiva, ya que ahora iba como docente en formación. Cada alumno, con sus características particulares, me permitió entender lo importante que es escuchar, acompañar y adaptar las actividades según sus necesidades. La interacción con un niño que buscaba apoyo constante me mostró cómo la cercanía del docente influye directamente en la confianza y el desempeño de los estudiantes.

Elegí la temática del diario del profesor porque es una herramienta que nos permite hacer una interpretación y comprender lo que ocurre en el aula. A través de él puedo reflexionar sobre lo que viví en el aula, expresar mis percepciones y construir mi identidad docente.

Desarrollo

El día 13 de octubre de 2025 tuve mi práctica de observación en la Escuela Primaria 13 de Septiembre. Ese día me sentía nerviosa, constantemente me preguntaba cómo sería mi docente titular y cómo los alumnos tomarían mi estancia en la escuela.

Sin embargo, lo que más me inquietaba era ¿qué debía analizar realmente? Dudaba sobre qué datos e información serían lo suficientemente relevantes para plasmar en mi diario del profesor y que, además, aportaran a mi aprendizaje como docente en formación.

El grupo que me fue asignado fue 3° “A”. En él, algunos alumnos presentaban ciertas dificultades para desenvolverse y participar en el aula, situación que impactaba en su proceso de aprendizaje. A pesar de esas dificultades, el docente titular buscaba constantemente la forma de integrar a todos los estudiantes. Se esforzaba en adaptar las actividades para que pudieran trabajar y aprender con la menor dificultad posible. Esto me permitió comprender, como plantea Vygotsky, que el aprendizaje ocurre cuando el docente acompaña al estudiante dentro de su zona de desarrollo próximo (ZDP), brindándole el apoyo justo para avanzar.

Antes de ir a prácticas de observación, en clase nos preparamos con distintos instrumentos que servirían como guía durante la jornada. La maestra encargada nos orientó y aconsejó. Algo que llamó mi atención fue que, más allá de esas guías, lo fundamental era el diario del profesor. En el podíamos redactar lo visto, pero no solo de manera objetiva: también podíamos ser críticos, tal como señala Paulo Freire (1970) al afirmar que la reflexión es una herramienta esencial para comprender y transformar la práctica educativa. Podíamos responder preguntas como:

¿Qué está pasando? ¿Por qué creemos que ocurre? ¿Por qué los niños actúan de cierta manera? ¿Qué dinámicas utilizan los docentes para promover el aprendizaje y mantener la atención?

Fue todo un proceso de investigación, pero al llegar a la escuela me di cuenta de que había muchísimo por registrar. Estaba emocionada de mirar el contexto del nivel primaria

desde otra perspectiva. Alguna vez fui alumna de primaria, pero ahora lo veía como docente en formación, con conocimientos y entusiasmo por entender lo que sucede dentro del aula.

Cuando entré al salón de 3° “A”, los nervios me invadían, pero desaparecieron en cuanto la curiosidad de los niños se hizo notar. Al principio no mostraban mucha confianza hacia mí porque era alguien desconocida, pero con el paso del tiempo se desenvolvieron más y no dudaban en preguntarme lo que se les ocurría. Como suele pasar, siempre hay un alumno que capta tu atención. En mi caso, había un niño que alteraba constantemente el orden del salón: se acercaba a sus compañeros para jugar, pedirles objetos o platicar.

Él era claramente el más curioso. El primer día, antes del receso, estaba desconcertado; después, quería que estuviera con él todo el tiempo. Prefería hacer sus actividades escolares conmigo y me platicaba sobre juegos que le gustaban. Noté que tenía cierta falta de confianza en sí mismo y creía que no era capaz de realizar las actividades satisfactoriamente. Por eso me pedía ayuda, que le mostrara cómo se hacían las cosas para poder observar e imitar. Si tenía dudas, me preguntaba y quería que le explicara. Esto me hizo recordar el concepto de andamiaje de Bruner (1997), donde el acompañamiento del adulto permite al niño avanzar progresivamente hacia la autonomía.

El maestro titular fue un gran ejemplo para mí. Me recibió de forma cálida, al igual que los alumnos, y logró que mi estancia en la escuela fuera agradable y llena de aprendizajes. Considero que era alguien con verdadera vocación y un interés genuino por sus alumnos. Una de las cosas que más me demostraron su compromiso fue que siempre buscaba incluir a todos los niños y fomentar el compañerismo.

Hacía sentir a cada alumno parte de la clase. Por ejemplo, cuando el niño que mencioné se salía de su lugar, el maestro lo invitaba a pasar al frente, ayudándolo a comprender que también era parte importante del grupo. Recuerdo cuando estaban hablando sobre los alimentos que consumían en casa: el niño mostró su refrigerio al maestro, y él lo puso como ejemplo frente a la clase. Esto permitió que el alumno viera que su aportación era tomada en cuenta y tenía valor.

Al concluir mi práctica de observación, me di cuenta de que cada instante dentro del aula dejó una huella importante en mi formación como futura docente. Lo que al inicio parecía ser solo un ejercicio de observación se convirtió en una experiencia profundamente significativa. No solo observé el comportamiento de los alumnos o las estrategias del maestro titular; también aprendí sobre mí misma, sobre mis emociones al entrar por primera vez a un salón como docente en formación, sobre mis dudas y sobre la manera en que logré conectar con los niños.

Convivir con el grupo de 3° “A” me enseñó que cada alumno tiene necesidades, ritmos y formas de aprender distintas. Algunos requieren más acompañamiento, otros buscan atención constante, y algunos más necesitan confiar en sí mismos para descubrir lo que son capaces de lograr. Ver cómo el maestro titular atendía estas diferencias con paciencia, imaginación y compromiso me permitió comprender que la inclusión es un acto cotidiano de sensibilidad y respeto hacia cada estudiante.

Las interacciones que tuve, especialmente con el alumno que más llamó mi atención, me hicieron entender que detrás de cada conducta hay una historia, una necesidad o un deseo de ser comprendido. Acompañarlo, resolver sus dudas, escucharlo y motivarlo a creer en sí mismo me hizo sentir la responsabilidad tan grande que implica ser docente.

Asimismo, el diario del profesor fue mi mano derecha. En él pude plasmar con mayor profundidad todo lo vivido, no solo describiendo, sino también interpretando. Escribir me permitió organizar mis ideas, entender las dinámicas del grupo y reconocer la importancia de la observación como parte esencial del aprendizaje docente.

Referencias

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Paidós.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Mi valioso pero complicado amigo

Temática: diario del docente en formación
Autora: Jhoana Yoselin Durán Hernández
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
Semestre: primero
Escuela Normal de Amecameca

Presentación

“Mi valioso pero complicado amigo” es un relato que invita a los lectores a entrar en el mundo íntimo, emocional y formativo de una estudiante normalista que descubre, casi sin esperarlo, la fuerza transformadora de la observación y la escritura. A través de una narrativa cercana, sensible y honesta, el texto nos guía por las experiencias, temores, descubrimientos y pequeñas victorias que surgen durante una práctica docente en una escuela primaria.

Este escrito no solo muestra la realidad de enfrentarse por primera vez al aula, sino también la profunda conexión que puede surgir entre una futura docente y los alumnos que la reciben con curiosidad, cariño y espontaneidad. Cada escena revela el crecimiento personal de la autora, así como el valor simbólico del diario del docente, ese “amigo complicado” que al principio asusta, pero que pronto se convierte en una herramienta esencial para mirar, comprender y transformar.

El texto es una invitación a sentir, recordar y comprender la magia que ocurre cuando la educación se vive desde el corazón. Quien lo lea encontrará emociones auténticas, momentos conmovedores y una reflexión sincera sobre lo que significa aprender a enseñar.

Desarrollo

En la Escuela Normal de Amecameca, mayormente conocida como ENA, se trabaja con un instrumento que me da mucho miedo… no puedo explicar el sentimiento; puede ser nerviosismo, desasosiego o tal vez un pánico intenso. Ese curioso instrumento se hace llamar diario del docente. Al principio no entendía la importancia de tan valiosa libreta, pues me advirtieron que podía causarme algunos problemas.

En mi primera práctica me encontraba en el municipio de Ayapango, donde iba a observar una primaria. No sabía qué me deparaba, sin embargo, con miedo y con mucha calma crucé la puerta de aquella escuela llamada Emiliano Zapata. Me sentía con nervios e intrigada, recordando lo que Freire (1997) plantea sobre cómo la educación se construye en interacción con otros, pero recordé que conmigo iba un amigo que, aun sin conocerlo, sería el que más me ayudaría.

Comencé a inquietarme por querer comenzar mis clases, pero aún faltaba un punto importante: presentarme con el director de aquella importante institución. Cuando lo vi, las palabras me las comí y en un mimo me convertí, pero yo no podía ser así, pues tenía una misión importante que cumplir.

Al presentarme con aquel importante hombre y notar que solo era un mortal más, pude hablar con mayor claridad, sin ningún miedo en mi pesar. Así que, con muchas ganas, empecé a dialogar. Él me contaba sobre su vida y su gestión como director, la cual era un reto muy completo, lleno de responsabilidades que exigían disciplina y vocación. Después de un momento llegó la hora de mi acercamiento a la observación en mi respectivo salón. No tuve alguna objeción por el maravilloso tesoro que podría encontrar en aquel salón de 3.er grado. Al entrar y notar a los pequeños sentados en su lugar, pude sentir un vibrar algo singular en mi pequeño tambor de la felicidad. Qué sentimiento tan más inusual e inquietante. Tenía que sentarme muy de prisa para poder empezar a usar mi habilidad para

observar, lo que me causaba mucha felicidad. Mientras intentaba descubrir qué observar primero, recordé la idea de Dewey (1938), quien señala que la experiencia solo se vuelve educativa cuando se reflexiona sobre ella.

Recordé lo que en mi singular bolsa traía: un amigo que me alegraría la vida. Pero ¿cómo podría plasmar lo que sentía en palabras tan simples y comunes? Si lo que sentía no tenía ni cabeza ni pies; tampoco tenía algún método que pudiera conocer, solo podía sentir cómo algo tan grande dentro de mí no tenía fin. Con forme iba pasando el tiempo, mi amigo y yo nos empezábamos a entender, o al menos eso imaginé. Pensé que sería fácil poder llevarme bien con él, pero qué complicado amigo era. Me exigía poner atención en cualquier situación para poder entender el comportamiento de aquellos alumnos errabundos. Tal como explica Schön (1983), el profesional reflexivo aprende pensando en la acción y sobre la acción. Era algo difícil, pues no sabía que observar fuese algo con lo que tendrías que contar para poder enseñar.

Bueno, cansada y algo abrumada, mi amigo me empezaba a enseñar lo maravilloso que podía ser observar. Poco a poco podía notar lo valioso que era que él estuviera en mi escuela. Aunque aún con un poco de dudas, ya no le tenía miedo a la escritura y, así como iba pasando el día, mis ideas fluían, mis ojos se encontraban en una posición muy distinta y algo realista. Al observar el comportamiento tan diverso de los niños, regresó a mi mente Vygotsky (1979) y su idea de la zona de desarrollo próximo. Cada gesto de los alumnos me recordaba lo que Tonucci (2009) afirma sobre cómo los niños se comunican incluso cuando callan.

Ya casi terminaba tan extraña y divertida experiencia. Comer con ellos fue una agradable sorpresa: ellos te invitaban de su deliciosa comida aunque estuviera mordida; también jugaban contigo y se peleaban por tenerte en el equipo. Incluso un pequeño sacapuntas que les presté a una alumna fue la medalla olímpica. Esos pequeños te alegraban la vida por completo. Pero era hora de partir y dejar atrás todo lo que viví. Cuando tuve que despedirme, se me rompió el corazón. No podía entender por qué si solo fueron dos días de conexión. Con todo y los pedazos de mi corazón, tuve que armarme de valor y salir por la puerta de aquel salón, sin antes decirles "*see you later group player*", pude notar esas expresiones en sus caritas sin ilusiones, que aún me dolieron más. Corrieron para abrazarme y decirme "*good bye teacher*", con esas voces quebradas y entonadas. Tuve que irme y, sin mirar atrás, dejé aquella escuela que me dejó con ganas de observar, escribir y socializar más.

Al salir de la escuela, mientras caminaba con el diario del docente firmemente sujeto entre las manos, pude darme cuenta de que algo dentro de mí había cambiado. Aquella libreta que, al principio, me llenaba de miedo se había convertido en un espejo: en él pude observar no solo a los alumnos, sino también a mí misma, a mis inseguridades y a mis posibilidades. Mi perspectiva sobre la enseñanza se transformó por completo; comprendí que enseñar no es solo llegar con planes y estrategias, sino aprender a mirar de verdad, a detenerse, a escuchar y a dejarse tocar por lo que ocurre en esa pequeña, pero significativa aula. Cuando finalmente pude ver la importancia de registrar mis ideas, recordé a Anijovich (2018) y su noción de la evaluación formativa como proceso continuo.

Referencias

Anijovich, R. (2018). *La evaluación formativa: un proceso continuo*. Paidós.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.

Tonucci, F. (2009). *La ciudad de los niños*. Graó.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Luces, acción, ¡educación!,
diario de una maestra en formación

Temática: diario del docente en formación
Autora: Evelyn Daniela Adaya García
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
Semestre: primero
Escuela Normal de Amecameca

Presentación

Mi práctica como docente ha sido un gran proceso de transformación donde puse a prueba las herramientas y conocimientos que mis propios docentes han formado en mí a lo largo de mi formación. Es así que, a lo largo de estas sesiones con los alumnos, pude lograr identificar con claridad las necesidades específicas de algunos de ellos y empezar a pensar de qué manera les podría ayudar de forma efectiva para el desarrollo de su aprendizaje y el logro de sus metas académicas.

Siendo así que elegí esta temática porque tiene un enfoque en cómo nosotros, docentes en formación, vamos sintiendo y aprendiendo de este proceso diario un proceso que muchos dirían es fácil, el de estar enfrente de un grupo de estudiantes pero que, en realidad, detrás de eso, hay mucho empeño, trabajo y dedicación para que de verdad se pueda lograr una clase significativa. Y nosotros, en nuestro diario de prácticas, vamos anotando esos puntos clave, las situaciones que surgen y las estrategias que funcionan, para que en su momento sepamos cómo enfrentar esas dificultades y poderles brindar de nuestra ayuda de la mejor manera posible, adaptándonos a cada alumno y creando un espacio propicio para su crecimiento.

Desarrollo

El miedo de llegar a un aula por primera vez sin saber que decir o que hacer, y esas miradas curiosas y expectantes de los alumnos al ver a alguien completamente nuevo, fue algo que me hizo dudar profundamente si lo podría lograr o no. Sentí una presión enorme al pensar en cumplir con sus expectativas y con las mías como futura docente.

Pero al ir avanzando el tiempo, ese miedo que sentía se iba desvaneciendo poco a poco, y mi interés genuino por saber cómo es el aprendizaje en un aula de 4.º grado de primaria hizo que reflexionara constantemente en cómo se podría mejorar ciertos desafíos que fui notando durante mi jornada de observación diaria.

Y así fue como un pequeño de 8 años se llevó por completo mi interés al tener dificultades en su aprendizaje (autismo), ya que no dominaba contenidos básicos para su nivel como leer textos sencillos o realizar operaciones matemáticas básicas. Su maestra me contó que le costaba trabajo concentrarse y que tenía una necesidad especial, y al no tener suficiente interés en las clases, se mantenía fuera de su lugar platicando con sus compañeros. Pero en su momento, cuando yo estaba en el aula, él solo quería estar a mi lado, buscando esa atención y conexión que tal vez le faltaba. Bien diría María Montessori (1762) que la infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir.

En el momento que llegué al salón la maestra me informó que un pequeño tenía necesidades especiales (autismo), fue algo que me tomó por sorpresa al no saber de qué manera tendría que hablar con él o cómo lo podía apoyar sin que él se sintiera ofendido, o que yo no fuera lo suficientemente clara para que me entendiera.

Así fue como ese mismo día, al llegar a mi casa, me di la tarea de investigar las estrategias para poder conversar y ayudar a un pequeño que estuviera en la misma

situación que él, y fue así como vi videos que hablaban del tema al igual que me puse a leer investigaciones hablando de estrategias o simplemente cómo trabajar con ellos, ya que Piaget (2017) sostiene que el egocentrismo permanece entre el autismo extremo y la lógica de la razón, tanto cronológica como estructural y funcionalmente.

Fue así como por mi propia cuenta decidí buscar la manera en cómo brindar ese tipo de apoyo, ya que bien sabemos que nadie nos prepara para situaciones así, y lo mejor es estar prevenidos para que brindemos el mejor apoyo para que todos puedan aprender, y poner ese granito de arena por ellos. Si bien se menciona que los problemas existentes en la realidad educativa deben funcionar como punto de partida y como hilo conductor en el proceso (Rafael Porlán, José Martín, 1999).

En mi segundo día de prácticas fue cuando puse a prueba lo que el día anterior había investigado, y como primer paso fue averiguar de qué manera él se comunicaba ya que podía ser verbal, visual o escrita, pero en él era de manera visual, de la misma manera saber cuáles son sus señales de estrés, que esto lo pude identificar con lo poco que observé el primer día y con lo que la maestra me había comentado. Teniendo esto en cuenta durante clase y si la maestra me lo pedía lo apoyé con material visual para que pudiera comprender las actividades que le dejaban y también dándole explicaciones más claras para que comprendiera mejor las indicaciones. Los demás alumnos sabían de este pequeño aspecto de su compañerito por lo cual en ocasiones lo intentaban ayudar a su manera, pero lo hacían.

Yo podría decir que el único obstáculo que enfrenté fue al inicio, porque no sabía cómo interactuar con el pequeño y tenía miedo de equivocarme o hacerlo sentir mal, por eso fue que él se llevó por completo mi interés ya que a mí de verdad me gustó saber la manera en cómo podemos acercarnos a ellos y que su necesidad no fuera un limitante para aprender sino una oportunidad para aprender de él, ya que “la inteligencia no es una característica fija, sino un proceso de adaptación y crecimiento” (Jean Piaget, 1972).

Una anécdota que de verdad fue significativa para mí fue que a pesar de estar poco tiempo en la escuela él tuvo mucha confianza en mí, y me daba cuenta de esto por sus acciones, tomándome de la mano para y que lo acompañara a ciertos lugares ya que él usualmente sí iba solo, pero sentía más seguridad si alguien lo acompañaba.

De esta experiencia pude aprender mucho, principalmente la importancia de la preparación de nosotros como docentes, ya que inicialmente me sentía con temor e inseguridad al enfrentarme al aula y especialmente al conocer un alumno con autismo. Sin embargo, al tomar la iniciativa de informarme y buscar estrategias específicas, pude superar ese miedo y ofrecer un apoyo significativo. Aprendí que cada estudiante es único y que las necesidades especiales no son un obstáculo, sino una oportunidad para crecer como docente y adaptar mis métodos de enseñanza.

Además, comprendí que la conexión humana y la empatía son aspectos para generar confianza y facilitar el aprendizaje, especialmente en estudiantes que requieren un enfoque más personalizado, porque, como bien menciona William Butler Yeats (citado en Acosta, 2024): “la educación no es llenar un cubo de cosas, sino encender un fuego en tu corazón. Ese fuego es tu deseo de descubrir cosas nuevas”.

Por ello he pensado que en mi futura práctica me llevaría material distinto para las diferentes necesidades que pueda encontrar en un aula de clases, ya que con la ayuda del diario ahí pude describir cuáles son esas necesidades, para que después ya estén adaptadas para ellos. Todo para poder adaptarme al entorno en el que se encuentre el aula de clases, y con el poco conocimiento que ya adquirí en mis prácticas lograr entender mejor el contexto en el que se está cada uno de mis estudiantes.

Referencias

Acosta, M. (2024, 17 de junio). *¡La educación es la clave!.* El nuevo siglo. https://www.elnuevosiglo.com.co/columnistas/la-educacion-es-la-clave

Montessori, M. (1762). *Emilio o de la educación*. Alianza Editorial.

Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique.

Piaget, J. (2017). *Teoría de Piaget sobre lenguaje y pensamiento del niño*. UAL.

Porlán, R., y Martín, J. (1999). El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula. *Investigación y enseñanza*. 18-42, https://share.google/ZihWrJPc7a6dunSOu

Un día de juegos en el preescolar

Temática: narrativas de metodologías
Autora: Pamela Abigail Aguilar
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: quinto
Escuela Normal de Amecameca

Presentación

El siguiente escrito analiza mi experiencia como docente en formación durante una jornada de prácticas de intervención en el preescolar Lic. Adolfo López Mateos durante la cual utilicé el aprendizaje basado en el juego, ya que observé que los niños respondían con mayor motivación cuando las actividades les permitían explorar, crear y participar activamente, lo que me llevó a relacionar todas estas características con los fundamentos teóricos de Vygotsky. La sesión se desarrolló en tres momentos: un disparador lúdico, el juego principal guiado y una reflexión final, lo que permitió mantener claridad, ritmo y propósito pedagógico.

A través del juego, los niños asumieron roles, resolvieron desafíos y negociaron reglas, mostrando avances en habilidades sociales, cognitivas y comunicativas. Aunque surgieron dificultades, como conflictos por turnos o frustración al perder, estas situaciones se convirtieron en oportunidades para fortalecer la autorregulación y el trabajo colaborativo.

Los momentos de reflexión, como parte de mi formación docente, representa un esfuerzo por entender que nuestra practica debe ser estratégica, flexible y capaz de retirarse en el momento adecuado para promover la autonomía infantil. Esta experiencia reafirmó que el juego es una herramienta poderosa para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral.

Desarrollo

Durante mi intervención en el preescolar Lic. Adolfo López Mateos decidí trabajar con la modalidad de aprendizaje basado en el juego (ABJ), ya que desde las primeras observaciones noté que el grupo respondía con mayor motivación cuando las actividades les permitían moverse, imaginar, explorar y participar activamente. Elegí esta metodología porque se ajusta de manera natural a sus necesidades: son niños y niñas con energía, curiosidad y disposición para resolver situaciones a través de experiencias lúdicas más que mediante actividades rígidas o exclusivamente dirigidas. Esta elección se sustenta en la idea de que el juego constituye un medio privilegiado para el desarrollo cognitivo, social y emocional, tal como afirman Hirsh-Pasek y Golinkoff (2006), quienes señalan que jugar permite integrar pensamiento, emoción y acción.

Para organizar y planificar esta modalidad recordé un texto basado en las ideas de Vygotsky, especialmente aquellas relacionadas con la autorregulación, la importancia del lenguaje, la zona de desarrollo próximo (ZDP) y el andamiaje, surgieron reflexiones profundas sobre mi práctica docente. Uno de los aspectos que más llamó mi atención fue la manera en que se concibe la intervención adulta: no como control, sino como guía estratégica que se retira progresivamente. Según Vygotsky (1995), el desarrollo ocurre primero en el plano social y luego en el individual; por ello, el adulto debe ofrecer apoyo sin sustituir la acción del niño.

Interpretando estas ideas desde mi práctica en el aula, identifiqué que en ocasiones, por querer ayudar, intervenimos demasiado rápido, limitando la posibilidad de que los niños descubran soluciones por sí mismos. Cuando comencé a transformar instrucciones en preguntas abiertas, observé que los niños lograban resolver situaciones que antes consideraban difíciles. Esto coincide con Bruner (1997), quien señala que el andamiaje consiste en proporcionar apoyos ajustados que fomenten la independencia.

Los conceptos de autorregulación, ZDP y distanciamiento progresivo fueron especialmente significativos para mí. Comprendí que la autorregulación se construye a través de la interacción social y el uso del lenguaje, que la ZDP es un espacio dinámico donde se producen los avances más importantes, y que el adulto debe acompañar sin impedir la autonomía. Rogoff (1993) también refuerza esta idea al describir el aprendizaje como participación guiada en prácticas culturales significativas.

Retomando lo visto en diversos cursos para organizar la sesión planifiqué tres momentos que dieran ritmo y claridad al proceso pedagógico. Comencé con una actividad lúdica que funcionó como disparador, en la que utilicé adivinanzas, gestos y pistas visuales para despertar su interés sin revelar el contenido desde el inicio. Este primer momento fue fundamental, pues los niños se mostraron atentos, expectantes y dispuestos a participar. El uso de elementos lúdicos para introducir un tema coincide con las ideas socioculturales de Vygotsky (1995), quien señala que el aprendizaje ocurre cuando los nuevos contenidos se relacionan con experiencias y conocimientos previos.

Posteriormente, pasamos al juego principal, diseñado como un juego guiado en el que los niños podían asumir roles, tomar decisiones y resolver pequeños desafíos. Esta forma de juego, que combina libertad con acompañamiento docente, coincide con lo planteado por Bodrova y Leong (2007), quienes explican que el juego guiado permite desarrollar la autorregulación, el lenguaje y el pensamiento simbólico mediante un andamiaje flexible. A lo largo del juego, acompañé a los niños observando sus interacciones, reforzando instrucciones y ofreciendo apoyo cuando surgían dudas o conflictos. No obstante, también realicé ajustes durante la actividad: amplié el tiempo del juego por el alto nivel de compromiso del grupo, reduje las explicaciones verbales para no interrumpir su iniciativa y reorganicé equipos cuando noté que algunos niños necesitaban espacios más seguros para integrarse.

La respuesta del grupo fue muy positiva. La participación se mantuvo alta, los niños hablaban entre ellos para ponerse de acuerdo, pedían turnos, hacían preguntas y mostraban entusiasmo por continuar jugando. A pesar de ello, surgieron algunas dificultades: algunos tenían problemas para respetar reglas, otros se frustraban cuando perdían y fue necesario pausar para respirar o recordar acuerdos. Estas situaciones, sin embargo, se transformaron en oportunidades para trabajar la autorregulación emocional, entendida por Vygotsky (2009) como la capacidad de controlar la propia conducta mediante la interiorización del lenguaje y la interacción social.

Las evidencias de aprendizaje fueron visibles en toda la sesión. Observé cómo los niños comenzaban a expresar ideas con mayor claridad, cómo evaluaban opciones para resolver retos y cómo colaboraban de forma más consciente, utilizando frases como “espera tu turno” o “hay que respetar las reglas”. Además, al finalizar la actividad pudieron explicar lo que hicieron y por qué lo hicieron, lo cual se relaciona con la importancia de verbalizar la experiencia para consolidar aprendizajes, tal como plantea Rogoff (1993), quien destaca que la reflexión posterior es clave en la participación guiada.

Al finalizar la sesión, reflexioné sobre los elementos que funcionaron adecuadamente y aquellos que puedo mejorar. Considero que la estructura en tres momentos es adecuada, pues brinda orden, anticipación y coherencia al proceso. Sin embargo, reconozco la necesidad de planificar tiempos más flexibles, ya que el juego suele generar un nivel alto de implicación que requiere prolongar algunos momentos. También identifiqué la importancia de incorporar materiales más variados —sensoriales, simbólicos y manipulativos— para atender los distintos ritmos y estilos de aprendizaje del grupo, considerando que los ambientes ricos en estímulos potencian la exploración y la curiosidad, como lo menciona Montessori (2017).

Esta experiencia fortaleció mi convicción de que el aprendizaje basado en el juego no solo promueve motivación, participación y disfrute, sino que también permite identificar

aprendizajes profundos, auténticos y significativos que emergen de manera espontánea. Como afirma Zapata (2015), el juego es un dispositivo pedagógico que integra pensamiento, emoción, creatividad y socialización, permitiendo un desarrollo integral.

Finalmente, esta experiencia me permitió entender no solo de manera teórica, sino práctica que el aprendizaje basado en el juego no solo promueve la motivación y la participación, va más allá pues permite observar aprendizajes profundos, espontáneos, auténticos y significativos en los niños y niñas del preescolar. Como señalan Zosh et al. (2018), el juego es una experiencia pedagógica rica porque integra emoción, cognición, socialización y exploración, dando lugar a un aprendizaje holístico; al tiempo transformó la forma en que concibo mi rol docente, pues me motiva a observar, escuchar y acompañar sin intervenir en exceso, generar retos adecuados, promover preguntas que despierten curiosidad y confiar en la iniciativa infantil. Como educadora quiero construir junto a las y los estudiantes respetando su proceso, potenciando su pensamiento y reconociendo su capacidad, pues así quiero enseñar.

Referencias

Bodrova, E., y Leong, D. J. (2007). *Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Hirsh-Pasek, K., y Golinkoff, R. M. (2006). *El aprendizaje es un juego de niños*. Alianza Editorial.

Montessori, M. (2017). *La mente absorbente del niño*. Diana

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Zapata, A. (2015). *El juego infantil: fundamentos y estrategias para la educación preescolar*. Trillas.

Leer para comprender mi práctica: educadoras, antroposofía y la pedagogía

Temática: narrativas sobre análisis, interpretación y reinterpretación de textos
Autora: Kimberly Portillo Maldonado
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: quinto
Escuela Normal de Amecameca

Presentación

El siguiente texto presenta un análisis, interpretación y reinterpretación de la pedagogía Waldorf desde la perspectiva de una docente en formación de educación preescolar. Parte de los fundamentos de Rudolf Steiner y de la antroposofía, destacando su énfasis en la interioridad, la sensibilidad y el desarrollo humano dividido en septenios; primordialmente al primero de ellos que corresponde a los niños y niñas en edad de preescolar.

Mi reflexión es un intento de incorporar un diálogo con la propuesta de María Montessori y la pedagogía de Waldorf reconociendo coincidencias como la autonomía, el ambiente preparado y la experiencia directa como base del aprendizaje. Esta narrativa surge de una lectura crítica que intenta comprender que ambas pedagogías pueden ofrecer elementos valiosos para enriquecer mi practica como docente en formación y en un futuro como educadora promoviendo entornos más sensibles y humanos.

Seleccioné esta temática por el interés de profundizar en propuestas pedagógicas que me permitan centralidad a la infancia y, al mismo tiempo, cuestionen las prácticas que limitan su desarrollo. Interpretar y reinterpretar estas teorías desde la práctica docente contribuye a la formación crítica de las docentes en formación y fortalece su identidad profesional al permitirles construir un posicionamiento más reflexivo, fundamentado y sensible hacia las necesidades reales de los niños. Y sobre todo porque quiero entender desde la práctica las diferentes teorías y reinterpretar estas desde mi práctica.

Desarrollo

Desde que inicie mi formación como docente en la licenciatura de preescolar mis maestros de manera constante referían que la lectura y el análisis de textos pedagógicos constituyen un componente esencial en la formación docente, especialmente en el nivel preescolar, donde las prácticas educativas deben fundamentarse en una comprensión profunda del desarrollo infantil. Interpretar, analizar y reinterpretar teorías educativas implica no solo comprender lo que un autor propone, sino también establecer un diálogo entre las ideas, su contexto, la práctica educativa y nuestra propia identidad profesional. En mi caso, este proceso se volvió particularmente significativo al descubrir la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner y contrastarla con otras formas contemporáneas de educación infantil.

La pedagogía Waldorf surge en el siglo XX como una propuesta educativa basada en la antroposofía, entendida no como una doctrina religiosa, sino como una visión de la interioridad humana, la conciencia y la sensibilidad cotidiana (Steiner, 2001). Esta perspectiva enfatiza el desarrollo integral del niño a partir de dimensiones físicas, emocionales, cognitivas y espirituales, y organiza el crecimiento humano en septenios. Sin duda esta mirada capto mi atención y tuve que investigar mas e intentar no solo entender sino interpretar y reinterpretar en mi practica la teoría de este autor.

Steiner desarrolló una concepción del desarrollo humano dividida en septenios, es decir, etapas de siete años:

- Primer septenio (0-7 años): el aprendizaje se basa en la imitación y la experiencia sensorial. El juego libre, el contacto con la naturaleza, la imaginación y el movimiento son fundamentales.

- Segundo septenio (7-14 años): se fortalece la sensibilidad emocional y la comprensión. La educación se centra en lo artístico, lo narrativo y lo rítmico; el docente actúa como guía afectiva y moral.
- Tercer septenio (14-21 años): predomina el pensamiento crítico, lógico y reflexivo. El joven busca comprender la realidad desde su propio criterio y construir su identidad.

Como docente en formación de la Licenciatura de Preescolar, me resultó especialmente relevante el primer septenio (0-7 años), el cual se centra en el aprendizaje mediante la imitación, el juego y la experiencia sensorial directa.

Steiner sostiene que “el juego es el primer lenguaje del niño” (Steiner, 2001), una afirmación que me hizo reflexionar profundamente sobre mi propia práctica. En ocasiones, como docentes, tendemos a planear actividades en función de lo que creemos que “deben aprender”, olvidando que el niño aprende sobre todo mediante la acción, el movimiento y el contacto con el entorno. En este sentido, la propuesta de Steiner se distancia de algunas visiones del siglo XX, como la de Froebel, quien introdujo una estructura más formal mediante los dones y ocupaciones (Froebel, 1999). Aunque ambos reconocen el valor del juego, Froebel lo orienta hacia finalidades educativas específicas, mientras que Steiner apuesta por un juego verdaderamente libre, imaginativo y espontáneo.

Al analizar estas diferencias, comprendí que ninguna pedagogía puede asumirse de manera acrítica. Como señala Dahlberg, Moss y Pence (2005), la educación infantil debe ser entendida como una construcción cultural y social, no como un conjunto de recetas. Por ello, interpreté las ideas de Steiner no como un modelo a seguir literalmente, sino como una fuente para enriquecer mi práctica educativa.

La lectura de textos Waldorf también me permitió reinterpretar el papel del ambiente en el aprendizaje. Según Steiner (2004), el entorno debe ser cálido, sensorialmente rico y estéticamente armonioso, pues el niño aprende de todo lo que respira, toca, observa y experimenta. Esta idea resonó con los planteamientos de Montessori, quien propone un “ambiente preparado” que favorezca la autonomía, la exploración y la autodisciplina (Montessori, 2017). Aunque ambas pedagogías tienen raíces distintas, descubrí que comparten una visión profunda del niño como un ser activo, sensible y capaz.

Al establecer un diálogo entre autores a través de la lectura, pude reinterpretar mi papel como futura docente: más que dirigir, debo acompañar; más que instruir, debo ofrecer experiencias; más que imponer, debo observar. Montessori (2017) afirma que el guía educativo debe intervenir lo menos posible y lo necesario, permitiendo que el niño construya su conocimiento de manera autónoma. Steiner, por su parte, destaca que el docente debe ser un modelo vivo, no por autoridad, sino por su sensibilidad, su actitud y su armonía interior. Ambas perspectivas me llevaron a cuestionar mi propia presencia en el aula y a pensar que educar implica cultivar también mi propio desarrollo personal y emocional.

En el análisis de estas propuestas, surgió inevitablemente la reflexión sobre la realidad educativa actual. Vivimos un tiempo en el que los niños están cada vez más expuestos a dispositivos electrónicos y experiencias virtuales. Aunque la tecnología es una herramienta valiosa, difícilmente puede reemplazar las vivencias sensoriales directas que construyen la comprensión profunda del mundo. Como señala Gopnik (2018), los niños aprenden explorando, probando, tocando, manipulando y observando, no simplemente recibiendo estímulos digitales. Retomar las ideas de Steiner sobre el contacto con la naturaleza —tocar hojas, oler flores, jugar con tierra, escuchar el viento— se vuelve hoy más pertinente que nunca.

A pesar de ello, llevar estas pedagogías a la práctica es un desafío. Al observar aulas de preescolar durante mis prácticas profesionales, noté que a veces seguimos concibiendo la educación desde una visión que toma como punto central al docente, es decir, desde lo que nosotros como adultos queremos o entendemos (adultocéntrica). Pretendemos que los niños estén sentados, atentos y tranquilos, ajustándose a nuestras expectativas y ritmos.

Cuando no lo logran, los etiquetamos como “hiperactivos”, “desobedientes” o “problemáticos”. Como plantea Corsaro (2015), estas etiquetas desconocen las culturas infantiles y los significados que los niños construyen a través de su interacción con el mundo.

Este análisis me llevó a reinterpretar críticamente mi propio papel al trabajar con niños que se mueven mucho, que hablan sin parar o que no quieren colorear “dentro de la línea”. Desde las perspectivas Waldorf y Montessori, estos comportamientos no son errores, sino expresiones naturales del desarrollo infantil. Son señales de que el niño está vivo, curioso, activo y en proceso de descubrir el mundo. Comprendí que, al exigirles comportarse como “adultos en pequeño”, no solo limitamos su aprendizaje, sino que les arrebatamos parte de su infancia.

Asimismo, me llevó a cuestionarme y reinterpretar mis prácticas de planeación. Me di cuenta de que muchas veces mis actividades estaban más centradas en cumplir con evidencias que en propiciar experiencias significativas para los niños. Steiner (2001) critica precisamente la educación que se centra en resultados visibles y medibles, descuidando lo intangible, como la sensibilidad, la creatividad, la imaginación y el bienestar emocional. En contraste, Montessori (2017) propone que la verdadera evaluación del aprendizaje debe observarse en la concentración, la autonomía y la alegría del niño al trabajar.

Una pregunta que ha guiado mis reflexiones es esta: ¿cómo construir una práctica educativa que respete la infancia en un contexto escolar cada vez más demandante? No encontré una respuesta única, pero las propuestas estudiadas como fuentes para formarme como una educadora más humana. Steiner me motiva respetar los ritmos infantiles; Montessori, a confiar en su autonomía; Froebel, a reconocer el valor del juego; Dahlberg y Moss, a cuestionar las verdades educativas establecidas. Todos, desde sus enfoques distintos, aportan algo esencial para pensar una educación preescolar que realmente responda a la naturaleza del niño.

Finalmente, empiezo a comprender que a través de las diferentes teorías, enfoques y autores puedo dar forma a mi propia identidad como docente en formación. Comprendí que la práctica educativa no se construye solo desde el aula, sino desde nuestras reflexiones profundas sobre lo que significa la infancia, lo que significa aprender y lo que significa ser maestra. Interpretar, analizar y reinterpretar textos pedagógicos es un acto de construcción profesional: me permite cuestionar mis creencias, ampliar mi mirada y reconstruir mis propias prácticas. Como afirma Rinaldi (2011), el docente se forma en el encuentro entre teoría, observación y reflexión; y yo agregaría que también se forma en el encuentro con nosotros mismos.

Referencias

Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación y atención infantil*. Graó.

Froebel, F. (1999). *La educación del hombre* (J. A. Núñez, Trad.; W. N. Hailmann, Ed.). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Gopnik, A. (2018). *¿Padres jardineros y o padres carpinteros?*. Ediciones Martínez Roca.

Montessori, M. (2017). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.

Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia*. Morata.

Steiner, R. (2001). *La educación del niño*. Editorial Antroposófica.

Steiner, R. (2004). *La educación para un nuevo mundo*. Editorial Antroposófica.

Mateo y el desafío de aprender desde la inclusión

Temática: narrativa reflexiva docente
Autora: Rebeca Michell Camacho Acevedo
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: quinto
Escuela Normal de Amecameca

Desarrollo

Esta narrativa reflexiva analiza una experiencia de intervención en preescolar con un alumno con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), destacando la inclusión, la empatía y la transformación de la práctica docente.

Durante mis prácticas profesionales en el Jardín de Niños “Rita Ferrini Ríos”, en el grupo de segundo grado “B”, viví una de las experiencias más significativas de mi formación docente. Esta experiencia estuvo centrada en el trabajo con Mateo, un alumno que presentaba conductas impulsivas, dificultades para concentrarse y poca tolerancia a la frustración. En un inicio se sospechó que podía presentar un trastorno del espectro autista; sin embargo, tras una evaluación más profunda, se determinó que Mateo presenta TDAH.

Esta situación, que al principio representó un gran reto, se transformó en una oportunidad de aprendizaje tanto a nivel profesional como personal. La intervención se desarrolló con la participación de los 17 alumnos del grupo, la docente titular, la madre de Mateo y mi intervención como docente en formación. Cada jornada implicaba mantener un equilibrio entre atender las necesidades particulares de Mateo y sostener la dinámica general del grupo.

Durante el proceso, experimenté frustración al observar que, pese a las estrategias aplicadas, Mateo requería una atención más personalizada. Su tiempo de concentración era breve y su constante necesidad de movimiento interfería en el desarrollo de las actividades colectivas. Sin embargo, esta experiencia me permitió comprender que la docencia no se limita a transmitir conocimientos, sino que implica reconocer las realidades individuales, respetar los ritmos de aprendizaje y diseñar ambientes flexibles e inclusivos.

A lo largo de la intervención se tomaron decisiones importantes. Se acordó que Mateo trabajara de manera individual en ciertos momentos, utilizando materiales adaptados y actividades acordes a su nivel de atención. Asimismo, se propuso la participación de su madre durante una sesión para brindarle contención emocional, lo que permitió disminuir su ansiedad y favorecer una participación más tranquila.

En todo momento guié mi práctica a partir de valores como la empatía, el respeto y el compromiso con la inclusión educativa, partiendo de la convicción de que la conducta no define a un niño, sino que refleja sus necesidades y el acompañamiento que recibe del entorno.

Gracias a esta experiencia, mi práctica docente se transformó de manera significativa. Aprendí a planificar con mayor flexibilidad, a observar de forma más consciente las conductas de mis alumnos y a reconocer cuándo una conducta disruptiva es, en realidad, una manifestación de necesidad emocional. Asimismo, desarrollé un mayor autocontrol emocional y fortalecí mi capacidad de reflexión crítica sobre mi propia práctica.

Desde el ámbito teórico, esta experiencia se relaciona con los planteamientos de Russell Barkley, quien señala que los niños con TDAH requieren entornos estructurados, rutinas claras y acompañamiento constante para favorecer la autorregulación. De igual forma, retomo las aportaciones de Ainscow y Booth, quienes destacan que la inclusión se construye desde la práctica cotidiana y no solo desde el discurso institucional.

Pedagógicamente, comprendí que los alumnos con TDAH necesitan actividades breves, dinámicas y variadas, que les permitan moverse, manipular objetos y expresarse sin

sentirse limitados por su condición. También reforcé la importancia de la comunicación constante con las familias como parte fundamental del proceso educativo.

Considero que compartir esta experiencia mediante una narrativa reflexiva puede contribuir a la formación de otros docentes, permitiéndoles reconocer la importancia de observar, escuchar y adaptar la enseñanza a las necesidades reales de los alumnos, priorizando el acompañamiento humano sobre el juicio.

A partir de esta vivencia, me comprometo a continuar formándome en educación inclusiva y a profundizar en el estudio de los trastornos y barreras para el aprendizaje que pueden presentarse en la infancia. Asimismo, propongo implementar rituales colectivos de reflexión docente que favorezcan el intercambio de experiencias y estrategias inclusivas.

Finalmente, esta experiencia me enseñó que el cuidado emocional de los alumnos inicia con el autocuidado docente. Mantener la paciencia, la empatía y el equilibrio emocional es esencial para acompañar los procesos educativos. Trabajar con Mateo no solo me desafió como docente, sino que también fortaleció mi crecimiento personal y profesional, reafirmando que la verdadera educación se construye desde la comprensión, el respeto y la reflexión constante.

Referencias

Ainscow, M., y Booth, T. (2002). *Índice de inclusión*. UNESCO.
Barkley, R. (2013). *Niños con TDAH*. Guilford Press.

Del berrinche al aprendizaje: la regulación motriz como estrategia en preescolar

Temática: narrativa pedagógica reflexiva
Autora: María de Lourdes Vargas Robledo
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: quinto
Escuela Normal de Amecameca

Desarrollo

Narrativa pedagógica que reflexiona sobre la gestión conductual en preescolar, destacando la regulación sensoriomotriz como base del aprendizaje y la atención a la diversidad.

Durante mis dos semanas de prácticas en el Jardín de Niños “Miguel Ángel Asturias”, ubicado en el municipio de Ozumba de Alzate, adscrita al segundo grado, grupo “C”, viví una experiencia que transformó profundamente mi comprensión sobre la educación en el nivel preescolar. La situación que deseo narrar se centró en la persistencia de conductas disruptivas y la resistencia a la finalización de tareas académicas por parte de dos alumnos, Keydan y Victoria, siendo esta última el caso más significativo.

A pesar de implementar diversas estrategias didácticas y de manejo conductual, estas conductas se mantuvieron como un reto constante, obligándome a replantear mis concepciones sobre la disciplina y el aprendizaje. La experiencia se desarrolló tanto dentro del aula como en espacios comunes, particularmente durante la implementación de circuitos motrices, donde pude observar cambios relevantes en la conducta de los alumnos.

Los protagonistas principales fueron Keydan, Victoria, la docente titular, mis compañeros practicantes y yo como docente en formación. Elegí esta experiencia para reflexionar porque, aunque se lograban mejoras temporales mediante actividades motrices y manipulativas, la resistencia al trabajo de mesa persistía, evidenciando la necesidad de una reflexión más profunda sobre la gestión del aula y la atención a la diversidad.

El contexto institucional influyó significativamente, ya que la posibilidad de implementar actividades motrices, gracias al trabajo colaborativo entre practicantes, permitió disminuir la frecuencia de berrinches. Sin embargo, a nivel social y emocional, se observó una baja tolerancia a la frustración y una necesidad constante de movimiento y atención, lo que generaba un ambiente de tensión que afectaba la concentración grupal.

Las emociones vividas durante esta experiencia fueron intensas. Experimenté frustración al notar que las conversaciones y el establecimiento de reglas no lograban cambios duraderos, así como estrés ante los berrinches que interrumpían constantemente la dinámica del aula. No obstante, también sentí satisfacción al observar que estrategias como el circuito motriz lograban una regulación conductual más efectiva, lo que fortaleció mi determinación para seguir ajustando mis estrategias.

Esta experiencia se relaciona directamente con mi proceso formativo, ya que me permitió superar una visión simplista de la disciplina basada únicamente en normas y sanciones. Comprendí que la conducta debe analizarse como una forma de comunicación y que es necesario identificar la necesidad subyacente —como el movimiento o la autonomía— antes de intervenir.

Entre las decisiones pedagógicas más relevantes que tomé, destaco la implementación de actividades de motricidad fina para canalizar la energía de los alumnos, el uso sistemático de circuitos motrices y pausas activas para favorecer la autorregulación, y el diálogo individual con los alumnos, aunque reconocí que esta última estrategia fue menos efectiva sin una regulación previa.

Mis acciones estuvieron guiadas por valores como el respeto, el bienestar infantil y el derecho a la educación. Aprendí que la regulación emocional y motriz debe anteceder a la conciencia cognitiva y que la inclusión implica adaptar el entorno y las estrategias, no exigir que los niños se adapten de manera forzada.

A partir de esta experiencia, transformé mi práctica docente, priorizando la regulación sensoriomotriz antes de las actividades académicas. Incorporé música, movimiento y materiales táctiles como base para generar un ambiente positivo y propicio para el aprendizaje.

Desde una perspectiva reflexiva, identifiqué un proceso de cuestionamiento, reconstrucción y transformación. Me pregunté por qué las estrategias motrices funcionaban mejor que las conversaciones, comprendiendo que la resistencia al trabajo de mesa no era desobediencia, sino una necesidad de autorregulación no satisfecha. Esto me llevó a comprometerme a integrar micropausas de movimiento y estrategias de regulación positiva de manera permanente.

Los aprendizajes pedagógicos derivados de esta experiencia son significativos. Comprendí que la conducta disruptiva comunica una necesidad y que el movimiento es un aliado del aprendizaje en preescolar. Esta reflexión dialoga con los planteamientos de Piaget y Vygotsky sobre la importancia del juego y la acción, así como con enfoques de regulación sensorial y disciplina positiva.

Como resultado, me comprometo a diseñar estrategias como pistas de logro, rincones de la calma y refuerzos positivos inmediatos, además de establecer rituales personales de reflexión diaria y rituales colectivos de revisión de acuerdos con el grupo.

Finalmente, esta experiencia reafirmó la importancia del cuidado emocional y ético, tanto de los estudiantes como del docente. Aprendí a separar al niño de la conducta, a intervenir desde la calma y a reconocer que los procesos de cambio requieren tiempo. Hoy comprendo que educar en preescolar implica escuchar el cuerpo y las emociones, canalizar la energía infantil y acompañar el aprendizaje desde el respeto, el movimiento y la empatía.

Referencias

Nelsen, J. (2015). *Disciplina positiva*. Ediciones Oniro.
Piaget, J. (1978). *La psicología del niño*. Morata.
Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Una primaria cerca de mí, pero muy diferente a lo que pensaba

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autor: Jesús Rodríguez Gómez
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: tercero
Escuela Normal de Coatepec Harinas

Presentación

Durante la semana del 1 al 12 de diciembre de 2025 tuve la oportunidad de intervenir en la Escuela Primaria Anexa a la Normal de Coatepec Harinas como practicante del tercer semestre, grupo dos, de la Licenciatura en Educación Primaria. A lo largo de estas dos semanas fui testigo de diversos sucesos y actividades que me permitieron ampliar mi perspectiva sobre la vida escolar, especialmente en el grupo de segundo “A”.

Este grupo está conformado por 25 alumnos, de los cuales 10 son hombres y 15 mujeres. Se caracteriza por ser activo y dinámico, con una actitud alegre y una notable motivación por aprender. En general, los niños muestran una curiosidad constante que los lleva a interesarse en temas nuevos, a cuestionar lo que desconocen y a buscar respuestas que les permitan enriquecer su conocimiento.

La escuela se ubica en la colonia Santa Ana, lo que la convierte en un espacio accesible para niños de comunidades cercanas, del centro y de los alrededores. El ambiente en el que se encuentra es óptimo para el desarrollo de los estudiantes, pues además de los recursos académicos, la comunidad ofrece un entorno cultural rico y personas que se distinguen por su amabilidad y disposición para colaborar. Todo esto contribuye a que los niños crezcan en un espacio favorable para su formación integral.

Cabe mencionar que antes de estas dos semanas de intervención directa realicé una semana de observación en el grupo. Durante ese tiempo pude identificar varios intereses y motivaciones de los niños, así como su marcada curiosidad. También observé el trabajo de la docente titular, lo cual me resultó de gran ayuda al momento de planear mis clases, ya que intenté mantener un ritmo similar al que ella establecía para que los alumnos no sintieran un cambio brusco. Sin embargo, más adelante descubrí que replicar su estilo de enseñanza resultaba un reto, pues cada docente tiene su propia manera de organizar y conducir al grupo.

El objetivo de esta intervención no fue únicamente fortalecer mi capacitación docente, sino también acercarme al camino que me espera como futuro maestro titular. Pude experimentar nuevamente lo que implica preparar una clase, impartirla y buscar resultados concretos con los alumnos. Además, tuve la oportunidad de acercarme más a ellos, no solo como practicante, sino como un transmisor de conocimiento. Aunque en algunos momentos no fue sencillo, procuré que los niños no se quedaran con dudas y traté de mostrarles ejemplos que les ayudaran a resolver sus interrogantes.

Mi propósito no se limitó a transmitir contenidos académicos, sino también valores, pues considero que estos son una parte fundamental de la educación. Los valores acompañan a los conocimientos y se convierten en herramientas que los niños podrán aplicar en su vida cotidiana. De esta manera, mi intervención buscó contribuir no solo al aprendizaje escolar, sino también a la formación integral de los estudiantes.

Desarrollo

Como docente en formación del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, esta jornada de observación en la Escuela Primaria Anexa a la Normal de Coatepec Harinas, ubicada en Santa Ana, Estado de México, me permitió sumergirme en

la complejidad de la vida escolar y comunitaria. La experiencia me llevó a comprender cómo las dinámicas sociales, familiares y escolares se entrelazan para dar forma a un entorno educativo vivo, lleno de aprendizajes, retos y oportunidades.

La comunidad de Coatepec Harinas, con 38 643 habitantes según datos del INEGI (2020), refleja un entorno organizado y trabajador. La mayoría de las familias son nucleares, aunque también existen hogares monoparentales. Los padres de familia se dedican a actividades diversas como el comercio, la agricultura, el trabajo profesional y las labores domésticas. Esta variedad de ocupaciones contribuye al sostenimiento económico de los hogares y refleja un entorno social estable. Un aspecto importante es la participación activa de los padres en la vida escolar: colaboran en comités de salud, contraloría, protección civil y asociaciones de padres de familia. Gracias a esta cercanía, la relación entre escuela y comunidad se fortalece, generando un ambiente de cooperación y pertenencia. Los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad que promueven las familias se reflejan en la conducta de los estudiantes y en la dinámica escolar, creando un tejido social que sostiene la vida educativa.

La escuela, dirigida por la doctora María del Carmen Fabián Vez, cuenta con una organización completa y una planta docente altamente preparada. Sus espacios físicos —aulas, patios, sanitarios y áreas de apoyo— no solo cumplen una función práctica, sino que también representan un lugar simbólico de encuentro y aprendizaje. La institución atiende a 291 alumnos en seis grados, con dos grupos por cada nivel. Las aulas son de concreto y tienen una estructura reforzada, lo que garantiza la seguridad de la comunidad escolar. Algunas cuentan con herramientas tecnológicas que fortalecen las actividades, aunque otras requieren actualización de recursos como proyectores o computadoras. El personal docente está conformado por doce maestros frente a grupo, además de personal de apoyo y promotores de distintas áreas. La preparación académica es sólida: varios cuentan con licenciatura, maestría e, incluso, doctorado, lo que contribuye al buen desarrollo de las actividades pedagógicas y administrativas. Las relaciones entre los docentes son cordiales y respetuosas, lo que favorece el trabajo en equipo y la toma de decisiones colectivas. Con los padres de familia también se mantiene una comunicación constante, lo que permite que la escuela se convierta en un espacio abierto y colaborativo.

El grupo observado corresponde al segundo grado “A”, estaba integrado por 25 alumnos de entre 7 y 8 años. Se trata de un grupo activo y participativo, con predominio de estilos de aprendizaje kinestésicos, aunque también se identifican alumnos con preferencia visual y auditiva. La dinámica del grupo es enérgica y llena de entusiasmo, aunque presenta dificultades en cuanto al manejo del comportamiento y la atención sostenida. Es común observar que varios estudiantes se levanten de sus lugares o entablen conversaciones con compañeros cercanos, lo cual interrumpe el desarrollo de las actividades escolares. Sin embargo, también se aprecia disposición para colaborar y entusiasmo en actividades prácticas y grupales. En el ámbito socioemocional, los alumnos muestran empatía, respeto y cooperación, aunque requieren apoyo constante en la gestión de conflictos y en el control de impulsos. En lo académico, cinco estudiantes destacan por su desempeño sobresaliente, mientras que otros necesitan acompañamiento para mantener la atención y regular sus emociones.

Durante la jornada de prácticas, las actividades se desarrollaron en un ambiente dinámico y participativo que permitió observar la riqueza del aprendizaje vivencial. Desde el 1 de diciembre, los alumnos compartieron con entusiasmo lo que deseaban recibir en Navidad, lo que generó un clima de cercanía y confianza. A partir de esa experiencia, se introdujo el tema de las tradiciones y costumbres, que los niños representaron mediante dibujos y comentarios sobre las fiestas locales, fortaleciendo su identidad comunitaria. El aula se llenó de colores y risas, pues cada niño aportó una visión distinta de lo que significan las celebraciones en su familia. El mural titulado *Las fiestas de mi comunidad* se convirtió

en un espacio simbólico donde los estudiantes pegaron sus respuestas, mostrando orgullo por sus raíces.

El 2 de diciembre, los niños llevaron imágenes familiares de tradiciones y elaboraron un collage grupal en papel bond. Cada uno explicó lo que veía en las imágenes y lo relacionó con sus experiencias, lo que fortaleció la identidad comunitaria. El ambiente fue de entusiasmo y respeto, pues los alumnos escuchaban con atención las historias de sus compañeros.

Posteriormente, el 3 de diciembre, se abordó el tema de la entrevista como herramienta de indagación. Los niños realizaron una lluvia de ideas para diseñar preguntas y formatos, con la tarea de aplicarlos en casa. Esta actividad fomentó la comunicación y la interacción con sus familias, y permitió que los alumnos se sintieran protagonistas de su propio aprendizaje.

El 5 de diciembre, se inició la elaboración de una piñata. Los niños inflaron globos, aplicaron engrudo y compartieron experiencias previas, mostrando entusiasmo y colaboración. Aunque algunos se ensuciaron, la actividad se convirtió en un momento de convivencia y alegría. Ese mismo día se trabajó el concepto de tríptico, elaborando borradores sobre fiestas locales. Los alumnos combinaron dibujos y textos, mostrando creatividad y diversidad en sus producciones.

La semana siguiente, el 8 y 9 de diciembre, se retomaron los proyectos pendientes: la construcción de un muñeco de nieve y la continuación de la piñata. Los alumnos trabajaron en equipo y se emocionaron al ver cómo sus productos iban tomando forma. La piñata, que comenzó como un simple globo cubierto de periódico, se transformaba poco a poco en un objeto festivo que representaba el esfuerzo colectivo.

El 10 de diciembre, el grupo se enfocó en la lectura sobre residuos y reflexionó sobre el impacto de la basura en el ambiente. Los alumnos realizaron dibujos, respondieron preguntas y elaboraron trípticos, integrando conocimientos académicos con una conciencia ética y social. La actividad permitió que los niños relacionaran el aprendizaje escolar con su vida cotidiana, reconociendo la importancia de cuidar el entorno.

Finalmente, el 11 de diciembre, se cerró la jornada con actividades sobre el respeto a la naturaleza y la importancia de disminuir la producción de basura. Ese día, los padres de familia organizaron un gesto de agradecimiento hacia los niños y hacia mí como practicante, lo que reforzó el vínculo escuela-comunidad y dejó una huella significativa en la experiencia. El ambiente fue festivo y emotivo, pues los padres compartieron dulces y palabras de apoyo, y los alumnos respondieron con alegría y gratitud.

En todo este proceso, se hizo evidente que el aprendizaje no ocurre únicamente en los libros o en las explicaciones del maestro, sino en las experiencias compartidas, en la construcción de proyectos colectivos y en la interacción constante entre alumnos, docentes y familias. Como señala Vygotsky, “el aprendizaje escolar orienta y estimula el desarrollo, crea zonas de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1979, p. 133). Esta idea se refleja en cada actividad realizada, desde la elaboración de una piñata hasta la reflexión sobre el cuidado del ambiente. Asimismo, Piaget recuerda que “la principal meta de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron” (Piaget, 1972, p. 27), lo cual se observa en la creatividad y entusiasmo de los alumnos al diseñar trípticos, entrevistas y proyectos comunitarios. Finalmente, Skinner nos recuerda que “la educación es lo que sobrevive cuando lo que se ha aprendido se ha olvidado” (Skinner, 1968, p. 5), subrayando que lo más valioso de estas jornadas no son solo los contenidos, sino las experiencias y valores que permanecen en los niños.

Al vivir estas jornadas, las emociones fueron tan importantes como las actividades mismas. Sentí una gran alegría al estar con los niños, al saludarlos cada mañana y ver cómo respondían con entusiasmo a las dinámicas propuestas. La felicidad me acompañó en los momentos de convivencia, cuando compartíamos risas al elaborar la piñata o al

escuchar las historias sobre las tradiciones familiares. Hubo también una profunda satisfacción al observar que los alumnos lograban realizar las actividades, que comprendían los temas y que se sentían orgullosos de sus producciones, mostrando que el esfuerzo compartido tenía frutos visibles.

No obstante, también experimenté frustración en algunos momentos, especialmente cuando notaba que las instrucciones no quedaban claras o que los niños se distraían fácilmente. Esa sensación me hizo reflexionar sobre la importancia de mejorar mi manera de explicar, de buscar estrategias más sencillas y cercanas para que todos pudieran comprender. Aunque en ocasiones parecía que el tiempo no alcanzaba o que la atención del grupo se dispersaba, aprendí que esas dificultades forman parte natural del proceso de enseñanza y que son oportunidades para crecer como docente.

Al mismo tiempo, me sentí profundamente motivado. Cada reto me impulsaba a pensar en nuevas formas de organizar las actividades, en cómo captar mejor la atención de los alumnos y en cómo lograr que cada niño se sintiera incluido. La motivación surgía no solo de los logros, sino también de los errores, porque cada situación me recordaba que la docencia es un camino de aprendizaje constante.

En conjunto, estas emociones me hicieron valorar aún más la experiencia. Estar frente a un grupo de niños, compartir con ellos momentos de juego, de aprendizaje y de convivencia, me permitió confirmar que la enseñanza no es únicamente transmitir conocimientos, sino también construir vínculos humanos. La alegría, la satisfacción y la motivación se mezclaron con la frustración y el deseo de mejorar, creando un panorama real de lo que significa ser maestro en formación.

Al cerrar la jornada, me quedé con la certeza de que cada día en el aula deja una huella, tanto en los alumnos como en mí. Los niños me enseñaron que la educación se vive en lo cotidiano, en los pequeños gestos, en las sonrisas compartidas y en los intentos por superar las dificultades. Esa vivencia me reafirma que quiero seguir preparándome, que quiero ser un docente capaz de transformar la energía de los niños en aprendizajes significativos y que, sobre todo, quiero mantener viva la emoción de enseñar y aprender junto a ellos.

La práctica realizada en la Escuela Primaria Anexa a la Normal de Coatepec Harinas representó una experiencia formativa de gran valor, pues me permitió acercarme de manera directa a la vida escolar y comprender la complejidad de los procesos educativos en un contexto real. A lo largo de las jornadas, pude observar cómo la comunidad, la escuela y los alumnos se relacionan entre sí, generando un ambiente de aprendizaje que trasciende lo académico y se convierte en un espacio de convivencia, identidad y construcción colectiva.

Uno de los aspectos más relevantes fue la participación activa de los padres de familia, quienes colaboran en comités y actividades escolares, fortaleciendo el vínculo entre escuela y comunidad. Esta cercanía se reflejó en la conducta de los estudiantes, quienes mostraron valores de respeto, responsabilidad y cooperación. La escuela, por su parte, cuenta con una planta docente altamente preparada y con espacios físicos que, aunque requieren mejoras en algunos recursos tecnológicos, ofrecen seguridad y funcionalidad para el desarrollo de las actividades.

El grupo observado, conformado por 25 alumnos de segundo grado, se caracterizó por su energía y entusiasmo. La mayoría de los estudiantes mostró preferencia por metodologías kinestésicas, lo que se evidenció en su participación en actividades prácticas como la elaboración de piñatas, muñecos de nieve y trípticos. Estas dinámicas despertaron gran interés y motivación, aunque también presentaron retos en cuanto al manejo del comportamiento y la atención sostenida. Fue común que algunos alumnos se levantaran de sus lugares o se distrajeran, lo que me llevó a reflexionar sobre la importancia de diseñar estrategias claras y atractivas para canalizar su energía hacia el aprendizaje.

Las actividades desarrolladas durante la práctica fueron variadas y significativas. Desde el mural sobre las fiestas de la comunidad hasta la lectura sobre residuos y el cuidado del ambiente, cada jornada permitió que los alumnos vincularan sus conocimientos con su contexto cotidiano. El trabajo en equipo, la creatividad y la interacción constante con sus compañeros fueron elementos que enriquecieron el proceso, mostrando que el aprendizaje se construye en la experiencia compartida.

En el plano personal, las emociones que experimenté fueron intensas y diversas. Sentí alegría al convivir con los niños y felicidad al ver cómo se integraban en las actividades. La satisfacción llegó al observar que lograban realizar las tareas propuestas y que se sentían orgullosos de sus producciones. Sin embargo, también hubo momentos de frustración, especialmente cuando las instrucciones no quedaban claras o cuando algunos alumnos se distraían. Estas situaciones me hicieron consciente de la necesidad de mejorar mi manera de explicar y de buscar estrategias más sencillas y cercanas. Al mismo tiempo, me sentí motivado, pues cada reto se convirtió en una oportunidad para crecer y prepararme mejor para futuras prácticas.

La práctica me permitió confirmar que la docencia no se limita a transmitir conocimientos, sino que implica construir vínculos humanos, generar ambientes de confianza y motivar a los alumnos para que se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje. Como señala Vygotsky, “el aprendizaje escolar orienta y estimula el desarrollo, crea zonas de desarrollo próximo” (1979, p. 133), y esta idea se reflejó en cada actividad realizada. Asimismo, Piaget recuerda que “la principal meta de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron” (1972, p. 27), lo cual se evidenció en la creatividad y entusiasmo de los alumnos. Finalmente, Skinner nos recuerda que “la educación es lo que sobrevive cuando lo que se ha aprendido se ha olvidado” (1968, p. 5), subrayando que lo más valioso de estas jornadas no fueron solo los contenidos, sino las experiencias y valores que permanecen en los niños y en mí como docente en formación.

Referencias

Piaget, J. (1972). *La psicología de la inteligencia*. Editorial Psique.

Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Appleton-Century-Crofts.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Aprendiendo a ser ciudadanos responsables desde el aula

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autora: María Guadalupe Figueroa Vázquez
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: tercero
Escuela Normal de Coatepec Harinas

Presentación

Mi nombre es María Guadalupe Figueroa Vázquez, soy estudiante de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y me reconozco como una docente en formación que se encuentra en un proceso constante de construcción de su identidad profesional. A lo largo de mi formación normalista he comprendido que la docencia no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que implica acompañar, orientar, escuchar y propiciar experiencias de aprendizaje significativas que respondan a las necesidades reales del contexto, de la comunidad escolar y principalmente de los alumnos. Este pensamiento de la práctica docente se ha ido transformando conforme avanzo en mi formación, especialmente a partir de las experiencias vividas en los espacios de práctica.

La presente narrativa pedagógica tiene como principal propósito analizar y reflexionar de manera profunda sobre la experiencia de práctica docente realizada del 1 al 12 de diciembre de 2025 en el grupo de primer grado, grupo “B”, con un total de 23 alumnos, en la Escuela Primaria Anexa a la Normal de Coatepec Harinas. Este trabajo se construye a partir de la observación sistemática, la intervención pedagógica planificada y la reflexión constante sobre el quehacer docente en un contexto real de aula, permitiendo establecer un vínculo entre la teoría revisada en la formación normalista y la práctica educativa cotidiana.

Desarrollo

La narrativa pedagógica se concibe como una herramienta formativa que permite recuperar las experiencias vividas durante la práctica, otorgarles sentido y transformarlas en aprendizajes profesionales significativos. A través de este documento se describen las actividades realizadas, las estrategias implementadas, los logros alcanzados y las dificultades enfrentadas durante la intervención, con la finalidad de fortalecer la identidad docente y favorecer una práctica educativa consciente, crítica y reflexiva. El trabajo se desarrolla en torno al proyecto titulado “Cuidemos nuestra comunidad”, el cual tuvo como finalidad fomentar en los alumnos valores como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado del entorno social y natural. Dicho proyecto permitió vincular los contenidos curriculares con situaciones cercanas a la realidad de los estudiantes, promoviendo aprendizajes significativos y contextualizados que favorecieron la participación de los alumnos. A través de actividades lúdicas, reflexivas y colaborativas, los estudiantes lograron identificar acciones concretas para contribuir al bienestar de su comunidad, fortaleciendo su sentido de pertenencia y compromiso social desde edades tempranas.

Desde esta perspectiva, se destaca la importancia de la planeación didáctica como un proceso flexible y dinámico que orienta la intervención docente y se adapta a las condiciones reales del aula. La planeación permitió anticipar posibles dificultades, organizar los tiempos y seleccionar estrategias acordes al nivel de desarrollo de los alumnos, favoreciendo un ambiente de aprendizaje armónico y participativo.

Finalmente, la elaboración de esta narrativa reafirma el compromiso con la educación básica y con la construcción de una enseñanza humanista, inclusiva y centrada en el aprendizaje de los alumnos, reconociendo la importancia de la formación continua y la reflexión permanente como pilares fundamentales del quehacer docente.

La experiencia pedagógica desarrollada durante esta jornada de prácticas representa una etapa fundamental en mi desarrollo profesional, ya que es durante este proceso donde logro articular los saberes teóricos adquiridos en la escuela normal con la práctica educativa real. En este sentido, la intervención docente se convierte para mí en un espacio privilegiado de aprendizaje, reflexión y análisis crítico, pues me permite observar de manera directa las dinámicas del aula, las características de los alumnos y los verdaderos retos que implica la labor docente en contextos reales.

Desde el inicio de mi intervención se hizo evidente que el trabajo docente en primer grado requiere una atención constante, paciencia y sensibilidad para entender las necesidades tanto emocionales y académicas de cada uno de los alumnos. La organización del grupo, el manejo del tiempo y la claridad a la hora de explicar las actividades fueron aspectos claves para el desarrollo de las actividades que se tenían planeadas, ya que brindaron tanto seguridad como confianza a los alumnos.

Asimismo, la experiencia me permitió reconocer que el aprendizaje no se construye únicamente a partir de los contenidos curriculares, sino también mediante la convivencia diaria, el diálogo constante y el trabajo colaborativo. En este sentido el proyecto trabajado “Cuidemos nuestra comunidad” se convirtió en un medio significativo para fortalecer valores y actitudes positivas tanto dentro como fuera del aula, promoviendo la responsabilidad, el respeto y el cuidado del entorno.

A través de la práctica, he comenzado a reconocer la importancia de la planeación, la flexibilidad, la toma de decisiones y la reflexión constante sobre mi actuar pedagógico.

La Escuela Primaria Anexa a la Normal de Coatepec Harinas se caracteriza por atender a una población diversa, donde los alumnos provienen de distintos contextos familiares, sociales y culturales. Esta diversidad me permitió comprender que, como docente en formación, debo considerar múltiples factores al momento de planear y desarrollar mis actividades, tales como los ritmos de aprendizaje, los intereses, las habilidades y las necesidades educativas de los estudiantes. Cada alumno llega al aula con experiencias previas que influyen directamente en su forma de aprender y relacionarse con los demás.

Uno de los principales desafíos que enfrenté fue adaptar los contenidos y las estrategias al nivel de comprensión de los alumnos de primer grado, ya que era mi primera experiencia trabajando con niños tan pequeños. No obstante, comprendí que era fundamental diseñar actividades significativas, concretas y visuales que favorecieran el desarrollo del pensamiento crítico, el respeto y el cuidado de la comunidad.

Para ello, utilicé recursos didácticos como imágenes, carteles, cuentos, dibujos y materiales manipulables, los cuales facilitaron la comprensión de los contenidos.

La metodología empleada durante la intervención fue activa y participativa, permitiendo que los alumnos se involucraran a partir de sus propias experiencias. Tal como señala Díaz Barriga (2006), es indispensable considerar las condiciones en las que se desarrolla el quehacer educativo, como el número de alumnos, sus hábitos de trabajo, el espacio y los materiales disponibles. En este sentido, el uso de materiales didácticos adecuados y recursos audiovisuales simples, como videos breves, fue clave para captar la atención de los alumnos y favorecer el aprendizaje.

Desde el inicio de la intervención asumí el compromiso de diseñar una propuesta pedagógica situada, flexible y significativa. Para ello, tomé en cuenta las características del grupo, los saberes previos de los alumnos, su contexto comunitario y las orientaciones del plan y programas de estudio vigentes. La planeación de las actividades tuvo como propósito favorecer aprendizajes integrales, promoviendo no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades sociales, valores y actitudes.

Durante la primera semana de intervención, centré las actividades en el reconocimiento de la comunidad como el espacio donde los alumnos conviven diariamente y construyen relaciones sociales. A través de diálogos guiados, dinámicas grupales, juegos, dibujos,

cuentos y narraciones orales, los alumnos expresaron sus ideas acerca de lo que es una comunidad, quiénes la conforman y por qué es importante cuidarla. Estas actividades me permitieron recuperar los saberes previos de los alumnos y conocer sus concepciones iniciales, lo cual resultó fundamental para orientar el desarrollo del proyecto.

El uso de estrategias lúdicas y materiales visuales favoreció la participación activa de los alumnos, quienes mostraron entusiasmo al compartir experiencias relacionadas con su familia, su escuela y su entorno cercano. Asimismo, logré generar un ambiente de confianza que permitió que los alumnos se expresaran con mayor seguridad, respetando la palabra de sus compañeros y aprendiendo a escuchar activamente. Estas experiencias contribuyeron al fortalecimiento de la convivencia escolar y al desarrollo de habilidades comunicativas.

Uno de los retos más significativos durante la intervención fue mantener la atención y el interés del grupo, debido a la diversidad de ritmos de aprendizaje y a la corta concentración propia de los alumnos.

Sin embargo, el uso de consignas claras, actividades dinámicas y una adecuada organización del tiempo me permitió atender esta dificultad de manera favorable. Esta experiencia me enseñó la importancia de mantener una actitud flexible y abierta ante las situaciones que se presentan en el aula.

Durante la segunda semana, orienté el proyecto al análisis del cuidado de la comunidad y de la responsabilidad individual y colectiva. Los alumnos participaron en actividades donde identificaron acciones positivas y negativas dentro del salón de clases y la escuela, reflexionaron sobre las consecuencias de dichas acciones y propusieron alternativas para mejorar la convivencia. Estas actividades favorecieron el desarrollo de la conciencia social en los alumnos, quienes comenzaron a reconocer que sus acciones influyen directamente en el bienestar de los demás.

A lo largo de la semana observé cambios positivos en el comportamiento de los alumnos, como el cuidado del material escolar, el respeto por los espacios comunes y una mayor disposición para colaborar con sus compañeros. Asimismo, se evidenció un aumento en la participación de aquellos alumnos que al inicio se mostraban tímidos o con dificultad para expresarse. El acompañamiento constante, la retroalimentación positiva y el reconocimiento de sus logros fortalecieron su seguridad y autoestima.

Desde el enfoque sociocultural de Vygotsky, comprendí que el aprendizaje se construye a través de la interacción social. Durante las actividades grupales, los alumnos intercambiaron ideas, dialogaron y construyeron aprendizajes de manera colectiva, mientras yo asumía el rol de mediadora, brindando apoyos y orientaciones necesarias para favorecer su desarrollo.

La reflexión de la práctica docente constituye un elemento fundamental en la formación profesional del futuro maestro, ya que permite analizar de manera crítica y consciente las acciones realizadas dentro del aula, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en un contexto real. Durante el periodo de prácticas, esta reflexión se convirtió en una herramienta clave para identificar los logros alcanzados, reconocer las dificultades enfrentadas y detectar áreas de oportunidad que contribuyen al crecimiento personal y profesional.

Uno de los principales aprendizajes obtenidos fue comprender la importancia de conocer a los alumnos de manera integral, considerando no solo sus conocimientos previos, sino también sus intereses, necesidades, emociones y ritmos de aprendizaje. Esta comprensión permitió diseñar estrategias didácticas más pertinentes y contextualizadas, favoreciendo la participación de los estudiantes y la construcción de aprendizajes significativos. Asimismo, se fortaleció la capacidad de observación, lo cual resultó esencial para identificar situaciones que requerían ajustes inmediatos en la intervención pedagógica.

La práctica docente también permitió desarrollar habilidades para la toma de decisiones en situaciones imprevistas, las cuales son frecuentes dentro del aula, especialmente en primer grado de educación primaria. En diversas ocasiones fue necesario modificar actividades, reorganizar tiempos o brindar apoyo individualizado a ciertos alumnos, lo que evidenció la importancia de contar con una planeación flexible y una actitud abierta al cambio. Estas experiencias contribuyeron a fortalecer la seguridad y confianza en el desempeño docente.

Otro aspecto relevante fue el reconocimiento del papel del docente como mediador del aprendizaje y formador integral de los alumnos. La práctica permitió reafirmar la vocación por la enseñanza, comprendiendo que el trabajo del maestro implica no solo la transmisión de conocimientos, sino también el acompañamiento constante, la orientación y la creación de ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la empatía y la confianza. El ejemplo del docente, su actitud y su forma de relacionarse con los alumnos influyen de manera significativa en el clima del aula y en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Reflexionar sobre cada jornada escolar favoreció la mejora continua de la práctica docente, ya que permitió valorar los avances logrados, así como reconocer los errores como oportunidades de aprendizaje. Este proceso reflexivo contribuyó a la construcción de una identidad docente sólida, basada en la responsabilidad, el compromiso y la disposición para aprender de manera permanente.

Asimismo, esta experiencia evidenció la relevancia del trabajo colaborativo con el docente titular y el colectivo escolar, quienes brindaron orientación, apoyo y retroalimentación durante el proceso de intervención. La convivencia y el intercambio de experiencias con otros docentes permitieron ampliar la perspectiva sobre el quehacer educativo y comprender la importancia del trabajo en equipo para el logro de los objetivos escolares.

Finalmente, la reflexión de la práctica docente permitió reconocer que la formación profesional es un proceso continuo que no concluye con la realización de las prácticas, sino que se fortalece a lo largo de la trayectoria laboral. Esta experiencia reafirma el compromiso con una educación de calidad, inclusiva y humanista, centrada en el aprendizaje y bienestar de los alumnos, así como la responsabilidad de continuar formándose para responder a las necesidades del contexto educativo actual.

Esta intervención docente fue clave en mi proceso de formación profesional, ya que me permitió mirar la docencia desde una perspectiva más consciente y comprometida. Al enfrentarme a la realidad del aula, comprendí que enseñar implica asumir decisiones constantes que impactan directamente en el desarrollo académico, social y emocional de los alumnos. Cada experiencia vivida durante estas dos semanas me ayudó reafirmar que el ejercicio docente requiere sensibilidad, responsabilidad y una profunda comprensión del contexto en el que se interviene.

A través del proyecto “Cuidemos nuestra comunidad”, confirmé que el aula es un espacio privilegiado para la formación de ciudadanos responsables, donde las acciones cotidianas adquieren un sentido pedagógico. El trabajo con alumnos de primer grado me posibilitó reconocer la importancia de iniciar desde edades tempranas la construcción de valores como el respeto, la colaboración y el cuidado del entorno, entendiendo que estos aprendizajes trascienden los contenidos escolares y se reflejan en la convivencia diaria.

Esta experiencia también me llevó a fortalecer mi capacidad para observar, analizar y replantear mi práctica. Identifiqué la necesidad de seguir desarrollando estrategias didácticas diversificadas, así como de mejorar mi manejo del tiempo y del grupo, aspectos que reconozco como áreas de oportunidad en mi formación. Lejos de percibir estas situaciones como obstáculos, las asumo como retos que impulsan mi crecimiento profesional y mi compromiso con la mejora continua.

Asimismo, comprendí que el rol del docente va más allá de planear y enseñar; implica acompañar, escuchar y orientar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal. La relación cercana y respetuosa que logré establecer con el grupo fue un elemento clave para favorecer su participación y confianza, lo que reafirmó en mí la importancia del componente humano en la práctica educativa.

Concluyo esta narrativa reconociendo que la docencia es una profesión que se construye día a día a partir de la experiencia, la reflexión y el compromiso social. Esta intervención fortaleció mi identidad como docente en formación y reafirmó mi vocación por la enseñanza, motivándome a continuar aprendiendo y preparándome para responder, con ética y responsabilidad, a las necesidades de mis futuros alumnos y de la comunidad en la que me desempeñe.

Finalmente, esta intervención docente representó una experiencia significativa en mi formación inicial. Me permitió articular teoría y práctica, reflexionar sobre mi quehacer docente y reafirmar mi vocación. Comprendí que ser maestra implica un compromiso ético y social, orientado a la formación de ciudadanos responsables, críticos y solidarios.

Referencias

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública.

Entre aulas, miradas y vocaciones

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autora: Zaira Ximena Gutiérrez Méndez
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: tercero
Escuela Normal de Coatepec Harinas

Presentación

Ingresar a la Escuela Anexa a la Normal de Coatepec Harinas significó para mí mucho más que el cumplimiento de una jornada de prácticas: fue el encuentro directo con una realidad educativa que, hasta ese momento, había habitado principalmente en los libros, las discusiones académicas y las expectativas idealizadas de mi formación docente. Desde el primer día, comprendí que la escuela no es únicamente un espacio físico destinado a la enseñanza, sino un entramado vivo de relaciones, saberes, emociones, rutinas y tensiones que configuran el acto educativo cotidiano, tal como lo plantea Tardif (2014) al referirse a la escuela como un espacio donde convergen saberes profesionales, experiencias y contextos sociales. Esta narrativa pedagógica surge de la necesidad de recolectar las experiencias que viví durante las jornadas de observación e intervención en la Escuela Anexa a la Normal Coatepec Harinas, recuperando los diarios de campo previamente elaborados y ampliándolos mediante una reflexión profunda, humanizada y consciente. Es un ejercicio de memoria pedagógica que me permite mirar hacia atrás, analizar mis acciones, reconocer mis aprendizajes y, sobre todo, comprender cómo estas vivencias han contribuido a la construcción de mi identidad como docente en formación. Coincido con Schön (1998) cuando señala que el profesional reflexivo aprende en y desde la acción, cuestionando constantemente su práctica para transformarla. Narrar la experiencia no implica únicamente describir lo ocurrido, sino otorgarle sentido, establecer conexiones entre la teoría y la práctica, y reconocer las huellas que deja el encuentro con niñas, niños, docentes y contextos específicos. Desde esta perspectiva, el relato que se presenta a continuación busca dar cuenta no solo de lo observado, sino también de lo sentido, lo pensado y lo aprendido, reconociendo que la educación es, ante todo, un acto profundamente humano, como lo afirma Freire (2005).

Desarrollo

La Escuela Anexa a la Normal se presenta como un escenario educativo con una identidad particular, marcada por su estrecha relación con la formación inicial docente. Desde el primer acercamiento, fue evidente que se trata de una institución que conjuga dos funciones esenciales: la atención educativa de los alumnos y la formación práctica de futuros maestros. Esta dualidad imprime una dinámica específica a la vida escolar, en la que convergen la experiencia de los docentes titulares y la mirada expectante de quienes, como yo, nos estamos formando para asumir ese rol, aspecto que Imbernón (2011) reconoce como fundamental en la construcción de una cultura profesional docente. El ambiente institucional se caracteriza por una organización clara, rutinas establecidas y una cultura escolar que privilegia el orden, el respeto y la responsabilidad. Los espacios físicos, las aulas, los patios y las áreas comunes reflejan una intención pedagógica que va más allá de lo funcional, pues se convierten en escenarios de interacción, aprendizaje y socialización. Durante mis jornadas de práctica, pude reconocer cómo la cultura institucional influye directamente en las dinámicas del aula y en la forma en que los alumnos se relacionan entre sí y con los docentes, tal como lo señala Hargreaves (2003) al afirmar que la cultura escolar moldea las prácticas y las relaciones educativas.

Las normas no se perciben únicamente como imposiciones, sino como acuerdos implícitos que regulan la convivencia y favorecen un clima propicio para el aprendizaje, en coherencia con lo que plantea el Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 de la SEP, el cual enfatiza la importancia de ambientes escolares basados en el respeto, la inclusión y la participación.

Adentrarme en el aula de 3° “A”, conformado por 25 alumnos (10 niñas y 15 niños), fue, sin duda, uno de los momentos más significativos de mi experiencia. Cada grupo posee una identidad propia, construida a partir de las características de los alumnos, las estrategias del docente y las interacciones que se generan día con día. Observar estas dinámicas me permitió comprender que el aula es un microcosmos social donde se reflejan múltiples realidades, como lo explica Díaz Barriga y Hernández (2010) al referirse al aula como un espacio de construcción colectiva del aprendizaje.

Los alumnos, con sus distintas formas de aprender, expresarse y relacionarse, me mostraron la diversidad que habita en cualquier espacio educativo. Algunos participan con entusiasmo, otros se mantienen en silencio; algunos requieren mayor acompañamiento, mientras que otros avanzan con mayor autonomía. Reconocer estas diferencias fue un aprendizaje fundamental, pues me permitió entender la importancia de una enseñanza flexible, sensible y contextualizada, tal como lo promueve el enfoque de atención a la diversidad presente en los documentos normativos de la SEP (2023).

El rol de la docente titular, la maestra Matilde Gutiérrez Nava, resultó clave en la organización del trabajo en el aula. A través de sus estrategias, su lenguaje y su forma de relacionarse con los alumnos, pude observar cómo se construye un ambiente de confianza que favorece la participación y el aprendizaje significativo, reafirmando que el saber docente se construye tanto desde la teoría como desde la experiencia cotidiana (Tardif, 2014).

Interacciones pedagógicas y clima escolar

Las interacciones pedagógicas que se desarrollaron dentro del aula de 3° “A” se constituyeron como uno de los ejes más significativos de mi experiencia. A través del contacto cotidiano con los alumnos, pude reconocer que el aprendizaje no se limita a la ejecución de actividades, sino que se construye principalmente en el diálogo, la escucha y el acompañamiento constante, en sintonía con la pedagogía dialógica propuesta por Freire (2005).

El clima escolar del grupo se sostenía en relaciones basadas en el respeto y la confianza, lo cual favorecía la participación de los niños. Las interacciones entre docente y alumnos no se reducían a la transmisión de indicaciones, sino que se configuraban como espacios de intercambio donde las ideas, preguntas y opiniones de los estudiantes eran valoradas. Este ambiente fortaleció la autoestima de los alumnos y su disposición para aprender, aspecto que Hargreaves (2003) identifica como clave en contextos educativos humanizados.

Durante mis intervenciones, comprendí que una mirada atenta, una palabra de aliento o una corrección oportuna pueden transformar significativamente la experiencia educativa de los alumnos. Asimismo, el trabajo colaborativo y el respeto por los turnos de participación favorecieron la construcción de aprendizajes compartidos, en concordancia con los principios del trabajo comunitario que promueve la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

Participar de manera activa en la dinámica del aula representó un desafío significativo, especialmente al intervenir en los campos formativos de Lenguajes y Saberes y pensamiento científico, tal como lo establece el Programa Sintético de Educación Primaria (SEP, 2023). Trabajar con estos campos me exigió una planeación consciente y la capacidad de articular propósitos formativos acordes a las características del grupo.

En el campo de Lenguajes, comprendí que el lenguaje no es solo una herramienta de comunicación, sino un medio para la construcción del pensamiento y la identidad, como lo

señalan Díaz Barriga y Hernández (2010). Por su parte, el trabajo en Saberes y Pensamiento Científico me permitió fomentar la curiosidad, la observación y el cuestionamiento del entorno, reconociendo el error como parte fundamental del aprendizaje. Cada intervención se convirtió en una oportunidad de aprendizaje y reflexión, confirmando que la práctica docente es un proceso dinámico que requiere observación constante y capacidad de ajuste, tal como lo plantea Schön (1998).

La práctica docente conlleva tensiones y dilemas que ponen a prueba no solo los conocimientos pedagógicos, sino también la dimensión humana del docente. Uno de los principales retos fue el manejo del grupo y la atención a la diversidad, lo cual me llevó a cuestionar mis concepciones sobre la autoridad docente. Comprendí que ejercer autoridad no significa imponer, sino guiar desde el respeto, como lo sugiere Freire (2005). La necesidad de adaptar la planeación a la realidad del aula me enseñó que la flexibilidad es una cualidad indispensable en la práctica docente. Estos dilemas, lejos de ser obstáculos, se convirtieron en oportunidades de aprendizaje y crecimiento profesional, fortaleciendo una postura reflexiva y crítica frente a mi quehacer docente.

Construcción de la identidad docente

Las experiencias vividas en la Escuela Anexa a la Normal marcaron profundamente mi proceso de formación. Comencé a reconocerme como docente desde la toma de decisiones, el compromiso ético y la responsabilidad con el aprendizaje de los alumnos. La observación de la maestra titular y el trabajo en los campos formativos reafirmaron que la docencia implica comprender contextos, emociones y realidades diversas, como lo plantea Imbernón (2011). Estas vivencias fortalecieron mi vocación docente y reafirmaron mi deseo de continuar formándome con responsabilidad, compromiso y sensibilidad humana.

Las jornadas comprendidas del 1 al 12 de diciembre representaron para mí un proceso de transformación profunda. Al inicio de estas prácticas, llegaba a la Escuela Anexa a la Normal con una mezcla de emoción y nerviosismo; sabía que estaba frente a una oportunidad formativa importante, pero también era consciente de mis inseguridades como docente en formación. Los primeros días me limité a observar, a mantener cierta distancia, como si aún no me sintiera del todo parte de ese espacio. Sin embargo, con el paso del tiempo comprendí que observar también es una forma de involucrarse, de aprender y de comenzar a construir una identidad docente. En mis diarios de esos primeros días quedó plasmada la sensación de estar entrando a un mundo complejo y dinámico, donde nada ocurre de manera aislada. Cada acción del docente, cada reacción de los alumnos y cada decisión tomada dentro del aula tiene un impacto directo en el clima escolar. Aprendí que la escuela no es un espacio neutro; es un lugar cargado de emociones, historias y realidades diversas que se entrelazan diariamente. Esta comprensión me permitió mirar la práctica docente desde una perspectiva más humana, tal como lo propone la Nueva Escuela Mexicana, al reconocer al alumno como un ser integral, con emociones, contextos y necesidades específicas (SEP, 2022).

Del silencio a la palabra

Conforme avanzaban los días, mi presencia dentro del aula dejó de ser únicamente observadora. Poco a poco, comencé a participar en actividades, a apoyar a los alumnos y a interactuar con ellos de manera más directa. Este proceso fue gradual y estuvo acompañado de una constante reflexión interna. Recuerdo que, en mis diarios, escribía sobre el temor de equivocarme, sobre la inseguridad que sentía al hablar frente al grupo y sobre el miedo de no saber responder a las preguntas de los niños. Sin embargo, también escribía sobre la satisfacción que experimentaba cuando lograba conectar con ellos, cuando una explicación era comprendida o cuando una mirada de atención confirmaba que algo estaba funcionando.

Estas primeras intervenciones me permitieron reconocer que enseñar no es únicamente transmitir conocimientos, sino establecer vínculos. Un saludo, una sonrisa o una palabra de ánimo pueden marcar la diferencia en la disposición de los alumnos para aprender. En este sentido, comprendí que la práctica docente es profundamente relacional, y que el aula es un espacio donde se construyen lazos humanos antes que contenidos académicos, como lo plantea Freire (2005) al concebir la educación como un acto de diálogo y encuentro.

Uno de los aprendizajes más significativos que surgieron durante estas jornadas fue el reconocimiento de la diversidad presente en el grupo de 3° “A”. A través de la observación diaria y de mis intervenciones, pude identificar que cada alumno aprende de manera distinta, se expresa de formas diversas y enfrenta realidades particulares fuera de la escuela. Algunos niños mostraban entusiasmo constante, mientras que otros requerían mayor acompañamiento para participar. Esta diversidad me llevó a cuestionar mis ideas previas sobre la enseñanza y a comprender que no existen estrategias únicas que funcionen para todos.

En mis diarios, reflexioné sobre la importancia de no etiquetar a los alumnos, de no asumir que el silencio es sinónimo de desinterés o que la inquietud implica falta de atención. Aprendí que detrás de cada comportamiento hay una historia, una emoción o una necesidad que debe ser atendida con sensibilidad. Esta experiencia se relaciona directamente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve una educación inclusiva, equitativa y centrada en el bienestar de los alumnos (SEP, 2023).

Referencias

Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (3ª ed.). McGraw-Hill.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inseguridad*. Octaedro.

Imbernón, F. (2011). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Graó.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Programa sintético de educación primaria: Campos formativos y ejes articuladores*. Secretaría de Educación Pública.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*

Narrativas de colaboración y reflexión de nuestra práctica docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autores: Irving Jesús Mendoza Domínguez,
Eduardo Ugalde Cárdenasy Frida Pamela Escobar López
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español
Semestre: tercero
Escuela Normal de Atlacomulco

Presentación

Nuestra propuesta surge de la necesidad de comprender y explicar cómo nuestro proceso de formación docente se ha construido desde una narrativa de colaboración y reflexión de la práctica, principios fundamentales de la Nueva Escuela Mexicana. Elaboramos este texto porque consideramos que la docencia no puede entenderse como una acción individual, sino como un ejercicio colectivo donde el diálogo, el análisis constante y la vinculación con la comunidad escolar son esenciales para transformar la realidad educativa.

A lo largo de nuestras jornadas de práctica experimentamos cómo es que el trabajo entre pares fortalece tanto las estrategias pedagógicas como la identidad profesional. Diseñar, implementar y evaluar proyectos de manera conjunta nos permitió contrastar miradas, enriquecer propuestas y construir saberes compartidos. Esta visión colaborativa fue indispensable para atender problemáticas reales del aula, como el desinterés por las tradiciones locales o la necesidad de promover la convivencia pacífica y el pensamiento crítico.

La reflexión continua también jugó un papel central: después de cada sesión analizamos avances, obstáculos y áreas de mejora, ajustando nuestras decisiones pedagógicas de manera colectiva. En conjunto, este proceso reafirmó nuestro compromiso con una práctica docente crítica, comunitaria y transformadora, coherente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Desarrollo

Nuestro proceso de formación docente ha estado profundamente ligado al trabajo colaborativo, la reflexión de la práctica y la construcción colectiva del conocimiento. Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana, entendemos la docencia como una labor social y comunitaria que requiere del diálogo entre pares y de una constante vinculación con el contexto escolar. A partir de este enfoque la experiencia vivida, durante las jornadas de práctica profesional, se convirtió en un espacio de aprendizaje significativo que fortaleció nuestras habilidades pedagógicas e identidad como estudiantes en formación para el ejercicio de la docencia en las escuelas de educación básica del Subsistema Educativo Estatal.

Durante el periodo de práctica, los tres estudiantes en formación participamos de manera conjunta en el diseño, implementación y evaluación de diversos proyectos pedagógicos con un grupo de primer grado de secundaria. A lo largo de cinco semanas de conducción docente, trabajamos de forma colaborativa, compartiendo ideas, responsabilidades y reflexiones, con el objetivo de atender una problemática detectada en el aula: la creciente atracción de los estudiantes por tradiciones y costumbres extranjeras, lo cual provocaba un desinterés por las manifestaciones culturales propias de nuestra comunidad, Estado y país.

Desde el inicio, el trabajo entre pares fue un elemento central de nuestra práctica. La planeación colectiva nos permitió dialogar, contrastar puntos de vista y enriquecer nuestras

propuestas didácticas, integrando conocimientos teóricos adquiridos en la escuela de formación con las experiencias vividas en el aula. A través de este proceso, fuimos construyendo saberes colectivos que orientaron nuestras estrategias de intervención, siempre procurando mantener coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, como el fortalecimiento de la identidad cultural, la participación comunitaria y el desarrollo del pensamiento crítico.

El primer proyecto que desarrollamos fue el festival del Día de Muertos, el cual tuvo como propósito principal revalorar una de las tradiciones más representativas de la cultura mexicana. Durante este proyecto, promovimos actividades de investigación, análisis histórico y expresión artística que permitieron, a los estudiantes, reconocer el significado y simbolismo de esta celebración. Para nosotros, esta experiencia fue significativa, ya que, confirmamos que el trabajo por proyectos favorece el aprendizaje significativo y la participación activa del alumnado, al mismo tiempo que fortalece el sentido de pertenencia e identidad cultural. La colaboración entre nosotros fue fundamental para articular actividades interdisciplinarias y favorecer la participación de la comunidad escolar.

Posteriormente, desarrollamos el proyecto de la Marcha por la Paz, el cual nos permitió vincular el trabajo escolar con problemáticas sociales actuales. A través de este proyecto, acompañamos a los estudiantes en la reflexión sobre la convivencia, el respeto y la solución pacífica de conflictos. Como estudiantes en formación reflexionamos, de manera colectiva, sobre la importancia de generar espacios donde los estudiantes puedan expresar sus ideas y emociones. Este proyecto reafirmó nuestro compromiso con la formación integral del alumnado y nos permitió fortalecer estrategias pedagógicas, orientadas a la educación en valores y la participación ciudadana.

El tercer proyecto fue la feria de la ciencia y la tecnología, mediante la cual buscamos integrar el aprendizaje científico con la reflexión cultural y social. En este proyecto guiamos a los estudiantes en la elaboración de experimentos e investigaciones sencillas, promoviendo la curiosidad, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Al mismo tiempo, propiciamos espacios de reflexión sobre el impacto de la ciencia y la tecnología en la vida cotidiana, analizando cómo influyen en las prácticas culturales y en la forma en que los jóvenes se relacionan con el mundo. Esta experiencia nos permitió comprender la importancia de contextualizar el conocimiento científico y hacerlo relevante para el alumnado.

A lo largo de las cinco semanas de conducción docente la reflexión sobre nuestra práctica fue constante. Después de cada sesión, dialogamos sobre los logros alcanzados, las dificultades enfrentadas y las áreas de mejora. Este ejercicio de análisis, colectivo, nos ayudó a ajustar nuestras estrategias de enseñanza, atender las necesidades del grupo y fortalecer nuestras competencias docentes. Consideramos que el intercambio de experiencias entre pares fue un elemento clave para transformar nuestras prácticas y construir un perfil docente más crítico y reflexivo.

En conclusión, la experiencia de trabajo colaborativo durante nuestra práctica docente nos sirvió para reconocer que la enseñanza es un proceso colectivo que se construye a partir del diálogo, la reflexión y la interacción con el contexto comunitario. Los proyectos desarrollados, con primer grado de secundaria, contribuyeron al fortalecimiento de la identidad cultural, la conciencia social y el pensamiento crítico de los estudiantes, al mismo tiempo que enriquecieron nuestra formación profesional. Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, esta experiencia reafirma nuestro compromiso con una práctica docente colaborativa, reflexiva y orientada a la transformación educativa y social.

Referencias

Díaz-Barriga, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Nueva Escuela Mexicana: principios y fundamentos para la transformación educativa*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de educación básica*. SEP.

Experiencia en nuestra primera práctica de conducción

Temática: narrativa de colaboración y reflexión de la práctica
Autores: Marco Antonio Hernández Fuentes,
Brenda Alexa Moreno González y Yoltic Atzel Martínez Galindo
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español
Semestre: tercero
Escuela Normal de Atlacomulco

Presentación

En esta narrativa pedagógica se relatan las experiencias vividas por tres estudiantes normalistas: Atzel, Alexa y Marco durante su primera práctica de conducción docente en una escuela secundaria. A través de un recuento cronológico y reflexivo, se describen los desafíos, logros y aprendizajes que cada uno enfrentó al trabajar con grupos de distintos grados (2.° A, 1.° E y 3.° A), destacando cómo estas vivencias contribuyeron a su formación inicial para ejercer la docencia. La narrativa integra tanto los aspectos pedagógicos y organizativos como los emocionales y relacionales, subrayando con ello la importancia de la adaptación, la observación y el vínculo humano en el ejercicio educativo.

Desarrollo

Cuando nos asignaron nuestra primera práctica de conducción docente en la E.S.T.I.C. No. 0002 “Dr. Jorge Jiménez Cantú”, en El Oro, Estado de México, los nervios y la emoción se mezclaban. Atzel, Alexa y Marco éramos compañeros de la Normal, pero nos tocaron grupos diferentes: 2.° A, 1.° E y 3.° A, respectivamente. Lo que vivimos en esas semanas no solo fueron clases, sino lecciones reales sobre lo que significa estar al frente de un grupo.

Desde el primer día, los enfoques fueron distintos. Marco llegó temprano, habló con cada estudiante, de 3.° A , para saber cómo querían que les dijera su nombre y comenzaron a trabajar en proyectos sobre el español y sus variantes. Mientras que Alexa, con su grupo de 1.° E, inició con juegos y actividades del Día de Muertos, logrando que los más chicos se entusiasmaran desde el principio. Por otro lado, Atzel, en 2.° A, empezó estableciendo reglas claras y explicando los criterios de evaluación, buscaba generar un ambiente ordenado y previsible desde el inicio.

Al planear e impartir las clases, cada uno enfrentó retos particulares. A Marco le tocó lidiar con actividades escolares que recortaban su tiempo efectivo de enseñanza, como cuando todo el grupo salió a ver las ofrendas del Día de Muertos y solo le quedaron cinco minutos para pasar lista. Mientras que Alexa tuvo que mantener la atención de alumnos más inquietos, valiéndose de dinámicas como la lotería de palabras o el trabajo con glosarios. Por su parte, Atzel se enfocó en proyectos prolongados como el *scrapbook* o los debates, aunque en ocasiones los alumnos se distraían o no terminaban a tiempo.

Hubo también momentos inesperados que pusieron a prueba a los tres. A Marco y Atzel les asignaron cargar cajas pesadas de un extremo a otro de la escuela, una tarea que no anticipaban como practicantes y que les hizo reflexionar sobre los límites de las actividades extradocentes. Mientras que Alexa vivió la tensión de que su maestro titular la sacara del salón antes de que concluyera su actividad, pues sintió que no podía cerrar adecuadamente su clase. Por otro lado, Atzel tuvo que cubrir clases de otras materias ante la ausencia de profesores; incluso impartió matemáticas sin sentirse completamente preparado.

Pero no todo fueron dificultades, también hubo logros que nos llenaron de satisfacción. Marco vio a sus alumnos de 3.° A exponer con seguridad sus carteles sobre diversidad lingüística y los escuchó leer los textos literarios que escribieron, lo que le hizo sentir que su esfuerzo valía la pena. Mientras que Alexa recibió el cariño de sus alumnos de 1.° E,

quienes le llevaron regalos, la abrazaron y la llamaron “Profe”, un gesto que la emocionó profundamente. Por su parte, Atzel logró que sus estudiantes de 2.° A realizaran debates estructurados y entregaran sus *scrapbooks*, observó con ello cómo mejoraban su expresión oral y escrita.

Al terminar estas semanas de práctica, los tres (Marco, Alexa y Atzel) nos reunimos para compartir lo vivido y llegamos a conclusiones que, sin duda, marcarán nuestro camino como futuros docentes. Esta primera experiencia frente a grupo nos transformó. Llegamos con ideas teóricas y salimos con vivencias reales que no se aprenden en los libros, pero que son las que verdaderamente forman.

Primero: aprendimos que cada grupo es un mundo y que no existe una receta única. Lo que funcionaba con los alumnos de 3.° A de Marco no servía para los estudiantes de 2.°A de Atzel, ni para los de 1.° E de Alexa. Unos necesitaban más estructura, otros requerían más dinamismo y a otros les hacía falta más diálogo. Nos dimos cuenta de que ser maestro implica, en gran medida, saber observar y adaptarse.

Segundo: comprendimos que la escuela es mucho más que el salón de clases. En ocasiones nos tocó cubrir guardias, cargar materiales, ayudar en dirección o apoyar en eventos. Al principio nos sorprendió, pero después entendimos que formar parte de una comunidad escolar también conlleva estas responsabilidades. Aprendimos que la paciencia y la disposición son tan importantes como la planeación didáctica.

Tercero y, quizás lo más valioso: descubrimos el poder del vínculo con los estudiantes. Cuando los alumnos de Marco le llevaron regalos de despedida, cuando a Alexa la abrazaron llamándola “Profe”, cuando los alumnos de Atzel de 2.° A se esforzaron en sus debates, sentimos algo que no se puede calificar: la confianza y el respeto que se construyen día a día. Nos dimos cuenta de que, más allá de los contenidos, lo que perdura es la relación humana que logramos establecer.

Esta práctica nos hizo pasar de ser estudiantes de la Normal a ser *el maestro* o *la maestra* para un grupo de adolescentes. Cometimos errores, sí, pero, también tuvimos aciertos. Dudamos en muchos momentos, pero también ganamos confianza. Al final, los tres volvimos con historias que contar, anécdotas que nos hicieron reír y momentos que nos conmovieron. Ahora, estamos seguros de que queremos seguir en este camino. Nuestra primera práctica de conducción no fue perfecta, pero fue auténtica y eso es lo que más valor tiene para nuestra formación. Nos mostró el tipo de docentes en que nos estamos formando y el tipo de docentes a que aspiramos convertirnos. Lo más importante: entendimos que enseñar no es solo transmitir conocimientos, sino acompañar, escuchar y crecer junto con los alumnos.

Referencias

Hernández, M. (2025). *Registro anecdótico de práctica de conducción*.
Martínez, Y. (2025). *Registro anecdótico de práctica de conducción*.
Moreno, B. (2025). *Registro anecdótico de práctica de conducción*.

Lo que no se cuenta de las prácticas docentes

Temática: diario del estudiante en formación
Autora: Lizeth Justo de la Cruz
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español
Semestre: tercero
Escuela Normal de Atlacomulco

Presentación

La siguiente narrativa detalla mis experiencias de mis prácticas docentes. Reflexiono lo que me funcionó, los desafíos encontrados, aprendizajes obtenidos, situaciones vividas y mi autocrítica como estudiante en formación.

Desarrollo

Según Zarza (2020), el maestro normalista, además de ser enseñante, investigador, creativo, innovador, transformador, etc., debe saber cuál es la función esencial de su profesión, pero ¿cómo descubrirlo realmente?, ¿cómo saber si uno está hecho para la docencia si no se enfrenta a un grupo real? Esa pregunta fue la que me acompañó el día que inicié mis prácticas docentes en la Escuela Secundaria Oficial No. 0608 “Heriberto Enríquez”, ubicada en la comunidad de San Pablo Tlalchicjilpa, en San Felipe del Progreso.

Desde el primer momento entendí que cada experiencia sería una oportunidad para observarme a mí misma, para reconocer qué funcionaba en mis clases, qué no, qué debía mejorar y qué cosas, sin darme cuenta, ya poseía como futura docente. Una de las actividades más significativas que apliqué durante mis prácticas fue una lotería, la diseñé porque al estar en una comunidad mazahua quise vincular mis clases con su identidad cultural. La primera vez que realicé la actividad los alumnos dirigieron el juego, aunque decían las palabras con pena, en voz bajita y con inseguridad. La segunda vez que apliqué la actividad la hicieron con mayor confianza, creo que esto se debió a que, en clases posteriores, cada vez que alguien pedía permiso para ir al baño, salir al recreo o querían ganar una participación extra, yo les preguntaba cómo se decía tal palabra en mazahua o qué significaba. Esa práctica constante hizo que comenzaran a familiarizarse más con su propio idioma.

Otra estrategia que me funcionó muy bien fue la actividad de “Construye la palabra”, que surgió a partir de dos problemas que observé desde mi primer día, mis alumnos no recordaban sus conocimientos previos y, además, tenían una ortografía sumamente deficiente. Para resolver ambas cosas en una sola dinámica, recorté e imprimí las letras del abecedario. Acomodé al grupo, hice equipos, yo daba una definición y los estudiantes debían recordar, dialogar, apoyarse y construir juntos el concepto correspondiente. La dinámica también me permitió trabajar su ortografía, porque encontré errores como: “Siudad” en lugar de Ciudad, “Cintanarro” por Quintana Roo y la más preocupante: “Mejico” por “México”. Por eso, quienes sabían escribir mejor ayudaban a quienes tenían más dificultades y todos aprendían entre todos.

Una estrategia para mantener el orden del grupo que me funcionó fue dividir al grupo en dos equipos, niños contra niñas, dibujé al muñeco del juego del “ahorcado” del lado de las niñas y otro del lado de los niños. Si alguien interrumpía, platicaba o realizaba actividades ajenas a la clase, borraba una parte del muñeco, y si se llegaba a borrar por completo había consecuencias.

No obstante, también hubo actividades que simplemente no me funcionaron, por ejemplo, preparé una clase para que los estudiantes no estuvieran sentados toda la hora. Las instrucciones eran que si yo decía “águila” ellos tenían que pararse, si decía “canguro”

debían saltar, si decía “conejo” tenían que hincarse y si decía “zoológico” debían cambiarse de lugar. Yo pensé que sería divertido y que les gustaría, pero fue todo lo contrario, hicieron las actividades con desgano, aburridos, sin energía, preferían que mejor dictara porque así terminaban rápido; y, los desafíos no se detuvieron allí.

Uno de los retos más fuertes fue la indisciplina del grupo. Desde antes me habían dicho que 3.° A era “el peor grupo”, y cuando lo viví, lo entendí. El primer día fue un caos, estaban parados, gritaban, jugaban bruscamente y, para empeorar todo, mi docente titular no asistió ese día. Me presenté en voz alta, pedí que se sentaran y uno de los alumnos repitió mis palabras de forma burlona. Eso provocó las risas de todos y ese momento me marcó profundamente, es por eso que en ese momento me cuestioné si realmente quería ser maestra, si esta carrera era para mí, si sería capaz de enfrentar ese ambiente durante semanas.

El tiempo, asimismo, fue un desafío debido a muchas suspensiones, cambios de horario, honores y eventos extraescolares que provocaba que modificara constantemente mi planeación.

A pesar de todo ello, aprendí cosas significativas, como a mantener la calma, a comprender y entender que cada grupo es diferente, que los alumnos viven situaciones familiares y personales muy duras, que lo que necesitan es ser solo escuchados.

Aún con todo eso, ¿qué reflexión puedo hacer después de todo lo vivido? Sinceramente, me esperaba más de estas prácticas, no fueron lo que yo imaginaba, yo pensaba que iba a conectar profundamente con mis alumnos, que mis clases los motivarían, que disfrutarían cada actividad que preparara, sin embargo, la realidad fue otra. No diré que no me gustaron mis prácticas, pero sí reconozco que anhelaba más.

Creo que aquí también entran en juego las redes sociales, porque uno siempre construye expectativas a partir de lo que ve, fotos de despedidas, detalles hechos por los alumnos, cartas, por mencionar algunos. Pero cuando miré mi realidad, nada de eso pasó. No tuve una despedida como tal, incluso, mi maestro titular casi obligó a mis alumnos a dedicarme unas palabras de despedida, y eso se siente mal porque no nace de ellos. No obstante, lo valioso es que, al mirar atrás, siempre hay algo que rescatar, tal es el caso de que si algún día me vuelve a tocar un grupo parecido, ya sé qué hacer, ya sé a quién acudir, qué estrategias probar, qué cosas evitar y qué actitudes tomar.

Si bien siento que me faltó dar más y aunado a que el grupo no fue lo que yo esperaba, hubo momentos en los que me sentí desanimada, aunque también hubo experiencias buenas que guardo con cariño. Las risas que sí logré sacarles, ver la emoción y duda en sus rostros ante actividades nunca vistas. Las conversaciones, reales, con algunos alumnos cuando me contaban lo que sentían, lo que les preocupaba, lo que querían hacer de grandes. Nunca voy a olvidar a ese alumno que me dijo que ya no quería seguir estudiando y, aun así, lo obligaban a ir, pero, sobre todo, el poder escucharlo, orientarlo y plantearle algunas sugerencias fue un momento que me marcó como futura docente.

Después de todo lo que viví sé que realmente quiero ser docente: pues está en mí pasión, y nada me gustaría más que terminar mi licenciatura y dedicarme a esto por el resto de mi vida. Sé que me falta mucho por aprender, sé que tengo que crecer en madurez, actitud, compromiso y vocación. Sé también que cada experiencia, buena o mala, me está formando y aunque estas prácticas no fueron lo que esperaba, sí me dejaron algo muy importante: la certeza de que me gustaría seguir en este camino.

Referencia

Zarza, Quintero, M. G. (2020, 12 de junio). *El valor de ser maestro*. Voces portal de educación https://revistavoces.net/el-valor-de-ser-maestro/

Narrativas de proyectos de mi práctica docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Temática: narrativa de proyectos
Autor: Endy Trejo Fragoso
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español
Semestre: tercero
Escuela Normal de Atlacomulco

Presentación

El presente trabajo tiene como finalidad dar a conocer una síntesis reflexiva de las prácticas desarrolladas durante el periodo comprendido del veintiocho de octubre al veintiocho de noviembre en la Escuela Secundaria Técnica Federal No. 171 “Felipe Ángeles”, ubicada en la comunidad de La Concepción Segunda, municipio de El Oro, Estado de México. Dichas prácticas tuvieron como propósito, el fortalecimiento de mis habilidades profesionales y la consolidación de una formación docente que me permita afrontar futuras intervenciones educativas de manera crítica y reflexiva.

Este documento enfatiza el diseño, desarrollo y análisis de proyectos comunitarios pertenecientes al campo formativo de Lenguajes, así como los resultados obtenidos y las reflexiones derivadas de la jornada de prácticas, en concordancia con los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana, la cual promueve una educación contextualizada, humanista e inclusiva (SEP, 2022).

Diseño de los proyectos

El diseño de los proyectos ejecutados —uno desarrollado en su totalidad con ajustes derivados de la temporalidad y otro de manera parcial— tuvo como base la jornada de observación previamente realizada en la misma institución con el grupo de 2.° A, llevada a cabo del lunes 29 de octubre al viernes 3 de noviembre. Para la planeación de las actividades tomé como referencia los contenidos asignados y los Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) inherentes al grado académico, proporcionados por el docente titular de la asignatura de español quien, a su vez, se guía por la dosificación establecida para las escuelas secundarias técnicas.

Una vez definidas las fechas de intervención, los contenidos y los PDA, el siguiente paso consistió en diseñar actividades acordes a las características del grupo, procurando que respondieran a los objetivos establecidos en el programa de estudios. El primer contenido fue “El dinamismo de las lenguas y su relevancia como patrimonio cultural”, cuyo PDA establece que el alumno reconoce los cambios temporales y geográficos del español en la comunidad, el país y el mundo (SEP, 2022).

Para el desarrollo de este contenido conté con un periodo aproximado de tres semanas. Durante estas tres semanas apliqué la metodología de aprendizaje basado en problemas comunitarios. Esta metodología se sustenta en el aprendizaje significativo, el cual plantea que los nuevos conocimientos adquieren sentido cuando se relacionan con los saberes previos del estudiante (Ausubel, 1983).

Ejecución del proyecto

El primer producto del proyecto fue la elaboración de una portada que permitió identificar el inicio de la secuencia didáctica. Posteriormente, se socializó con el grupo el PDA, las actividades a realizar y las fechas, aproximadas, de ejecución. El segundo producto consistió en la redacción de opiniones a partir de una lectura relacionada con la historia y evolución del español y sus variantes lingüísticas en el mundo.

Durante esta fase detecté diversas dificultades en los alumnos, principalmente, en aspectos relacionados con la lectura, como la dicción y la comprensión lectora. Estas limitaciones me llevaron a modificar la dinámica inicialmente planeada, optando por estrategias de trabajo colaborativo en las que modelaba los ejercicios en el pizarrón y construíamos los productos de manera conjunta. Esta decisión se fundamenta en la teoría sociocultural del aprendizaje, la cual destaca la importancia de la interacción social y la mediación docente en la construcción del conocimiento (Vygotsky, 1979).

Los productos, posteriores, incluyeron la elaboración de un cuadro de doble entrada sobre las variantes lingüísticas y la evolución del español, un cronograma de actividades, un glosario de términos como neologismos, regionalismos, caló, jerga, préstamos lingüísticos y extranjerismos, así como un planisferio didáctico y un esquema conceptual. Estas actividades reforzaron la concepción de la lengua como una práctica social dinámica vinculada, estrechamente, al contexto cultural y comunitario de los hablantes (Halliday, 1982).

El producto final consistió en un comentario crítico en el que los alumnos debían expresar su punto de vista sobre la influencia del español utilizado en su comunidad a nivel geográfico. En esta etapa se evidenciaron dificultades para organizar ideas, fundamentar opiniones y dar coherencia a sus textos. Ante esta situación, implementé fichas-guía con preguntas concretas y estructuradas que permitieron, a los alumnos, organizar sus ideas y elaborar su producto final de manera más clara y coherente.

Metodología y enfoque pedagógico

La metodología utilizada fue el aprendizaje basado en problemas comunitarios, debido a que es la sugerida por los programas de estudio vigentes y porque favorece la construcción de aprendizajes a partir de problemáticas reales del contexto del alumno (SEP, 2022). Esta metodología se relaciona directamente con el enfoque constructivista el cual concibe,al estudiante como un sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento (Piaget, 1978).

Desde esta perspectiva, asumí el rol de guía y mediador del aprendizaje, brindando acompañamiento, aclarando dudas y facilitando recursos cuando fue necesario, lo cual coincide con la idea de mediación planteada por Vygotsky (1979).

Dificultades y soluciones

El desarrollo del proyecto presentó diversas dificultades relacionadas con la actitud, disposición y conducta de algunos alumnos, así como con factores externos al aula, como actividades institucionales que alteraron la planeación prevista. Para atender estas situaciones, implementé acuerdos de convivencia y medidas correctivas, como llamados de atención y ajustes en la evaluación, con el fin de mantener un ambiente propicio para el aprendizaje.

Conclusión

A manera de cierre puedo afirmar que esta primera jornada de prácticas representó una experiencia formativa significativa que me permitió reconocer la importancia de la reflexión, constante sobre mi práctica docente. Comprendí que existen factores que no siempre están bajo mi control y que las dificultades enfrentadas se convierten en oportunidades de aprendizaje profesional. Estas experiencias fortalecen mi formación para el ejercicio de la docencia y me preparan para futuras intervenciones educativas, en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y con una visión crítica, reflexiva y contextualizada de la enseñanza.

Referencias

Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). Trillas.

Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022a). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022b). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*. SEP.

Piaget, J. (1978). *La psicología del niño*. (14ª ed.). Morata.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Narrativa de metodologías de la práctica docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Temática: narrativa de proyectos
Autora: Lizzeth Monserrat López Lucio
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español
Semestre: tercero
Escuela Normal de Atlacomulco

Metodologías en mis prácticas docentes

Durante mi periodo de prácticas en la Escuela Secundaria Oficial No. 1046 Steve Jobs, ubicada en la comunidad de Bongoni, Atlacomulco, tuve la oportunidad de observar y, posteriormente, conducir clases con estudiantes de primer grado. Este proceso me permitió analizar de manera directa cómo las metodologías de enseñanza y aprendizaje influyen en la participación, el desarrollo de habilidades lingüísticas y la construcción del conocimiento dentro del aula. A través de una experiencia progresiva pude identificar los retos, aciertos y áreas de oportunidad que surgieron durante la planificación, implementación y evaluación de distintos métodos de enseñanza.

Desde el inicio, mis observaciones se centraron en reconocer cómo el docente titular estructuraba la clase, cómo organizaba las actividades y qué tipo de interacciones establecía con los estudiantes. Noté que los grupos eran diversos en cuanto a intereses, ritmos de aprendizaje y niveles de competencia comunicativa. Los estudiantes mantenían una disposición variable, algunos participaban con entusiasmo y otros mostraban cierta resistencia, especialmente en actividades de escritura. Este escenario me llevó a considerar metodologías que privilegiaran la acción, el acompañamiento y la participación constante, elementos clave para el aprendizaje significativo.

En este contexto, tuve presente la perspectiva de Cassany (2006), quien señala que la enseñanza de la lengua debe partir de prácticas sociales reales y promover escenarios donde los estudiantes puedan leer, escribir, hablar y escuchar en situaciones auténticas. Esto me permitió orientar mis decisiones didácticas hacia actividades más dinámicas donde, las y los adolescentes, se vieran involucrados en procesos comunicativos reales.

Cuando inicié las clases de conducción, diseñé planeaciones centradas en metodologías activas, particularmente el aprendizaje basado en tareas, el trabajo colaborativo y estrategias de análisis textual adaptadas a su nivel. Una de las primeras actividades que implementé, fue la construcción de descripciones personales y de su entorno cotidiano, lo cual permitía activar conocimientos previos y, al mismo tiempo, generar confianza en su producción escrita. Esta metodología fue útil porque, como afirma Vygotsky (1979), el aprendizaje ocurre con mayor eficacia cuando se parte de la zona de desarrollo próximo, es decir, de aquello que el estudiante puede hacer con apoyo.

Las sesiones estaban estructuradas en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, cuidando que cada uno tuviera coherencia con el propósito establecido. En el inicio utilizaba técnicas breves de activación como preguntas detonadoras o análisis de imágenes relacionadas con el tema, buscando despertar curiosidad. Durante el desarrollo incorporaba actividades que involucraran interacción: escritura guiada, lectura compartida, lluvia de ideas, construcción de organizadores gráficos y pequeñas discusiones grupales. Finalmente, en el cierre solicitaba conclusiones personales o breves reflexiones que permitieran evidenciar el aprendizaje del día.

Uno de los momentos más significativos se dio cuando trabajamos textos descriptivos. Implementé una secuencia donde los estudiantes debían identificar las características de

descripción, analizar un par de ejemplos y, posteriormente, construir su propio texto tomando como referencia un lugar significativo de su comunidad. Para ello, utilicé la técnica de modelado escribiendo un párrafo en el pizarrón, mientras explicaba cada decisión lingüística que tomaba. Esta metodología coincide con lo planteado por Graves (1994) quien destaca que, el docente, debe escribir junto con los alumnos para mostrarles el proceso, no solo el producto final.

Los resultados fueron positivos: los estudiantes se mostraron más seguros al momento de escribir, preguntaban con mayor apertura y se interesaron en compartir experiencias personales relacionados con Bongoni y sus espacios cotidianos. Sin embargo, también surgieron algunos obstáculos. En varios casos, el vocabulario era limitado, lo que afectaba la precisión de sus textos. Para atender este aspecto, implementé actividades de ampliación léxica, como bancos de palabras, clasificación de adjetivos y ejercicios de sustitución. Esto permitió que sus producciones finales fueran más ricas y variadas.

Otra metodología que integré fue el aprendizaje colaborativo, especialmente en actividades donde debían analizar textos o preparar exposiciones breves. Dividía al grupo en equipos considerando afinidades, pero, también buscando equilibrio entre niveles académicos. Durante estas actividades pude observar que algunos alumnos asumían, naturalmente roles de liderazgo, mientras que otros preferían tareas más discretas, como la escritura o la búsqueda de información. Esta dinámica reafirmó lo que señala Johnson y Johnson (1999): el trabajo colaborativo exitoso requiere interdependencia positiva y responsabilidad individual, elementos que traté de fomentar mediante rúbricas claras y tiempos delimitados.

Hubo un caso particular donde esta metodología tuvo mayor impacto: una actividad de análisis de carteles informativos. Cada equipo recibió un cartel y debía identificar elementos verbales y no verbales, propósito comunicativo y público destinatario. Los estudiantes debatieron, compararon ideas y defendieron sus posturas. Posteriormente, presentaron sus conclusiones frente al grupo. Noté un incremento significativo en la participación, incluso, de estudiantes que usualmente eran más reservados. Esto me permitió comprender que al sentirse respaldados por sus compañeros se atrevían a expresarse con mayor seguridad.

En cuanto a la implementación de metodologías activas, experimenté con ejercicios de gamificación ligera, como competencias por equipos donde debían ordenar párrafos, identificar errores en oraciones o resolver acertijos lingüísticos. Estas dinámicas no solo generaban entusiasmo, sino que, también favorecían la concentración y el compromiso con las actividades. Según Deterding (2011), la gamificación funciona mejor cuando se integran mecánicas simples que aumentan la motivación intrínseca, algo que pude comprobar en la práctica.

Por otra parte, en el ámbito de la oralidad, utilicé estrategias como lecturas en voz alta, relatos espontáneos y pequeñas dramatizaciones. Estas actividades buscaban mejorar la fluidez y expresión verbal. Aunque, algunos estudiantes mostraban timidez, el ambiente colectivo los motivaba a participar gradualmente. Un ejemplo fue una dinámica donde debían contar una anécdota breve, relacionada con su primer día en la secundaria. La actividad generó risas, empatía y un espacio de convivencia que ayudó a fortalecer el clima del aula.

En cuanto a la evaluación, trabajé principalmente desde un enfoque formativo, tal como lo propone Black y Wiliam (1998), quienes destacan que la retroalimentación continua permite mejorar el desempeño y autorregular el aprendizaje. Implementé listas de cotejo, observación directa, revisión de borradores y retroalimentación oral inmediata.

Esta última fue una de las más valiosas, pues permitía resolver dudas al momento y orientar a los estudiantes sin que se sintieran evaluados de manera punitiva. Durante mis prácticas también identifiqué momentos de reto, por ejemplo cuando debía mantener la atención del grupo en sesiones, posteriores a recesos o días nublados con viento frío,

situaciones que suelen afectar el ánimo general. En estos casos, reformulé actividades, acorté explicaciones y prioricé ejercicios prácticos. Esta flexibilidad me permitió mantener la dinámica del aula sin perder de vista los propósitos planteados. Comprendí que, como señala Perrenoud (2004), la enseñanza implica tomar decisiones constantes que exigen adaptabilidad y sensibilidad pedagógica.

Finalmente, la experiencia en la Secundaria “Steve Jobs” me permitió comprender la importancia de planear con intención, implementar con claridad y evaluar con sentido humano. Mis prácticas no solo me ayudaron a aplicar metodologías de manera consciente, sino también a reconocer el valor del acompañamiento docente y la relevancia de generar ambientes de aprendizaje donde, los estudiantes, se sientan escuchados, valorados y capaces de participar activamente.

Al finalizar mi periodo de conducción, pude observar avances concretos: mayor seguridad al escribir, incremento en la participación oral y un ambiente más colaborativo entre los estudiantes. Estos resultados, aunque modestos, reflejan la importancia de utilizar metodologías diversificadas y centradas en el estudiante. Esta experiencia reafirma mi compromiso con la docencia y con la búsqueda, constante, de estrategias que respondan a las necesidades reales de los adolescentes de secundaria.

Referencias

Black, P., y Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through.* Classroom Assessment.

Cassany, C. D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. *Revista Latinoamericana de Análisis del Discurso*. *6* (2), 97-103.

Deterding, S. (2011). *Gamification: using game design elements in non-game contexts*. *CHI 2011 Workshop*.

Graves, D. (1994). *A fresh look at writing*. Heinemann.

Johnson, D., y Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. SEP.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Narrativa de metodologías en la implementación de métodos de enseñanza y aprendizaje basados en la NEM

Temática: narrativa de metodologías
Autora: Alva Valeria Martínez Cruz
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español
Semestre: tercero
Escuela Normal de Atlacomulco

Presentación

La presente narrativa tiene como propósito describir y reflexionar sobre la implementación de diversas metodologías de enseñanza y aprendizaje aplicadas en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), así como los resultados obtenidos a partir de su puesta en práctica. Este escrito surge de mi experiencia en el aula, donde asumí el compromiso de transformar mi labor docente a partir de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, el aprendizaje significativo, la inclusión, la equidad y el desarrollo integral.

La NEM plantea un cambio profundo en la forma de concebir la educación, al priorizar la formación de sujetos críticos, participativos y conscientes de su realidad social, cultural y comunitaria. Bajo esta perspectiva, las metodologías de enseñanza dejan de ser, únicamente, transmisoras de contenidos para convertirse en estrategias que favorecen la construcción del conocimiento, la reflexión constante y la vinculación de los saberes escolares con la vida cotidiana de los estudiantes.

En este contexto, la implementación de metodologías activas representó, para mí, un reto y, al mismo tiempo, una oportunidad para replantear mis prácticas pedagógicas. A través de la planeación didáctica, basada en los principios de la NEM, busqué generar ambientes de aprendizaje significativos que respondieran a las necesidades reales del grupo, promoviendo la participación activa, el respeto a la diversidad y el fortalecimiento de valores como la solidaridad, la responsabilidad y el compromiso social.

Finalmente, esta narrativa no solo expone las metodologías empleadas y los resultados obtenidos, sino que, también refleja un proceso de reflexión crítica sobre mi práctica docente, reconociendo los avances alcanzados, las dificultades enfrentadas y los aprendizajes construidos, reafirmando mi compromiso con una educación transformadora acorde a los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Desarrollo

Durante el desarrollo de mi práctica educativa, la implementación de metodologías de enseñanza y aprendizaje, basadas en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), significó un proceso de reflexión profunda sobre mi quehacer educativo. Desde el inicio, comprendí que la NEM no se limita a una reorganización curricular, sino que, propone una transformación integral de la educación centrada en el humanismo, la inclusión, la equidad y la justicia social. Bajo esta perspectiva, asumí el compromiso de replantear mis estrategias pedagógicas para responder a las necesidades reales de los estudiantes y a las demandas del contexto en el que se desarrolla el proceso educativo.

Al planear mis actividades partí del reconocimiento del entorno social, cultural y emocional del grupo. Consideré, fundamental, conocer las características, intereses, saberes previos y condiciones de vida de los estudiantes, ya que, la NEM promueve una educación situada y contextualizada. Esta visión me permitió diseñar situaciones de aprendizaje que tuvieran sentido para ellos, favoreciendo la vinculación de los contenidos escolares con su vida cotidiana y su comunidad. De esta manera, el aula se convirtió en un espacio de diálogo, reflexión y construcción colectiva del conocimiento.

Una de las principales metodologías que implementé fue el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, debido a su pertinencia para integrar contenidos de manera transversal y promover la participación activa del alumnado. A través de esta metodología, los estudiantes tuvieron la oportunidad de investigar problemáticas de su entorno, analizar información, trabajar de forma colaborativa y proponer soluciones. Mi papel como docente se centró en orientar el proceso, brindar acompañamiento constante y generar preguntas que estimularan el pensamiento crítico, evitando imponer respuestas o limitar la creatividad de los alumnos.

El desarrollo de los proyectos permitió fortalecer habilidades cognitivas y socioemocionales, ya que los estudiantes aprendieron a organizar su trabajo, tomar decisiones, asumir responsabilidades y valorar el esfuerzo propio y el de sus compañeros. Asimismo, se favoreció el desarrollo de la autonomía, pues los alumnos comenzaron a asumir un rol más activo en su aprendizaje, reconociéndose como protagonistas del proceso educativo, tal como lo establece la NEM.

De igual manera, el trabajo colaborativo fue una metodología clave dentro de mi práctica docente. Organicé actividades en equipos heterogéneos, considerando la diversidad de capacidades, ritmos de aprendizaje y estilos cognitivos. Esta estrategia permitió fomentar valores como el respeto, la solidaridad, la empatía y la corresponsabilidad. Durante el trabajo en equipo, los estudiantes aprendieron a dialogar, escuchar diferentes puntos de vista y llegar a acuerdos, fortaleciendo así la convivencia escolar y el sentido de comunidad dentro del aula.

La implementación del trabajo colaborativo también me posibilitó observar una mejora significativa en la participación de aquellos estudiantes que en otros contextos mostraban dificultades para integrarse o expresarse. Al sentirse parte de un grupo y contar con el apoyo de sus compañeros, lograron involucrarse de manera más activa en las actividades propuestas. Esta experiencia reafirmó la importancia de generar ambientes de aprendizaje inclusivos donde, todos los alumnos, tengan la oportunidad de aprender y desarrollarse plenamente.

Otra metodología relevante fue el aprendizaje situado, el cual me permitió relacionar los contenidos con experiencias reales y significativas para los estudiantes. Al partir de situaciones concretas de su entorno, observé un mayor interés y motivación por aprender, ya que los alumnos lograron identificar la utilidad de los conocimientos adquiridos.

Esta metodología favoreció una comprensión más profunda de los contenidos, pues el aprendizaje dejó de percibirse como algo abstracto y ajeno a su realidad. Asimismo, incorporé estrategias de resolución de problemas, promoviendo que los estudiantes analizaran situaciones, plantearan hipótesis y buscaran alternativas de solución de manera reflexiva. Estas actividades fortalecieron el pensamiento crítico y la capacidad de toma de decisiones, habilidades fundamentales que la NEM busca desarrollar en los educandos para que puedan enfrentar los desafíos de su contexto social.

En cuanto a la evaluación, adopté un enfoque formativo, coherente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, utilicé instrumentos diversos, como listas de cotejo, rúbricas, diarios de reflexión y registros de observación. Además, promoví la autoevaluación y la coevaluación, con el objetivo de que los estudiantes reconocieran sus avances, identificaran áreas de mejora y asumieran un papel activo en su proceso formativo.

La retroalimentación constante se convirtió en un elemento central de la evaluación, priorizando el acompañamiento y la orientación sobre la asignación de calificaciones. Este enfoque permitió generar un ambiente de confianza, donde el error fue entendido como una oportunidad para aprender y mejorar. Como resultado, los estudiantes mostraron mayor seguridad al expresar sus ideas y participar en las actividades, sin temor a equivocarse.

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de estas metodologías fueron significativos. Observé un incremento en la participación activa del alumnado, una mayor motivación por aprender y una mejora notable en la convivencia escolar. Los estudiantes desarrollaron mayor autonomía, pensamiento crítico y responsabilidad frente a su aprendizaje, lo cual se reflejó en la calidad de sus trabajos y en su actitud dentro del aula.

No obstante, también enfrenté diversos retos durante este proceso, como la adaptación al cambio metodológico, la gestión del tiempo y la atención a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. Estos desafíos me llevaron a reflexionar constantemente sobre mi práctica docente y a realizar ajustes en la planeación y ejecución de las actividades. Comprendí que la implementación de la NEM requiere flexibilidad, disposición al cambio y un compromiso permanente con la mejora continua.

En este sentido, la experiencia de aplicar metodologías de enseñanza y aprendizaje, basadas en la Nueva Escuela Mexicana, fortaleció mi identidad docente y reafirmó la importancia de concebir la educación como un proceso humanista y transformador. La práctica reflexiva me permitió reconocer que el aprendizaje, no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica la formación integral de los estudiantes como sujetos críticos, participativos y comprometidos con su realidad social.

Referencias

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.

Zabala, A., y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Graó.

Narrativas de colaboración y reflexión de nuestra práctica docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Temática: análisis, interpretación y reinterpretación de textos
Autor: Omar Martínez Padilla
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español
Semestre: tercero
Escuela Normal de Atlacomulco

Presentación

En este escrito abordaré las situaciones vividas durante las prácticas de conducción, mismas que me permitieron analizar y reflexionar sobre las fortalezas que demostré en el transcurso de mi desempeño al frente del grupo, así como las áreas de oportunidad.

Desarrollo

Durante mi experiencia docente en la Escuela Secundaria 0459 “Maximiliano Ruiz Castañeda” al impartir clases a estudiantes de primer grado de secundaria, tuve la oportunidad de enfrentarme a diversos retos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en lo que respecta al análisis, la interpretación y la reinterpretación de textos. Esta experiencia resultó significativa, ya que me permitió reflexionar sobre la importancia de adaptar las estrategias didácticas a las características y necesidades reales de los alumnos. Desde el inicio del ciclo escolar fue evidente que uno de los principales problemas dentro del grupo era la falta de comprensión lectora. Muchos estudiantes mostraban dificultad para entender textos sencillos, identificar ideas principales o explicar con sus propias palabras lo que habían leído. En algunos casos, la lectura se limitaba, únicamente, a la decodificación de palabras, sin lograr una comprensión profunda del contenido. Esta situación representó un obstáculo importante para, el desarrollo de actividades relacionadas con el análisis e interpretación de textos.

Ante esta problemática, consideré necesario buscar estrategias que facilitaran el acercamiento de los alumnos a los textos. Al observar el comportamiento y la forma de aprender de los estudiantes, pude identificar que la mayoría respondía mejor a estímulos visuales. Los alumnos mostraban mayor interés y participación cuando se trabajaba con imágenes, videos o materiales gráficos. Por esta razón, decidí utilizar las imágenes como un recurso principal dentro de las clases, con la intención de fortalecer la comprensión lectora y promover el análisis de textos de manera más accesible.

El trabajo con imágenes permitió establecer un primer contacto con los contenidos antes de realizar la lectura formal de los textos. Aquí se invitaba a los alumnos a que las observaban detenidamente para detectar si presentaban imágenes relacionadas con el tema del texto. A partir de esta observación, se les pedía que describieran lo que veían, identificaran personajes, escenarios, acciones y posibles situaciones. Esta dinámica ayudó a que los estudiantes comenzaran a desarrollar habilidades de análisis, ya que aprendían a descomponer la información y prestar atención a los detalles.

Posteriormente, estas observaciones se relacionaban con textos breves. Al contar con un referente visual previo, los alumnos lograban comprender con mayor facilidad el contenido del texto, ya que podían asociar lo leído con lo que habían observado. De esta manera, el análisis de los textos no se percibía como una actividad complicada o aburrida, sino como un proceso gradual que partía de lo visual hacia lo escrito.

En la etapa de interpretación, se promovió la participación activa de los estudiantes mediante preguntas abiertas que los invitaban a expresar sus ideas, opiniones y sentimientos. Se les pedía que explicaran qué creían que el autor quería transmitir, qué

mensaje podían identificar y cómo se relacionaba el texto con su vida cotidiana. Aunque al inicio algunos alumnos mostraban inseguridad para expresar sus ideas, poco a poco fueron ganando confianza y aprendieron a interpretar los textos desde su propia perspectiva.

La interpretación de los textos también permitió identificar las dificultades que los alumnos tenían para comprender información implícita o realizar inferencias. En muchos casos, los estudiantes se limitaban a repetir fragmentos del texto sin lograr explicar su significado. Ante esta situación, el acompañamiento docente fue fundamental, ya que, se brindaron ejemplos, se realizaron explicaciones sencillas y se fomentó el diálogo entre los alumnos para construir significados de manera colectiva.

La reinterpretación de los textos se trabajó a través de actividades creativas que permitieron a los estudiantes transformar la información comprendida. Entre las estrategias utilizadas se incluyeron la elaboración de dibujos que representaran el contenido del texto, la creación de finales alternativos, la narración oral de las historias y la dramatización de algunas escenas. Estas actividades resultaron motivadoras, ya que los alumnos podían expresar su comprensión de manera distinta a la escritura tradicional. A través de la reinterpretación, los estudiantes demostraron una mejor comprensión de los textos, pues eran capaces de adaptarlos, modificarlos y presentarlos desde su propia visión. Este proceso permitió reforzar el aprendizaje, en tanto que los alumnos no solo comprendían el texto, sino que también lo hacían suyo. Además, estas actividades favorecieron la participación de aquellos estudiantes que presentaban mayores dificultades en la lectura y escritura, pero que lograban expresarse mejor de forma oral o visual.

A pesar de los avances logrados, la falta de comprensión lectora continuó siendo una de las principales complicaciones dentro del aula. Sin embargo, esta experiencia permitió reconocer que el desarrollo de habilidades lectoras es un proceso gradual que requiere paciencia, constancia y estrategias adecuadas. El uso de imágenes se consolidó como una herramienta efectiva para apoyar el análisis, la interpretación y la reinterpretación de textos, especialmente en los primeros grados de secundaria. Esta experiencia docente me ayudó a reflexionar sobre la importancia de conocer a los alumnos y adaptar las estrategias de enseñanza a sus características. Asimismo, comprendí que el análisis e interpretación de textos no deben abordarse únicamente desde la lectura tradicional, sino que pueden enriquecerse mediante el uso de recursos visuales y actividades creativas. Como estudiante de tercer semestre, esta práctica representó un aprendizaje significativo, ya que fortaleció mi formación docente y me permitió desarrollar una mayor sensibilidad hacia las necesidades educativas de los estudiantes.

En conclusión, trabajar el análisis, la interpretación y la reinterpretación de textos en primer grado de secundaria implica enfrentar diversos retos, especialmente, cuando existe una falta de comprensión lectora. No obstante, la implementación de estrategias basadas en imágenes y actividades visuales posibilitó un ambiente de aprendizaje más dinámico y significativo. Esta experiencia reafirmó la importancia del papel del docente, como mediador del aprendizaje y destacó la necesidad de buscar alternativas que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos.

Mi primer día en la Normal

Temática: narrativas sobre análisis, interpretación y reinterpretación de textos
Autora: Sara Sofía Rojas Rubio
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: primero
Escuela Normal de Capulhuac

Presentación

La presente narrativa hace referencia a mi primera experiencia en la Escuela Normal de Capulhuac, como docente en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar durante el presente ciclo escolar 2025-2026. Recupero reflexiones muy sentidas derivadas de haber realizado mi autobiografía en el curso del sujeto y su formación profesional docente, una actividad que me llevó a reconocerme primeramente como persona que ha vivido momentos significativos durante sus años de escolarización a lo largo de 17 años (edad que tengo), al mismo tiempo que lo fui conjugando con la lectura de textos narrativos, experiencias de otras docentes que eligieron la carrera, películas y documentales que me ilustraron respecto a los retos y desafíos que viven actualmente los maestros, sobre todo en nuestro país, ampliaron mi horizonte sobre lo que implica ser maestro. Todos estos elementos me llevaron a escribir las siguientes líneas que comparto y que son parte de mi historia de vida, pero que, ahora, inicia una nueva etapa con la aspiración de llegar a ser una docente de educación preescolar.

Desarrollo

En mi primer día al pisar la Escuela Normal de Capulhuac, recuerdo que al pedir información, todo me parecía nuevo y al mismo tiempo familiar, como si ese lugar me hubiera estado esperando desde hacía mucho tiempo. Mientras avanzaba, escuchaba el eco de mis pasos mezclado con el murmullo de los estudiantes que pasaban a mi lado, y cada voz, cada risa, cada saludo, me hacía imaginar cómo sería un día normal ahí, siendo parte de esa comunidad. Me quedaba viendo los pasillos, las bancas, los árboles del patio, y todo me parecía tan grande, tan lleno de historias, que sentí un pequeño temblor en el pecho, no de miedo, sino de emoción.

Recuerdo que mientras mi papá hablaba con la señora que nos atendió, yo me quedé mirando por una ventana que daba al área donde los alumnos se reunían. Observé cómo algunos iban de prisa cargando sus cuadernos, otros se quedaban platicando en grupos pequeños, y otros simplemente caminaban distraídos, como si el tiempo ahí pasara de otra forma. Me imaginé entre ellos, viviendo esa misma rutina, saludando a mis compañeros, preparándome para las clases, soñando con llegar un día a pararme frente a un grupo de niñas y niños y enseñarles, con la misma dedicación que veía en las maestras que pasaban frente a mí.

Aún puedo recordar con claridad el olor a libros y a papel nuevo que salía de una de las aulas abiertas. Ese olor me hizo pensar en todo lo que aprendería, en las tareas, los trabajos, los proyectos, y también en las amistades que quizá formaría. Me quedé quieta un momento, respirando profundo, como guardando ese instante dentro de mí para no olvidarlo jamás. Sentía que todo lo que había imaginado durante años estaba ahí, a unos pasos, esperando a que yo diera el siguiente movimiento.

Al salir de la oficina donde nos dieron la información, caminamos un poco más por los pasillos para conocer mejor la escuela. Miraba todo intentando grabarlo en mi memoria: las paredes llenas de trabajos hechos por estudiantes, los pizarrones con frases motivadoras, los anuncios de actividades, los pequeños detalles que hacían que cada rincón tuviera vida.

Mi papá sonreía al verme tan emocionada, como si él también recordara algo de su propia juventud al verme soñar con la mía.

Mientras avanzábamos por el patio principal, una ráfaga de viento movió las hojas de los árboles y sentí otra vez esa brisa fresca sobre mi cara. Pensé en cómo sería estar ahí cada mañana, llegando con mis cuadernos abrazados contra mi pecho, respirando el mismo aire lleno de expectativas y metas. Me imaginé entrando al salón, sentándome en una banca, escuchando la voz de un maestro que nos hablara con pasión de la educación, de la responsabilidad de formar a los niños y de la importancia de hacerlo con amor.

Recuerdo que mientras seguíamos caminando, vi a un grupo de alumnas ensayando una coreografía para un festival. Sus risas llenaban el aire y el sonido de la música se mezclaba con la luz del sol que caía sobre el piso. Me quedé observándolas un momento, pensando en cómo sería participar en actividades así, convivir, reír, aprender no solo de los libros, sino también de la vida misma dentro de la escuela. Ese ambiente tan lleno de energía me hizo confirmar que, realmente, ese era mi lugar.

Más adelante pasamos por una sala donde algunos maestros conversaban sobre proyectos y actividades. Escuché palabras como “prácticas”, “planeaciones”, “estrategias”, y aunque en ese momento yo no entendía todo, sentí una emoción profunda al saber que algún día yo también aprendería lo que significaban. Pensé en lo mucho que quería llegar a ese punto: a planear mis clases, preparar materiales, ver a mis futuros alumnos aprender algo gracias a mí. Ese pensamiento me llenó de una ilusión tan grande que sentí un nudo en la garganta, como si mi corazón quisiera adelantarse y comenzar a vivirlo todo de inmediato.

Cuando salimos de nuevo al exterior, me quedé un momento mirando hacia la entrada por donde habíamos llegado. Pensé en cómo la vida estaba llena de momentos que parecían pequeños, pero que en realidad lo cambiaban todo. Esa primera vez en la Normal fue uno de esos momentos para mí. Nunca imaginé que un simple recorrido por la escuela pudiera despertar en mí tantas emociones juntas. Sentía que cada paso que daba ahí dentro me acercaba más a la persona que quería llegar a ser.

Otro momento significativo fue cuando vi a los niños del preescolar salir corriendo hacia sus mamás, algunos riendo, otros contando lo que habían hecho en el día. Me quedé mirando sus caritas iluminadas por el sol, y me imaginé un futuro donde yo los recibiría al entrar al salón, donde yo sería la que los escucharía, la que los animaría y la que los guiaría. Ese pensamiento fue el que terminó de convencerme de que no había otra carrera para mí, que ese era mi camino y que estaba dispuesta a luchar por estar ahí.

De regreso a casa, no dejé de pensar en todo lo que había visto. Cerraba los ojos y podía ver otra vez los pasillos, las aulas, las voces de los estudiantes, el movimiento del viento entre los árboles. Sentía que cada imagen se quedaba grabada como un recuerdo que volvería a visitar cada vez que necesitara motivación. Me prometí que, pasara lo que pasara, iba a hacer todo lo posible por quedar en esa escuela, por cumplir ese sueño que llevaba tanto tiempo dentro de mí.

Así fue como la Normal se convirtió en una parte importante de mis recuerdos, en un lugar que no solo me enseña cosas académicas, sino que también me enseña a soñar, a creer en mis capacidades y a entender que los sueños, cuando se sienten tan profundamente, valen la pena. Cada vez que pienso en ese primer día, siento la misma emoción que sentí aquella vez, como si volviera a caminar de la mano de mi papá, viendo todo por primera vez, descubriendo un mundo lleno de posibilidades y de esperanza.

Porque ese día no solo conocí una escuela, conocí una versión de mí misma que quería crecer, aprender y convertirse en alguien que pudiera hacer una diferencia. Por eso, cada vez que cierro los ojos y regreso a ese instante, lo hago con el corazón lleno, sabiendo que ese primer paso que di entre los pasillos de la Normal marcó el inicio de una historia que

aún sigo escribiendo con ilusión, esfuerzo y el deseo de llegar a ser la maestra que un día imaginé bajo la luz del sol y la brisa que movía mi cabello.

Hoy, desde el momento de mi vida en el que me encuentro, puedo decir que mi vocación por la docencia se ha fortalecido aún más. Con el paso del tiempo y las experiencias vividas durante mi formación, he confirmado que quiero ser maestra no solo porque me gusta enseñar, sino porque creo profundamente en la educación como una herramienta capaz de transformar realidades.

Actualmente me reconozco como una estudiante comprometida con su proceso de aprendizaje, consciente de que aún me falta mucho por aprender, pero orgullosa de lo que he avanzado. Mi vocación se refleja en el interés por mejorar, reflexionar sobre mi práctica y por prepararme de mejor manera para responder a las necesidades de mis futuros alumnos.

Hoy quiero ser una docente sensible, crítica e inclusiva, capaz de escuchar, comprender y acompañar a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje. Me comprometo a ejercer la docencia con ética, responsabilidad y amor, entendiendo que cada acción dentro del aula puede marcar una diferencia en la vida de los demás. Estoy convencida de que este camino, aunque lleno de retos, es el que da sentido a mi proyecto de vida.

Referencias

Ayache-Vidal, O. (Director). (2017). *El buen maestro* [Película].

Hernández, A. (2015). Fui Alumno alumno de panzazo. En A. Hernández (Coord.), *Educación y narrativa. Voces y vivencias de los profesores de Chiapas y Oaxaca*, (pp. 127-131). Manifiesto Político Educativo.

Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta, *Revista Colombiana de Educación*, (69), 223-235. https://doi.org/10.17227/01203916.69rce223.235

Oviedo, P., E. (2014). El docente ante los desafíos del siglo XXI. En P. E. Oviedo (Ed.), *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI* (pp.13-26). Kimpres

Tinroberth. (2012, 7 de mayo). *MAESTRA TRADICIONAL(MILPILLAS)* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=rGTgSPtMlrA

El inicio de un sueño

Temática: narrativas sobre análisis, interpretación
y reinterpretación de textos
Autora: Ingrid Saray García Pérez
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: primero
Escuela Normal de Capulhuac

Presentación

El presente escrito es producto de la autoreflexión que realicé durante el curso del Sujeto y su Formación Profesional Docente, al ser parte del primer grado de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal de Capulhuac. Recuerdo que al escribir mi autobiografía evoqué momentos que casi había olvidado, los tenía presentes pero no sabía como expresarlos, hasta que tuve la oportunidad de escuchar algunas narrativas de mis compañeras, lectura de textos, observar películas y videos que me apoyarón para hacer memoría de datos en mi mente que me permitieron soltar las palabras en una hoja, fue realmente un reto, porque conjuga emociones, dificultad para expresar pero al final, puedo compartir es presente escrito, que intenta dar cuenta de la persona que se atrevío a soñar con ser una maestra de preescolar.

Desarrollo

El camino hacia la docencia no comenzó el día en que elegí una carrera, sino mucho antes, en los recuerdos, en las emociones y en las experiencias que fueron dando forma a mi vocación. Sin embargo, hay un momento que permanece grabado en mi memoria con especial claridad: mi primer día en la Escuela Normal. Ese día marcó un antes y un después en mi vida, pues no solo inicié una etapa académica, sino un proceso profundo de crecimiento personal y profesional.

Recuerdo despertar con el corazón acelerado, con una mezcla de nervios, emoción y miedo. Al mirarme al espejo, supe que estaba a punto de dar un paso importante, uno que implicaba responsabilidad y compromiso. Mientras me preparaba para salir, sentía la incertidumbre de no saber qué me esperaba, pero también una ilusión inmensa por comenzar a construir el sueño de convertirme en maestra. Mis papás estuvieron conmigo desde el primer momento; sus palabras de ánimo, sus miradas llenas de orgullo y también de preocupación reflejaban lo significativo de ese día. Aunque sentían miedo por lo desconocido, nunca dudaron en apoyarme. Su confianza en mí fue el impulso que necesitaba para seguir adelante.

Al cruzar por primera vez las puertas de la Normal, sentí que entraba a un espacio lleno de historias, aprendizajes y responsabilidades. Observé a mis compañeros, algunos tan nerviosos como yo, otros llenos de entusiasmo. En ese instante comprendí que no estaba sola, que compartía ese inicio con personas que, al igual que yo, habían decidido dedicar su vida a la educación. Fue ahí donde comenzó a fortalecerse mi identidad como futura docente.

Desde ese primer día, empecé a reconocer los desafíos de la profesión docente. Comprendí que ser maestra no es una tarea sencilla; implica enfrentar realidades diversas, contextos sociales complejos y necesidades emocionales profundas en las niñas y los niños. Estos retos me han llevado a entender al docente como un agente de transformación social, capaz de influir positivamente en la vida de sus alumnos, no solo desde el conocimiento, sino desde el ejemplo, la empatía y el compromiso.

A lo largo de mi formación en la Normal, he reflexionado sobre el rol y la función del docente, especialmente en el nivel preescolar. Hoy sé que una maestra no solo enseña letras o números, sino que acompaña procesos, escucha emociones y construye vínculos. Desde una mirada de interculturalidad crítica, he aprendido a valorar la diversidad cultural, social y familiar presente en las aulas, reconociendo que cada niña y niño llega con una historia única que merece respeto. Esta conciencia ha fortalecido mi capacidad de agencia, permitiéndome asumir una postura activa y reflexiva ante las problemáticas educativas.

Los aprendizajes adquiridos durante las unidades del curso han sido fundamentales para sustentar mi proyecto de vida docente. Las teorías educativas abordadas me han permitido comprender que el aprendizaje es un proceso situado, que se construye a partir de la interacción con el contexto y con los otros. Estas bases teóricas han transformado mi manera de concebir la enseñanza, reafirmando que educar es un acto ético y profundamente humano.

Mis experiencias durante la formación y las prácticas educativas han reafirmado mi vocación. Cada observación en el aula, cada actividad planeada y cada interacción con las niñas y los niños ha sido una oportunidad para aprender y crecer. En esos momentos confirmé que deseo ser una docente empática, paciente y comprometida, capaz de crear ambientes de aprendizaje donde el respeto, el juego y la expresión sean pilares fundamentales. Aspiro a ser una maestra que inspire confianza, que acompañe con sensibilidad y que nunca deje de aprender.

Asimismo, he comprendido que la docencia es un proceso colectivo. La colaboración con mis compañeras ha sido esencial en mi formación, pues trabajar en equipo, compartir experiencias y apoyarnos mutuamente ha fortalecido mi responsabilidad y compromiso con el aprendizaje. Reconozco que formarme como docente implica apertura, diálogo y disposición para aprender de los demás.

Hoy, al recordar aquel primer día en la Normal, comprendo que fue el inicio de un camino lleno de retos, aprendizajes y emociones. Mi proyecto de vida docente se construye día a día, con esfuerzo, vocación y amor por la educación. Ser maestra de educación preescolar significa para mí acompañar infancias, sembrar valores y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y humana. Consciente de los desafíos, pero guiada por la pasión y el compromiso, camino con la certeza de que enseñar también es una forma de transformar vidas, comenzando por la mía.

Referencias

Ayache-Vidal, O. (Director). (2017). *El buen maestro* [Película].

Hernández, A. (2015). Fui alumno de panzazo. En A. Hernández (Coord.). *Educación y narrativa. Voces y vivencias de los profesores de Chiapas y Oaxaca* (pp. 127-131). Manifiesto Político Educativo.

Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 223-235. https://doi.org/10.17227/01203916.69rce223.235

Oviedo, P. E. (2014). El docente ante los desafíos del siglo XXI. En P. E. Oviedo (Ed.), I*nvestigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI* (pp.13-26). Kimpres

Tinroberth. (2012, 7 de mayo). *Maestra tradicional (Milpillas)* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=rGTgSPtMlrA

Aprender enseñando: crónicas de una futura docente

Temática: diario del docente en formación
Autora: Alejandra Citlali Ramírez Legorreta
Licenciatura en Educación Especial
Semestre: quinto
Escuela Normal Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

Presentación

Esta narrativa reúne reflexiones sobre mis experiencias formativas durante las prácticas de observación e intervención en distintos contextos educativos. Elegí esta temática porque escribir sobre mi diario pedagógico me permite analizar críticamente mis aprendizajes, los desafíos que enfrenté y el crecimiento personal y profesional que he construido en mi proceso para ser maestra de educación especial.

Aprender enseñando: crónicas de una futura docente

Ser docente en formación ha significado mucho más que asistir a una escuela y observar clases, ha sido aprender a mirar con empatía, escuchar con atención y actuar con compromiso. Cada práctica, desde mi primera experiencia en educación inicial hasta mis intervenciones en la USAER y el CAM, ha representado un capítulo distinto de mi diario pedagógico: un espacio para la reflexión, la crítica y el aprendizaje continuo.

Durante mi permanencia en la Estancia Infantil “Isabel de Castilla”, comprendí que la educación inicial es la base del desarrollo humano. Observar a niños pequeños, acompañar sus rutinas y entender sus emociones me permitió ver el valor del juego como principal herramienta educativa. Trabajar con Elena, una niña con autismo, y con Camilo, con discapacidad motriz e intelectual, me llevó a comprender que la inclusión no solo se enseña, sino que se construye con paciencia, sensibilidad y creatividad.

Descubrí que un aula inclusiva no depende totalmente de los materiales o del mobiliario, sino del vínculo que se crea entre los niños y el adulto que los guía. Las emociones, la contención y la empatía fueron aprendizajes que no están escritos en los libros, pero que marcan profundamente la práctica docente. Aprendí que, para enseñar, primero hay que aprender a mirar las diferencias con amor.

En mi experiencia dentro de la USAER No. 6, al trabajar con Eithan, un alumno con Trastorno del Espectro Autista, descubrí la fuerza transformadora de la comunicación. A través del proyecto Aprendemos Lengua de Señas Mexicana, logré que el grupo de tercero B comprendiera que todos tenemos distintas formas de expresarnos. El reto fue grande: planear, improvisar y adaptar estrategias cuando los recursos no estaban disponibles. Sin embargo, los resultados fueron más significativos de lo que imaginé.

Eithan comenzó a usar señas básicas y, lo más importante, sus compañeros empezaron a comprenderlo. Ese cambio me hizo entender que la inclusión se logra cuando todos somos parte del aprendizaje. Aprendí que la planeación debe ser flexible y humana, que los imprevistos son oportunidades para crecer y que cada día frente a un grupo es una nueva lección de vida.

Mi paso por el Centro de Atención Múltiple No. 43 marcó una nueva etapa en mi formación. Allí enfrenté el desafío de trabajar con un grupo multigrado, diverso y complejo, donde cada niño tenía un ritmo y una necesidad diferente. Al principio sentí miedo, pero también una enorme motivación. El reto de planear actividades inclusivas me llevó a repensar la enseñanza como un proceso de investigación y adaptación constante.

Cada día en el CAM fue un ejercicio de observación, paciencia y creatividad. Aprendí que las adaptaciones no se improvisan, sino que nacen del conocimiento profundo de los

alumnos. Las barreras para el aprendizaje se superan cuando el docente se compromete con la búsqueda de alternativas, con el diseño de materiales accesibles y con el fortalecimiento del vínculo afectivo. En este espacio confirmé que la docencia especial es, ante todo, una labor humana.

A lo largo de mis prácticas he aprendido que el diario pedagógico no solo es un registro, sino una herramienta de crecimiento profesional. En cada anotación, en cada reflexión sobre lo que funcionó o lo que falló, encontré la esencia de mi vocación. Las experiencias me enseñaron a ser crítica conmigo misma, a analizar mis aciertos y mis errores para transformar cada desafío en una oportunidad de mejora.

He aprendido que la docencia especial exige sensibilidad, resiliencia y compromiso. No basta con dominar los contenidos o planificar adecuadamente; es necesario construir vínculos, promover la inclusión, y sobre todo, creer en las capacidades de cada niño y niña. Ser docente es acompañar procesos, respetar tiempos y celebrar los pequeños grandes logros.

Mirando hacia atrás, puedo afirmar que “aprendo enseñando”. Cada jornada, cada aula y cada alumno han dejado en mí una huella que me guía a seguir creciendo. Hoy entiendo que la educación especial es un acto de amor y justicia social, que enseñar es también aprender, y que cada día frente a los alumnos es una nueva oportunidad de transformar vidas.

Mis narrativas no solo relatan experiencias, son el reflejo de mi crecimiento personal y profesional, del compromiso que asumo con mi vocación y de la certeza de que quiero seguir aprendiendo para enseñar mejor. Ser docente en formación me ha permitido descubrir que el verdadero aprendizaje se da cuando se enseña con el corazón.

Entre aulas y reflexiones: huellas de un docente en formación

Temática: diario del docente en formación
Autora: Helen Rivera Ramírez
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

Presentación

Durante estos dos años de formación en la Escuela Normal, orientados a mi preparación como futura docente, he tenido la oportunidad de enfrentar diversas situaciones significativas en el marco de mis jornadas de observación y de práctica e intervención. Estas experiencias, vividas en contextos escolares reales, me han permitido analizar y comprender con mayor profundidad los retos y las oportunidades que implica la labor educativa. Cada experiencia registrada en mi diario de campo ha sido documentada de manera sistemática con el propósito de favorecer la reflexión constante sobre mi proceso formativo, fortalecer mi práctica pedagógica y consolidar mi identidad profesional como docente en formación. Elegí esta temática porque considero que el diario reflexivo constituye una herramienta fundamental para el análisis crítico y continuo de la práctica educativa. A través de la escritura, es posible reconstruir las experiencias vividas, reconocer los logros alcanzados y detectar con claridad los aspectos que requieren mejora. Asimismo, el ejercicio reflexivo que implica este instrumento fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, la autovaloración y la capacidad de transformación de la práctica, elementos indispensables en la formación de un docente comprometido con su propio aprendizaje y con la mejora educativa.

Desarrollo

Durante mis prácticas de intervención he tenido la oportunidad de convivir en distintos contextos educativos, lo que me ha permitido reconocer que cada grupo, cada niño y cada entorno es único. En mis primeros dos años de formación estuve dentro de otra institución por lo que las escuelas de prácticas mayormente eran escuelas rurales, donde los recursos eran limitados y muchos estudiantes enfrentaban carencias materiales, familiares, de acceso a información o incluso alimenticias. Hoy, continuando con mi formación en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores ubicada en el centro de la ciudad de Toluca, mi nueva escuela de prácticas se desarrolla en un entorno urbano, con condiciones diferentes, pero con retos igual de significativos. Este contraste entre contextos me ha permitido comprender que la enseñanza no puede ser uniforme, ya que cada niño posee una manera particular de construir su aprendizaje. Tal como plantea Gardner (1983), “no existe una única manera de ser inteligente, sino varias formas de comprender y relacionarse con el mundo”. Esta idea refuerza la importancia de reconocer los distintos estilos de aprendizaje que se manifiestan en el aula, pues cada estudiante responde de manera diferente ante los mismos estímulos y estrategias. En mis diarios de práctica he observado que algunos niños aprenden con mayor facilidad al manipular materiales, otros al escuchar explicaciones detalladas y algunos más mediante la expresión creativa de sus ideas. Considerar esta diversidad permite diseñar experiencias didácticas más inclusivas y efectivas, ya que, aunque en cada grupo predomine un estilo de aprendizaje, la labor docente implica atender y valorar la pluralidad de formas en que los alumnos procesan, interpretan y aplican el conocimiento.

Sin embargo, comprender la diversidad de estilos de aprendizaje no solo ha sido una fuente de reflexión, sino también uno de los retos más significativos en mi proceso

formativo. En la práctica cotidiana, he comprobado que no basta con reconocer que cada estudiante aprende de manera diferente; el verdadero desafío radica en responder pedagógicamente a esa diversidad. En varias ocasiones, las actividades que había planeado con esmero no lograron despertar el interés o la comprensión esperada, lo que me llevó a replantear mis estrategias y buscar nuevas formas de enseñanza. Este proceso, aunque complejo, me ha permitido desarrollar una mirada más flexible hacia las necesidades del grupo, entendiendo que la docencia implica una constante adaptación, creatividad y apertura para modificar lo que no funciona. Al enfrentar estos desafíos, comprendí la importancia de la adaptación pedagógica y la flexibilidad. Siguiendo a Vygotsky (1978), quien plantea que "el aprendizaje despierta una serie de procesos internos que solo operan cuando el niño interactúa con personas de su entorno", entendí que debía modificar mis estrategias para que cada estudiante pudiera avanzar desde su propio punto de partida. Así, mi papel como docente en formación fue actuar como mediadora, ofreciendo apoyos y retirándolos gradualmente conforme los alumnos desarrollaban autonomía.

Uno de los mayores aprendizajes que registré en mi diario fue darme cuenta de que enseñar en contextos diferentes requiere no solo conocimientos pedagógicos, sino, sobre todo, empatía y flexibilidad. Comprendí que cada grupo tiene dinámicas, ritmos y necesidades distintas, y que mi papel como docente no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino en adaptarme a las realidades y emociones de mis estudiantes. En algunos contextos, fue necesario modificar estrategias para generar interés; en otros, implicó acompañar procesos más personales y emocionales. Sin embargo, en todos los casos descubrí que la motivación y el vínculo humano son los recursos más valiosos para lograr un aprendizaje significativo. Como afirma Freire (1997), "la educación auténtica se funda en el diálogo y en el respeto por el otro", y esta reflexión se volvió esencial en mi práctica. Aprendí que educar no es un acto unilateral, sino una relación en la que tanto el maestro como los alumnos se transforman mutuamente.

Mi diario de intervención se convirtió entonces en una herramienta de análisis; un espacio donde pude reconocer mis emociones, mis errores y mis aciertos, y donde registré el modo en que cada contexto transformó mi mirada docente. Lo que antes consideraba una simple observación, hoy lo entiendo como un ejercicio de pensamiento crítico y autoconocimiento profesional. Como señalan Porlán y Martín (1993), el diario del docente "es una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los estudiantes". A partir de esta concepción, comprendí que escribir sobre mis experiencias no solo implica narrarlas, sino interpretarlas, cuestionarlas y otorgarles un sentido pedagógico. Gracias a este proceso reflexivo, pude identificar los momentos en que mis estrategias no fueron efectivas, analizar las causas y proponer alternativas más acordes con las características y estilos de aprendizaje de mis alumnos. De este modo, el diario se convirtió en un medio para transformar la práctica, fortalecer mi identidad profesional y consolidar una actitud crítica y reflexiva ante los retos de la enseñanza.

Conclusión

El diario del docente en formación se consolidó como una herramienta esencial en mi proceso de desarrollo profesional, pues me permitió reflexionar de manera profunda sobre mi práctica, reconocer mis emociones y analizar críticamente mis acciones en el aula. A través de la escritura constante, logré transformar cada experiencia en una oportunidad de aprendizaje, convirtiendo los aciertos y los errores en fuentes de crecimiento. Este instrumento no solo facilitó la observación y el registro de mis intervenciones, sino que también promovió el pensamiento crítico, la autovaloración y la capacidad de adaptación ante los desafíos de la enseñanza. Al documentar y reinterpretar mis vivencias, comprendí que la formación docente no se limita a adquirir conocimientos teóricos, sino que implica un proceso continuo de reflexión, diálogo y reconstrucción de la propia práctica. En definitiva,

el diario se convirtió en un espacio de autoconocimiento y transformación profesional, mediante el cual he fortalecido mi identidad como futura maestra comprometida con una educación reflexiva, consciente y humanista.

Referencias

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Porlán, R., y Martín, J. (1993). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Díada.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Aprender enseñando: diario de una profesora en formación

Temática: diario del docente en formación
Autora: Katia Magdalena Reyes López
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: tercero
Escuela Normal Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

Presentación

Cada día frente al aula deja una marca, a veces sutil, a veces imborrable. Desde que inicié mis prácticas como docente en formación, descubrí que enseñar no solo implica planear, explicar o evaluar, sino también detenerse a pensar, sentir y escribir sobre lo vivido para poder así llegar a una reflexión y pronta mejora de la práctica docente. De esta forma, y por petición del currículo escolar, nació mi encuentro con el diario pedagógico: un espacio íntimo y profesional donde las experiencias del aula se transforman en aprendizajes profundos.

Desarrollo

Al principio, he de confesar que escribir en el diario era una tarea más. Anotaba los hechos del día: lo primero que hacíamos al llegar, las actividades que la docente titular o yo habíamos realizado, cómo reaccionaban los alumnos, qué salió bien y cuáles eran las áreas de mejora. Pero poco a poco el uso del diario me fue revelando por sí solo que no se trataba meramente de un registro de actividades, sino un espejo que reflejaba mi evolución como docente. En cada palabra escrita encontraba aciertos, emociones y, sobre todo, mis oportunidades de crecimiento mezcladas con dudas cómo:

- ¿Por qué un entorno de violencia e inestabilidad emocional afecta el aprendizaje y concentración de un alumno?
- ¿Por qué la docente titular mostró preocupación y descontento hacia la carga administrativa creciente?
- ¿Por qué la docente frente a grupo entregó paletas a modo de recompensa (o reforzador positivo)?

El diario pedagógico se convirtió en una herramienta de autoevaluación y reflexión crítica. Al releer mis notas, podía identificar los patrones de mi práctica: cómo reaccionaba ante la indisciplina, con qué estrategias lograba captar la atención del grupo y que materiales o dinámicas resultaban poco atractivos. Aprendí que reflexionar no es solo pensar en lo que se hizo, sino comprender por qué se hizo y cómo podría hacerse mejor.

Así pues, el diario se transformó en un puente entre la teoría y la práctica. Las lecturas sobre las dimensiones de la práctica, de Cecilia Fierro y la triangulación de información del diario, según el autor Mercado, cobraban sentido cuando las relacionaba con mis vivencias diarias. Por ejemplo, comprendí la importancia de la relación entre la dimensión social, institucional y didáctica, al presenciar como los alumnos tendían a recordar mejor aquello que podían conectar con su vida cotidiana.

Pero quizás lo más valioso fue que el diario me permitió reconocer la dimensión humana (o personal) de la docencia. En sus páginas escribí sobre la risa espontánea de alumnos ante un juego: “Tras tratar de controlar al grupo individualmente, es decir, corregir conductas en cada alumno, opté por utilizar la herramienta de canción: ´¡Yo quiero un Bu!´ (…). Esto pareció funcionar, ya que los alumnos (en su gran mayoría) se vieron participativos y envueltos por la canción” (fragmento tomado del diario personal); la frustración de una actividad que no funcionó como se esperaba: “En los alumnos pude notar frustración al no

poder hacer o pegar la cola de ratón a la hoja. Ante esto, los apoyé tratando de no interferir en su propio descubrimiento y aprendizaje" (fragmento tomado del diario personal); o la emoción de ver a un alumno superar una dificultad.

Escribir en el diario me ayudó a valorar que enseñar no es un acto mecánico, sino un encuentro entre personas, lleno de emociones, retos y esperanzas. Hoy entiendo que el diario pedagógico no solo documenta mi formación, sino que la construye; es mi compañero silencioso, mi guía y mi memoria. Gracias a él, cada experiencia en la escuela deja de ser pasajera para convertirse en aprendizaje y en sus páginas me ha permitido mirar con otros ojos, a comprender con mayor empatía y a enseñar con mayor conciencia.

Porque en cada línea escrita no solo registro lo que aprendo como maestra, sino lo que me enseña la vida misma en el aula.

Referencias

Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la reflexión y la investigación*. SEP.

Maestro, hoy no

Temática: diario del docente en formación
Autor: David Jerome Lovera Gómez
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: tercero
Escuela Normal Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

Presentación

Según Emilia Ferreiro (1999), “La alfabetización no se limita únicamente a la capacidad de leer y escribir, sino que implica un proceso mucho más complejo que involucra la comprensión y la interpretación de los textos” (p. 45). Si bien este concepto no corresponde puntualmente a la literacidad, es importante entender la alfabetización como la habilidad en el manejo de la lengua oral y escrita, siendo este el caso de niños de primaria, se atendería en su mayoría su lengua materna (el español).

Durante una de mis jornadas de observación y ayudantía en el centro de Toluca pude ser testigo y participe en la adquisición de la literacidad en quinto grado de primaria, significando un reto por obtener la atención del grupo con el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje del día a día.

En el presente diario se busca registrar el quehacer del docente titular como mediador de lectura en la formación de capital cultural en las niñas y niños desarrollando habilidades críticas y reflexivas significativas en su formación como estudiantes, así como la relación sociocultural. “El desarrollo del lenguaje está estrechamente ligado al desarrollo del pensamiento. No son procesos paralelos, sino interdependientes” (Vygotsky, 1934).

Escogí esta categoría porque reconozco que el papel que desempeñamos los normalistas en la observación de la realidad educativa es de sujetos transformadores en donde nosotros somos testigos de los aciertos y errores en la práctica pedagógica, si bien estamos aprendiendo a ser profesionales, nos profesionalizamos de acuerdo con la experiencia que se encuentra en las comunidades escolares en donde somos insertados a la práctica.

Desarrollo

La necesidad de los niños por estar en movimiento, aprender y explorar su entorno es tan natural como la migración de los patos en las ciénegas de Lerma. Parten buscando un mejor lugar, serenos despegan, interrumpiendo la calma formando ondas en el agua, y es ahí en donde las certezas se miran borrosas, cuando se creen perdidas las aspiraciones, ahí entra el profesor quisa no a dar una solución inmediata, pero te acompaña, te reafirma que estas por buen camino.

Durante una de mis primeras jornadas de observación dentro del Valle de Toluca, fui testigo de cómo, al menos dentro de un salón de quinto grado y en la educación mexiquense, existe la intención de fortalecer y desarrollar las habilidades de literacidad en educación básica.

Nadie me dijo que durante esa semana de convivencia con los niños descubriría que dentro del cronograma escolar sí existe tiempo para el esparcimiento a través de historias literarias. No estaba enterado de lo que quizá sería hasta ese momento la experiencia que confirmaría mi porqué de querer ser profesor.

Mi maestra titular, como muchas de las maestras de educación básica que conozco, se mostraba llena de energía, con grandes ambiciones en su mirada y una aptitud natural de

relación con los alumnos una “mística”, nombrada por ella misma de esa forma. Si bien yo era un humilde visitante, casi como un intruso extraño a su dinámica áulica y rutinas, sin expectativa alguna sobre lo que podría ver, desde el comienzo tuve el apoyo al igual de la bienvenida por parte del grupo.

Las jornadas diarias eran muy diferentes entre sí, cada día la dinámica de trabajo se organizaba de forma espontánea, permitiéndose el desenvolvimiento natural de los alumnos, un punto recalcado varias veces por parte de mi titular, pero independiente de la planeación se podía percibir el compromiso de los niños por realizar y dar lo mejor de ellos mismos cada día, esto gracias al rol de apoyo presente de los agentes educativos dentro y fuera de la institución.

Durante las sesiones se abordaban diferentes prácticas de literacidad con el fin de fomentar la maduración del lenguaje en los niños, actividades como exposiciones, participación donde adquirían una postura crítica respecto a un tema, teniendo como fundamento el diálogo así como la lectura previa de diferentes fuentes de información, además incluyendo la escritura, diseño de diferentes formatos y lenguajes de los textos como historietas, carteles científicos, escenas teatrales, recursos gráficos (tablas, mapas mentales, cuadros sinópticos, infografías).

A lo largo de mi formación de educación básica, no recuerdo haber tenido un acercamiento positivo respecto al ejercicio y exposición a herramientas culturales más allá del libro. Mientras que mi docente titular utilizaba de manera natural los elementos del aula como la biblioteca del rincón, diccionarios, libros de texto escolares, carteles y videos, eliminando el miedo a la manipulación de las obras impresas, otorgando (excepto en los ejemplares de biblioteca escolar) la libertad de subrayar, doblar esquinas, realizar anotaciones, consiguiendo una apropiación del objeto mismo, con el propósito de realizar una lectura activa.

Me gustaría retomar un momento específico dentro de esa semana, durante mi visita, traté de presentar como apoyo matutino frases cortas extraídas de poemas o citas concretas de mi elección personal, teniendo perfectamente presente que el viernes anoté: “Me ilumino de inmenso”, del poeta Italiano Giuseppe Ungaretti, en donde le hablé al grupo respecto al espacio personal de catarsis como la liberación interior de las emociones del sujeto, donde se reconoce la conciencia indeleble de nuestro lugar en el mundo.

Pude percibir cómo mis palabras al principio no fueron sustanciales para los niños, pero una vez solicitando que repitieran en voz alta el poema, dio entrada a un silencio, no un silencio como el anterior indicando indiferencia, sino el silencio de una hermenéutica mecánica e involuntaria, en donde de alguna forma entendieron perfectamente la idea de Ungaretti con el texto. Es cuando mis alumnos asumen su lugar de este momento pedagógico y participan de manera voluntaria casi como impulso de confirmar la transparencia de la poesía: —Maestro, hoy no sé por qué, pero me siento más vivo.

De repente se dibuja en mi rostro una mueca alegre, a sabiendas que había logrado atravesar las barreras del mediador lector, sabía que me había acercado más a mi grupo prestado, que había terminado mi semana de observación con la capacidad de poder hablar con un grupo porque, así como ellos trabajaron la lengua para entender la realidad más allá de la escuela yo trabaje mis competencias de lenguaje para acercarme a la realidad interior del grupo porque, así como los patos que despegan su vuelo, los alumnos se permiten transportarse a través de la literatura hacia nuevos horizontes internos y así sentir la inmensidad.

Referencias:

Ferreiro, E. (1999). *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo XXI Editores

Vygotsky, L. S. (1934/2000). *Pensamiento y lenguaje* (A. Riviére, Trad.). Ediciones Paidós.

Urbina, E. (2022, 11 de marzo). *Giuseppe Ungaretti.Me ilumino de inmensidad*. Santa Rabia Poetry. https://santarabiapoetry.com/giuseppe-ungaretti-me-ilumino-de-inmensidad/

Entre lápiz, letras y papel

Temática: diario del docente en formación
Autora: Mayra Ximena de la Cruz Pacheco
Licenciatura en Educación Especial
Semestre: tercero
Escuela Normal Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

Presentación

Cuando inicié mi carrera profesional en la Licenciatura en Educación Especial, no tenía plena conciencia de lo que significaba mi diario pedagógico. En cierto momento sentía angustia al pensar que mis acciones podrían ser juzgadas. Sin embargo, hoy, al abrir mi diario y volver a la primera página, me doy cuenta de que este ejercicio se ha convertido en una forma de identidad: una manera de reconocer quién soy dentro del aula, de leer mi propia práctica, de reflexionar y analizar el contexto en el que me desenvuelvo.

Mi diario pedagógico me permite visualizarme en un “antes” y un “después”. Me ayuda a capturar aquello que, con el tiempo, podría desdibujarse en mi memoria. Es por eso que elegí expresar sobre el diario pedagógico porque me permite reconocer mi crecimiento. Es mi espacio para reflexionar, comprender mi práctica y ver cómo cada experiencia me forma como maestra en formación.

Este proceso no solo me forma a mí: también me recuerda que los docentes transformamos vidas, porque ser docente es crecer con ellos, aprender con ellos y permitir que esa experiencia dé sentido a nuestra vocación.

Desarrollo

Escribir se ha convertido en una manera de mirar con más claridad lo que se vive dentro del aula. Descubrí que mi formación docente no solo recurre a las clases teóricas, sino también a los momentos sencillos que muchas veces pasan desapercibidos o se normalizan: a veces la mirada de un niño, una pregunta inesperada o un error que después se transforma en aprendizaje.

Mi primera jornada de prácticas, en mi primer semestre, la viví en primer grado de preescolar, integrado por niños de 3 años de edad. Algo que me marcó mucho fue que yo tenía la creencia de que los niños siempre necesitaban ayuda porque eran pequeños; yo quería estar ahí cada vez que ellos lo necesitaran. Pero esto es un error, porque ellos pueden ser lo suficientemente autónomos e inteligentes. Claro, para ellos todo es nuevo, pero si nosotros, como docentes, les enseñamos en qué momentos deben ser autónomos, ellos lo harán. Por ejemplo, sabían cómo llegar a su salón sin ayuda, sabían dónde dejar sus loncheras e incluso sabían seguir las indicaciones que se les daban. Es decir, ellos saben diferenciar lo bueno de lo malo.

En esta jornada también me marcó mucho una alumna llamada Rutila. Ella aún no desarrollaba su nivel de lenguaje, solo balbuceaba. Además, presentaba conductas retadoras frente a la maestra, lo que para mí significó un foco de alerta. Cabe recalcar que en este preescolar no había apoyo de USAER y Rutila tampoco tenía ningún diagnóstico, debido a que su mamá se resistía a aceptar que su hija pudiera tener alguna barrera que estuviera interfiriendo en su desarrollo.

Aquí me doy cuenta y le doy significado a la importancia del apoyo incondicional de la familia, ya que es el contexto en el que los niños se desenvuelven más. Es el principal pilar donde adquieren valores y la educación moral que su entorno familiar les brinda. El hecho de que la mamá de Rutila se resistiera constituye una barrera que impide su desarrollo, porque ella podría necesitar más apoyo; y esto no se hace con intención de molestar a las

familias, independientemente de si el niño lo necesita o no. Es una forma de prevenir, de acompañar y de buscar estrategias para que Rutila pueda desenvolverse socialmente, trabajando desde sus necesidades.

Mi segunda jornada fue en un CAM, y para mí fue muy valioso conocer ese contexto, ya que está más centrado en mi carrera. Algo muy real y triste es que son alumnos en una situación de gran vulnerabilidad. En primer lugar, la mayoría de los padres aún viven el duelo de que sus hijos tengan alguna condición o discapacidad; incluso hay niños que sufren violencia, abuso sexual, manipulación u otras enfermedades.

Pero, claro, todos los niños tienen derecho a recibir educación, y algo que yo escribía mucho en mi diario, algo que rondaba constantemente en mi mente, era:

¿Por qué no existe un currículo que se enfoque únicamente en planes y programas para alumnos con discapacidad, con contenidos que realmente les permitan desarrollarse como personas más autónomas?

Ahora que he transitado por más conocimientos y un poco más de experiencias, analizo que si existieran otros planes y programas exclusivos, ya no estaríamos hablando de una escuela inclusiva. Se trata de seguir avanzando hacia un ambiente en el que todos nos miremos con equidad, en el que reconozcamos que todos somos diferentes en gustos, color de piel, economía, valores, etc., pero que también hay un aspecto que nos hace iguales: somos humanos, y por ende todos somos iguales en derechos. Todos tenemos derecho a una educación igualitaria.

En el CAM se enseñaban los mismos contenidos que en una escuela de educación regular, y también se implementaban actividades que para nosotros podrían parecer normales o fáciles, pero que para ellos implican un verdadero reto.

En mi segundo semestre practiqué en un jardín de niños. Fue una experiencia muy acogedora; desde que llegamos a la institución se notaba un buen ambiente y una buena organización. Estuve en tercer grado y me gustó cómo la maestra llevaba las actividades: conocía a su grupo y tenía estrategias que se iban desarrollando durante las clases.

De mi diario pude rescatar una ocasión en la que Santi, un alumno, mostraba frustración. Tenía una pieza cuadrada entre las manos y decía: “No puedo”. Así que comencé a apoyarlo, haciéndole diversas preguntas y explicándole de varias maneras. Santi observaba con atención y finalmente logró encajar su pieza en el lugar correcto. Su expresión cambió por completo: de la frustración pasó a la alegría. Ese día comprendí que la verdadera intención de un docente es acompañar, fomentando un pensamiento crítico en cada alumno.

Aquí retomé a Vygotsky cuando habla de la zona de desarrollo próximo, ese espacio en el que el niño puede avanzar con una guía adecuada.

También escribía sobre mis retos personales; uno de ellos fue aprender a equilibrar la intervención con la observación. A veces me descubrí ayudando más de lo necesario, anticipándome a las dificultades de los niños. Otras veces dudaba en intervenir por miedo a hacerlo incorrectamente.

Escribir en mi diario también me permitía conocerme a mí misma, pues comprendí que formar parte del proceso educativo implica aceptar que yo también estoy aprendiendo. Que cometer errores me ayudará a mejorar y que esto forma parte de la docencia, porque exige una mirada crítica hacia uno mismo.

Practicar en el nivel inicial fue un verdadero reto para mí, pues a veces, solo con escuchar “nivel inicial” o “preescolar”, tenemos la errónea creencia de que solo se va a jugar, de que no hay un propósito. Reflexionando como estudiante y como docente en formación, puedo decir que cada nivel educativo tiene una intención para el desarrollo en la etapa que cada niño debe cubrir. Sin embargo, es muy triste que esto no sea así, pues en México hay mucha corrupción, falta de oportunidades y, sobre todo, una falta de educación de calidad para cualquier nivel.

Algo que tomé muy en cuenta de este nivel es que existen muchos docentes sin formación en educación; su especialidad pertenece a otras áreas que no están relacionadas con la enseñanza. Lo peor aún es que hay docentes que no tienen la responsabilidad ni el compromiso con su trabajo, que es educar. También persiste la creencia de que, por ser nivel inicial “no van a aprender nada”, o que si en sus casas les preguntan qué hacen en la escuela, los padres no le darán importancia por pensar que son pequeños y “no saben lo que dicen”.

Me molestaba mucho el trato que algunos pequeños recibían: jaloneos, dejar que lloren hasta que “aprendan”, no cambiarles el pañal, dejarlos sentados sin hacer nada, o darles plastilina solo para mantenerlos ocupados. La otra parte influye en el niño: muchos alumnos son hijos de padres divorciados, ausentes, o que los envían a la escuela solo para poder realizar otras actividades sin que les “estorben”. Hay un sinfín de casos. Pero pienso: ¿cómo queremos niños preparados si en casa no son atendidos y en clase son tratados como uno más? Siempre he pensado que para tener un mundo mejor y un país más preparado el cambio empieza en uno mismo. En buscar y promover que nuestro alrededor también haga el esfuerzo de ser un mejor padre, un mejor profesor, un mejor estudiante, un mejor ser humano; no solo por uno mismo, sino por toda la ciudadanía.

Ser maestra en formación implica ilusión, pero también temor, dudas, entusiasmo, frustración… en fin, miles de emociones que se viven antes, durante y después de cada práctica. Mi diario se ha convertido en un espejo donde, al recapitular cada día, puedo reconocer mis avances, mis pequeños logros y mis áreas de mejora. Entre lápiz, letras y papel descubrí que cada día en el aula deja huellas distintas: algunas profundas, otras más ligeras, pero todas contribuyen a mi formación.

Mi diario me permite verme en mi presente y proyectarme hacia mi futuro. Ha sido una herramienta valiosa para entender qué docente quiero ser, qué deseo enseñar y qué huella quiero dejar.

Un buen maestro de mi pasado me dijo alguna vez: “¿Qué huella quieres dejar en el mundo? ¿Cómo quieres que te recuerden?”.

Hoy, esas palabras me acompañan, y ahora te pregunto a ti: ¿Qué huella quieres dejar? ¿Empezaste ya por ese cambio?

Este texto solo es el inicio de un gran mundo. Estaré orgullosa de escribir esto, y así como hoy me siento a redactar y mirar mi experiencia del pasado, en un futuro quiero volver a leerme y recordar el momento en que escribí este texto. Quizá ya con más experiencia y madurez, pero, claro, como ya lo dije: esto solo es el comienzo de escribir entre lápiz, letras y papel.

El saber en la experiencia y práctica docente

Temática: diario del docente en formación
Autora: Monserrat Alanis Rodríguez
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: primero
Escuela Normal Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

Presentación

La primera vez que crucé la puerta de la escuela de práctica sentí que el aire tenía algo distinto. Era una mezcla de risas, pasos pequeños, lápices inquietos y miradas curiosas. Ese murmullo que habita las aulas me envolvió y, sin darme cuenta, supe que allí comenzaba algo más que una práctica: comenzaba mi historia como futura maestra.

Durante esta primera estancia, en el grupo de primer grado, grupo 2, observé y participé en pequeños momentos que me enseñaron grandes lecciones. Cada gesto, cada palabra y cada silencio se convirtieron en parte de un aprendizaje que no cabría en ningún libro. Aunque mi papel fue principalmente el de observadora, cada jornada me permitió mirar la docencia desde un ángulo nuevo: no solo como transmisión de saberes, sino como un acto profundamente humano, tejido de emociones, decisiones y vínculos.

Desde el primer día, los niños me recibieron con una alegría sincera. Sus “buenos días” tenían la fuerza de lo auténtico, de lo que nace sin esfuerzo. Observé su entusiasmo por aprender, su capacidad para convertir cualquier objeto en una historia, cualquier consigna en un juego. Sin embargo, también descubrí el desafío constante que implica mantener la atención, el orden y la armonía en un espacio donde la curiosidad nunca descansa. Aprendí que el aula es un universo donde cada alumno es un mundo distinto, y el maestro, un viajero que debe aprender el idioma de todos.

Las clases de matemáticas fueron el escenario principal de mis observaciones. Noté que los niños se encendían cuando los números se volvían historias: cuando sumar era comprar dulces o contar estrellas. Allí comprendí que la enseñanza se vuelve poderosa cuando toca la vida. Algunos dominaban las operaciones con soltura; otros apenas se asomaban a comprenderlas. El docente titular me explicó que esas brechas venían de ciclos anteriores, y que sanar esos huecos requería paciencia y creatividad. Escucharlo me hizo entender que enseñar también es reparar, construir sobre lo que otros comenzaron, y hacerlo con esperanza.

Entre todas las experiencias, hubo una que dejó una huella más profunda. Una niña se acercó a mí durante el recreo y, con una serenidad que dolía, me contó que su mamá tenía cáncer. Me habló con la naturalidad con que los niños cuentan lo cotidiano, y yo solo pude escucharla, tratando de no dejar que la emoción me desbordara. En ese instante supe que la escuela no es solo un lugar para aprender contenidos, sino un refugio donde muchos niños aprenden a sostener su mundo. Comprendí que el maestro no solo enseña, sino que acompaña, y que la ternura también es una forma de pedagogía.

Mis intervenciones, aunque pocas debido a la naturalidad de las prácticas de observación, permitieron reencontrarme con mi fragilidad y, al mismo tiempo, mi fortaleza. La primera vez que dirigí una actividad, el aula se me volvió mar: las voces, los movimientos, las miradas, todo se agitaba a mi alrededor. Me costó mantener el rumbo, pero poco a poco, con paciencia, fui encontrando equilibrio. Al final, los niños lograron completar la tarea, y aunque la perfección no fue el resultado, el aprendizaje sí lo fue. Esa pequeña victoria me enseñó que la docencia se construye con ensayo y error, pero sobre todo con reflexión y humildad.

Desarrollo

Cada tarde, al salir de la escuela, me acompañaban las preguntas. ¿Habré sido clara? ¿Habré escuchado lo suficiente? ¿Cómo lograr que cada niño se sienta visto? En esas reflexiones comprendí lo que Cecilia Fierro explica sobre las dimensiones de la práctica docente: que ser maestra no es solo actuar, sino pensarse y reconstruirse a través de la experiencia.

En la dimensión personal, descubrí la importancia de las emociones y de la mirada interior. El docente titular me enseñó, sin decirlo, que la serenidad también educa. Su paciencia frente a las dificultades, su tono amable y firme, y su atención hacia cada alumno mostraban que la docencia se nutre de equilibrio emocional y presencia. En mí despertó la certeza de que, para enseñar, primero debo aprender a mirarme con honestidad y reconocer mis propios procesos. La docencia, comprendí, no se impone: se siente, se construye y se renueva.

La dimensión institucional se hizo visible en la estructura que sostiene la vida escolar. Vi cómo los horarios, las rutinas y los acuerdos crean un sentido de orden y pertenencia. Los alumnos saludaban con respeto, mantenían su aula limpia y sabían cuándo escuchar.

Pero también noté las grietas: vacíos de aprendizaje que viajan de un ciclo a otro, silencios institucionales que el maestro debe enfrentar con ingenio. Entendí que enseñar también es trabajar entre esas grietas, construir sentido donde a veces faltan recursos, y mantener viva la esperanza en medio de la rutina.

En la dimensión social, observé la diversidad como un paisaje lleno de matices. Cada niño traía consigo una historia, un tono de voz, una forma de estar en el mundo. Algunos hablaban sin parar, otros apenas levantaban la mirada. Entre ellos se formaban lazos y también fronteras: pequeños grupos que incluían y excluían con la naturalidad con que se aprende a convivir. Allí comprendí que el maestro es un puente entre esas orillas, alguien que enseña a compartir la palabra y el espacio. La escuela, pensé, es el primer ensayo de ciudadanía; y el aula, el lugar donde se aprende a convivir con lo distinto.

La dimensión interpersonal se reflejó en la red de vínculos que se tejen cada día. Vi cómo el docente conversaba con los niños con respeto, cómo los escuchaba de verdad. La autoridad no estaba en el volumen de su voz, sino en la claridad de su mirada. En esa relación se respiraba confianza. Los alumnos respondían con afecto, y yo misma me sentí parte de ese lazo. Durante los recreos, varios se acercaban a mostrarme sus dibujos o contarme anécdotas; algunos simplemente querían que los escuchara. Descubrí que, antes de enseñar, hay que aprender a mirar y a estar presente.

Finalmente, la dimensión didáctica me reveló la magia del acto de enseñar. Observé cómo los recursos y las estrategias transforman el ambiente del aula. Cuando el maestro usaba ejemplos de la vida real o materiales concretos, los niños se iluminaban. En mis pequeñas participaciones, llevé palitos, fichas y colores; y noté que, cuando las manos se movían, la mente también lo hacía. Entendí que la didáctica no es solo técnica: es sensibilidad, es saber cuándo hablar y cuándo callar, cuándo guiar y cuándo dejar que el niño descubra.

Al concluir la semana, una mezcla de gratitud y melancolía me acompañó al despedirme del grupo. Los niños me regalaron dibujos y abrazos. Uno de ellos me preguntó si volvería. En ese instante supe que aunque mi estancia había sido breve, algo en mí había cambiado para siempre. Antes de irme, les entregué masa de sal de colores para que jugaran el fin de semana. Ver sus manos moldear figuras, entre risas y curiosidad, fue una imagen que guardaré siempre. Allí, entre el color y la alegría, entendí que enseñar también es sembrar pequeños instantes de felicidad.

Hoy, al mirar atrás, sé que cada día en el aula me formó más de lo que imaginaba. La práctica docente no solo me mostró los retos de la enseñanza, sino también su belleza: el

poder de una palabra, la paciencia de un gesto, la transformación silenciosa que ocurre cuando un niño aprende algo nuevo.

Las dimensiones pedagógicas de Cecilia Fierro se volvieron para mí un espejo donde comprender mi propio proceso. La dimensión personal me enseñó a reconocer mis emociones; la institucional, a entender los sistemas que dan forma a la escuela; la social, a mirar la diversidad con respeto; la interpersonal, a cuidar los vínculos; y la didáctica, a amar el arte de enseñar. Todas juntas me ayudaron a mirar la docencia como una trama viva, donde teoría y experiencia se abrazan.

Ser docente es, al final, un acto de fe. Fe en la palabra, en el otro, en el cambio. En esta primera práctica aprendí que no hay fórmulas exactas ni recetas infalibles. Hay, en cambio, una búsqueda constante: aprender a enseñar y enseñar aprendiendo.

En esa búsqueda me encuentro, con el corazón abierto y la convicción de que cada niño, con su historia y su voz, merece un maestro que crea en él. Porque enseñar, lo entendí en estos días, no es solo dejar huellas en los demás, sino permitir que ellos también dejen huellas en ti.

El saber en la experiencia y práctica docente

Temática: diario del docente en formación
Autora: Samara Abigail Cerino Garduño
Licenciatura en Educación Especial
Semestre: primero
Escuela Normal Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

Presentación

En este documento se compara las prácticas de observación y las misiones de dos servicios de Educación Especial en México: el Centro de Atención Múltiple (CAM) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Ambos servicios buscan la personalización radical de la enseñanza y se centran en transformar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), no al alumno.

CAM: ofrece atención intensiva en un entorno estructurado, enfocado en el currículo funcional (habilidades para la vida) y usando alta estructuración visual (ej. modelo TEACCH) para promover la autonomía personal (lucha contra BAP sensoriales/ambientales).

USAER: brinda apoyo técnico y coenseñanza al docente regular para mantener la pertenencia del alumno al grupo. Su enfoque es el diseño estratégico de adecuaciones curriculares (lucha por la equidad a escala masiva contra BAP metodológicas/actitudinales).

Conclusión: el CAM funciona como un *laboratorio* de pedagogía especializada que informa los ajustes razonables que la USAER aplica para la inclusión en la escuela regular. Ambos son dos caras de la misma moneda de la inclusión, y su éxito se basa en el Plan de Intervención Individualizado (PII).

Dos mundos, una misión: comparación de prácticas de observación en CAM y USAER

Una semana de inmersión en la educación especial reveló dos universos educativos dispares, pero unidos por una misión compartida: la personalización radical de la enseñanza. Mi compañera Yami (USAER) y yo (CAM) contrastamos nuestras vivencias, y el resultado fue una lección profunda sobre las complejidades de la inclusión en México.

Mi experiencia en el Centro de Atención Múltiple (CAM) fue una revelación de atención intensiva. La atmósfera no era la de un aula tradicional, sino un ecosistema donde el éxito se medía en términos de currículo funcional. Cada objetivo se centraba en la adquisición de habilidades para la vida y la autonomía, como el uso de pictogramas para comunicar una necesidad o la espera de turno en una actividad. El maestro del CAM es un facilitador de vida cuya práctica es, por necesidad, intensiva y altamente estructurada.

Por su parte, Yami se encontró en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), inmersa en una labor sutil y estratégica. La maestra de apoyo, actuando como una "sombra benévola" , se enfoca en el andamiaje y el ajuste fino para mantener la pertenencia del alumno al grupo regular sin negar su diferencia. La lección que dejó la USAER fue la de la flexibilidad profesional, donde la labor se extiende a la psicología, la pedagogía y la mediación en el aula masiva.

Al finalizar nuestra jornada de práctica, la comparación de nuestros diarios del docente en formación resultó esencial. Intercambiamos nuestras experiencias de observación crítica en el CAM y la USAER, y descubrimos que, si bien la superficie de nuestros contextos era opuesta, los desafíos profundos de la educación especial convergían. El contraste de nuestros diarios pedagógicos evidenció cómo la personalización opera en contextos opuestos.

Diario pedagógico de observación: CAM (Samara). Fecha: 1 de octubre de 2025
Servicio: Centro de Atención Múltiple (CAM)

Grupo/nivel: alumnos con trastorno del espectro autista (TEA), edades 8-10 años. Actividad observada: memorama de figuras geométricas

Objetivo de la sesión: favorecer la atención conjunta y la espera de turno, e identificar formas geométricas.

Registro descriptivo: el salón es un espacio estructurado, con áreas delimitadas con cinta de color (zona de trabajo, zona de calma). La actividad del memorama se realizó en una mesa pequeña con tres alumnos y la maestra.

Inicio (rutina): la maestra utilizó un horario visual de 3 pasos (saludar, memorama, descanso) que señaló antes de empezar.

Desarrollo del memorama: las tarjetas del memorama eran grandes y con alto contraste.

- Leo (TEA), al tomar su turno, repetía la última palabra de la maestra ("tienes que voltear una, Leo"). La maestra lo redirigió tocando la imagen del "turno" en el horario visual. No mostró contacto visual, pero seguía las reglas de la actividad.
- Emmanuel (TEA) se molestó cuando Leo tardó en tomar su turno. La maestra utilizó la señal gestual de "espera" y verbalizó: "Estamos esperando a Leo, es turno de esperar", lo cual calmó a Emmanuel.
- Uso de reforzadores: al conseguir un par, el alumno elegía un pequeño *token* (pieza de velcro) para colocarlo en su tablero de recompensas visual.
- Finalización: al terminar la actividad, la maestra hizo que los niños señalaran la imagen de "Descanso" en el horario visual, cerrando la sesión de manera predecible.
- Análisis e interpretación pedagógica: la maestra demostró un profundo conocimiento de la pedagogía para el autismo. La sesión se basó en el modelo TEACCH (tratamiento y educación de niños con autismo y problemas de comunicación relacionados), evidenciado en la alta estructuración visual y espacial.
- Manejo de la atención y la conducta: el uso del horario visual y el tablero de recompensas funcionó como un sistema de apoyo conductual positivo, proporcionando previsibilidad y motivación, elementos vitales para reducir la ansiedad en el TEA.
- Atención conjunta y habilidades sociales: el juego de memorama, por naturaleza, fomenta la atención conjunta (mirar la misma tarjeta) y la espera de turno. El uso de la señal gestual para "esperar" fue un ajuste razonable eficaz para Pedro, evitando un colapso.
- Lenguaje: la maestra usó un lenguaje concreto y funcional, evitando metáforas o instrucciones complejas, lo que es esencial para alumnos con dificultades en la comprensión del lenguaje abstracto.

Reflexión crítica: aunque la actividad fue exitosa, el ruido de un camión afuera de la ventana generó aleteos en Leo. Esto me recuerda que las BAP (barreras para el aprendizaje y la participación) también son sensoriales y ambientales en el CAM.

Diario pedagógico de observación: USAER (Yami). Fecha: 1 de octubre de 2025
Servicio: USAER

Nivel/grado: primaria, 2.º grado

Actividad observada: reunión de coenseñanza y asesoría con la maestra de Historia.

Objetivo de la sesión: diseñar estrategias de evaluación diferenciada para un alumno con discapacidad intelectual ligera y un alumno con altas capacidades en la clase de Historia.

Registro descriptivo: la sesión no fue en el aula, sino en la oficina de USAER. Estuvo presente la psicóloga, la maestra de Comunicación y la maestra titular de Historia (el equipo multidisciplinario).

Análisis del caso (discapacidad intelectual ligera): la maestra de Historia mencionó que Juan (DI) no logra sintetizar el contenido de los bloques.

- Propuesta USAER: la psicóloga sugirió que la evaluación de Juan no sea a través de un examen escrito, sino mediante la elaboración de una maqueta o *collage* con tres ideas clave del tema, y una exposición oral guiada con preguntas sencillas. Esta es una adecuación curricular no significativa en el método de evaluación.

Análisis del caso (altas capacidades): la maestra de Historia comentó que Julio (AC) termina los trabajos rápidamente y se aburre, lo que genera interrupciones.

- Propuesta USAER: la maestra de Comunicación sugirió un plan de enriquecimiento curricular (no de aceleración). A Julio se le asignará una investigación profunda sobre un tema relacionado ("el papel de las mujeres en la Revolución mexicana") que deberá presentar al grupo como "experta" al final del bloque.

Conclusiones: acordaron revisar los avances en una semana. La sesión fue totalmente centrada en el trabajo colaborativo para la eliminación de BAP en el contexto áulico y escolar.

Análisis e interpretación pedagógica: el rol de la USAER en la secundaria se manifiesta plenamente como un servicio de orientación, asesoría y apoyo técnico, tal como lo indican los lineamientos de la educación especial. Su objetivo principal no es la atención directa, sino el fortalecimiento de la práctica docente regular para lograr la inclusión.

Inclusión y equidad: se abordaron dos extremos del espectro de la diversidad (DI y AC), demostrando que la inclusión implica dar a cada alumno lo que necesita.

- Para Juan, la estrategia se enfocó en el currículo funcional y la demostración práctica del conocimiento.
- Para Julio, la estrategia de enriquecimiento evita que las altas capacidades se conviertan en una BAP por aburrimiento o falta de reto.

Enfoque multidisciplinario: la intervención fue efectiva porque involucró a varias áreas (psicología, comunicación), creando un plan de Intervención Individualizado (PII) sólido.

Reflexión crítica: Yami notó que el desafío de la USAER es la implementación. La maestra de Historia, aunque receptiva, debe manejar a 40 alumnos. El seguimiento de USAER será crucial para que estas estrategias diferenciadas no se olviden en la dinámica diaria del aula.

Al contrastar la inmersión en el apoyo específico del CAM con el trabajo de soporte en la USAER, surge una poderosa visión unificada de la educación especial. Ambos servicios, a pesar de operar con lógicas opuestas (concentración vs. dispersión), comparten dos pilares fundamentales: la transformación de las barreras, no del alumno, y que el principio de la educación inclusiva es que la escuela debe cambiar para recibir al alumno, no al revés. En ambos contextos, el enfoque es claro: se trabaja sobre la barrera para el aprendizaje y la participación (BAP), y no sobre la condición del estudiante.

CAM: se ajusta el ambiente (estructura visual, control de estímulos) para eliminar la BAP sensorial. La lucha del CAM es por construir las bases de la autonomía personal.

USAER: se ajusta el método de enseñanza y evaluación (maqueta, plan de enriquecimiento) para eliminar las BAP metodológicas y actitudinales. La lucha de la USAER es por la equidad en la escala masiva.

El abordaje de la USAER en el caso de Julio (altas capacidades) es particularmente revelador, pues el enriquecimiento curricular evita que su capacidad se convierta en una BAP por aburrimiento o falta de reto. Esto resalta que la inclusión es un principio de equidad que abarca todo el espectro de la diversidad.

El diseño de la respuesta personalizada: toda intervención exitosa, desde el uso del horario visual en el CAM hasta la adecuación curricular para Juan en la USAER, tiene su origen en el plan de intervención individualizado (PII). La educación especial exige un diagnóstico preciso para ofrecer una respuesta diferenciada.

La USAER, al proponer una evaluación basada en un producto (maqueta) para el alumno con DI, y un proyecto de investigación avanzado para el alumno con Altas capacidades,

demuestra la aplicación de estrategias alineadas al diseño universal para el aprendizaje (DUA), al ofrecer múltiples medios de acción y expresión. Su objetivo es lograr la equidad en el aula al dar a cada alumno lo que necesita.

En conclusión, el CAM actúa como el laboratorio de la pedagogía especializada, desarrollando las técnicas intensivas que, en esencia, informan los ajustes razonables que la USAER impulsa en la escuela regular. El CAM y la USAER son las dos caras de la misma moneda de la inclusión. La calidad de la Educación Especial reside en la habilidad de los profesionales para aplicar la pedagogía de la diferencia en cualquier contexto.

Narrativa sobre análisis, interpretación y reinterpretación de textos

Temática: narrativa
Autora: Valeria González González
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

Presentación

Cuando empecé mi formación como futura docente, jamás imaginé que el acto de leer iba a convertirse en un espejo incómodo. Leía textos como quien cumple una tarea: “tengo que leer este capítulo”, “tengo que entregar este resumen”. Poco me detenía a pensar qué significaba realmente interpretar un texto, y mucho menos reinterpretarlo. Hoy entiendo que analizar, interpretar y reinterpretar textos no es un instrumento más de la formación, sino una herramienta para construir y reconstruir mi mirada como docente. Es por ello que esta narrativa no pretende solo describir lecturas realizadas, sino mostrar cómo esas lecturas me obligaron a ver mi práctica con otros ojos, cuestionar mis supuestos y, en algunos casos, reorientar mis decisiones pedagógicas.

Desarrollo

La primera vez que leí en serio un texto teórico fue cuando cursaba la materia “teorías del desarrollo” durante mi formación en educación media superior ya que estudié una carrera técnica en “Puericultura”. Esta vez no era un libro literario ni una novela; era un capítulo sobre teorías del aprendizaje, posiblemente ajeno a mi mundo inmediato. Lo leí sin ganas, sin pausa, sin diálogo interno porque así me habían enseñado a “estudiar” destacar, memorizar, entregar. Pero algo me quedó la sensación de que el texto hablaba de otros alumnos, otras aulas, otros contextos. Y me descubrí pensando: “¿y yo? ¿dónde estoy en esta formulación?”. Fue el primer jalón: me di cuenta de que interpretar un texto no es simplemente comprenderlo, es también situarse frente a él, preguntarse qué implica para mi contexto, para mi aula, ara mis estudiantes.

Así, al analizar ese primer texto, me di cuenta de que muchas ideas que parecían sólidas en el papel como “el aprendizaje activo”, “la zona de desarrollo próximo” quedaban atrapadas en la teoría cuando las trasladaba a mi práctica. Mi análisis me mostró un desfase: sabía lo que decían los autores, pero no cómo lo vivía en el aula con chicos que traían historias, desafíos, silencios totalmente distintos. Con el tiempo, comencé a leer autores más específicos: autoras y autores que me retaban, que me obligaban a ver lo que estaba haciendo como docente. Por ejemplo, al aproximarme al pensamiento de Paulo Freire, comprendí que la educación no es un depósito donde metemos conocimientos (la llamada “educación bancaria”), sino un diálogo entre quienes enseñan y quienes aprenden, una lectura del mundo antes que una lectura del libro. Esa comprensión me alcanzó de lleno: ¿qué pasa en mi aula? ¿Cuántas veces los alumnos escuchan pasivamente, cuántas veces les pregunto qué piensan, qué sienten, qué traen desde su vida fuera de la escuela? Todo esto comenzó a ser una incógnita durante mi formación y peor aún en cada intervención.

Al tratar de interpretar este autor, me topé con lo incómodo: si la lectura del mundo es previa a la lectura del texto, entonces mi rol como docente no es solo “transmitir” teorías, sino acompañar la construcción de sentido, dar espacio a que los estudiantes interpreten, aten con su propia vida lo que leen. Eso me obligó a mirar mis planeaciones, mis actividades, mis materiales: ¿les permiten a mis alumnos Interpretar? ¿O simplemente reproducir? Y ahí apareció la pregunta que, confieso, me costó: ¿estoy preparando alumnos

para “obedecer” o para pensar? Porque, como algunos críticos señalan, una educación que no promueve pensamiento crítico termina produciendo sujetos adaptados, no sujetos transformadores.

La reinterpretación del texto significa que no basta con entender lo que el autor Intentó decir; implica replantearlo a la luz de mi contexto, mis alumnos, mis errores. Por ejemplo, consideré que aplicar “mediación del adulto” (una idea teórica) debía adaptarse cuando los estudiantes provenían de entornos muy complejos, donde la experiencia fuera del aula pesaba más que la lección en el pizarrón. Entonces reinterpreté: mediación no como “yo explico y ellos escuchan”, sino “nosotros conversamos y construimos juntos”.

En esa reinterpretación, he incluido lecturas literarias, porque leer me ayudó a ver otro tipo de textos que no siempre comunican “lo evidente”, que permiten múltiples interpretaciones, que invitan al silencio, al cuestionamiento. Y ése es el trasfondo de la temática que compartimos la experiencia de lecturas realizadas durante mi formación con un sentido crítico y analítico. Porque cada vez que leo un texto teórico, un poema, un cuento, lo que hago es interpretarlo y reinterpretarlo desde lo que vivo como futura maestra.

Esta trilogía de análisis, interpretación, reinterpretación ha buscado una transformación sobre lo que es el oficio docente. Hoy me posiciono como una docente que no tiene todas las respuestas, sino que pide preguntas. Que entiende la lectura y la escritura como herramientas para que mis alumnos y yo construyamos significado juntos. Que reconoce que mis vivencias, mis silencios, mis errores también son parte del texto que enseñamos. Por tanto, mis planeaciones ya no inician simplemente con “objetivos” y “contenidos”, sino con una pregunta: ¿Qué lectura del mundo traen mis alumnos? ¿Qué texto vamos a interpretar juntos? ¿Cómo lo vamos a reinterpretar desde su vida y desde mi práctica? Y aún más: ¿cómo vamos a hacer que esa reinterpretación nos transforme? Si aplicara de manera acrítica lo que los textos dicen sin cuestionar, sin reinterpretar, entonces estaría reproduciendo la educación bancaria que tanto critica Freire.

Reconozco también que no todo lo que he leído me sirve tal cual. Hay teorías metodológicas que suenan magníficas en el papel, pero en mi aula cotidiana he visto que se quedan en promesa cuando no se considera la voz de los estudiantes, la diversidad, las condiciones reales. Esa es la parte crítica no se trata de descartar los textos, sino de dialogar con ellos, de ver dónde fallan, de ver cómo podemos adaptarlos para que no se queden en discurso, sino en vida. Al final, me doy cuenta de que el verdadero valor de la lectura docente está en lo que hacemos después de leer el análisis que exhibe lo que no entendíamos, la interpretación que ubica el texto en mi aula y en mi vida, la reinterpretación que abre nuevas posibilidades de acción. Y es ahí donde se construye el posicionamiento docente una docente que lee, piensa, cuestiona, actúa, revisa. Si hoy miro hacia atrás, el acto de leer ya no es solo cumplir con un curso; es un compromiso con la transformación del aula, los estudiantes, mi comunidad, yo misma. Y si me preguntan: “¿por qué vale la pena este proceso de lectura crítica?”, responderé que porque la educación que solo transmite sin interpretar ni reinterpretar es una educación que reproduce silencios, no que genera voces.

Más allá del aula: construcción de mi identidad docente a través de la observación

Temática: narrativa de proyectos
Autora: Sofia López Camarillo
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: primero
Escuela Normal Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

Presentación

Esta narrativa comparte mi primera experiencia de observación docente, una etapa clave para reconocer el valor del contexto, la empatía y la reflexión como base para mi formación docente.

Desarrollo

Durante la semana del 29 de septiembre al 3 de octubre, tuve la oportunidad de incorporarme a la Escuela Primaria “Lic. Adolfo López Mateos”, en un grupo de segundo grado conformado por veinticuatro estudiantes. Desde el primer momento, percibí un ambiente caracterizado por la curiosidad, el entusiasmo y el respeto, donde cada interacción reflejaba disposición al aprendizaje y motivación por participar. Esta experiencia constituyó un punto de partida esencial para comprender cómo los proyectos educativos se implementan y generan efectos concretos en la formación integral de los alumnos.

Mi aproximación inicial consistió en observar de manera detallada las rutinas, la organización del aula y la dinámica grupal. La disposición de los materiales y la estructura del espacio evidenciaban una intención pedagógica cuidadosamente planificada, orientada a fomentar la participación activa, la creatividad y el aprendizaje significativo. La docente titular alternaba explicaciones, prácticas y momentos de reflexión, asegurando que cada proyecto tuviera un propósito claro dentro del desarrollo académico diario.

Lo que más me impactó fue la vivencia del ambiente escolar en su totalidad. Aunque poseía una noción preliminar sobre la práctica docente, la observación directa me permitió apreciar la complejidad del aula: la gestión del grupo, la interacción entre los alumnos y la empatía que permeaba cada actividad demostraban que la docencia no se limita a la transmisión de contenidos, sino que requiere la construcción de relaciones significativas y motivadoras. Esta experiencia fortaleció mi convicción de que mi vocación se encuentra en la docencia y me proporcionó una guía inicial para desarrollar competencias profesionales desde un enfoque reflexivo y consciente.

A lo largo de la semana, mi rol evolucionó de observadora a participante activa. Interactuar con los estudiantes me permitió integrarme a las dinámicas del aula, colaborar en la organización de materiales, orientar a quienes presentaban dificultades y participar en actividades de juego y aprendizaje colaborativo. La energía y el entusiasmo de los alumnos me transmitieron motivación; incluso en situaciones de frustración o distracción, su disposición para retomar las actividades reforzó la importancia de la paciencia, la escucha activa y la orientación constante.

Uno de los momentos más significativos se presentó cuando un estudiante me explicó su proyecto con entusiasmo y claridad; su expresión me hizo sentir que podía contribuir a su aprendizaje de manera real. Asimismo, durante un juego matemático, acompañé a un par de alumnos que no comprendían la dinámica, observando cómo pasaban de la confusión a la satisfacción de lograr el objetivo. Estas experiencias evidenciaron que la

enseñanza es un proceso activo y continuo de acompañamiento, donde cada gesto, pregunta o indicación incide directamente en la motivación y el desarrollo de competencias.

El desarrollo de los proyectos constituyó un eje central de la práctica. Cada actividad integró contenidos de diversas áreas —lectura, matemáticas, ciencias y educación artística— evidenciando la transversalidad de los aprendizajes y la articulación de habilidades y conocimientos. Los estudiantes trabajaron de manera colaborativa, planificando, ejecutando y evaluando sus proyectos con autonomía supervisada, lo que permitió constatar cómo la planificación docente impacta directamente en la adquisición de habilidades, competencias y valores, desde la resolución de conflictos hasta la creatividad.

La interacción con la docente titular me permitió comprender la complejidad de la práctica profesional. Dialogamos sobre la importancia de observar sin intervenir en exceso, de ofrecer apoyo sin sustituir la autonomía del estudiante y de reconocer los logros individuales y colectivos. Cada decisión, desde la distribución del tiempo hasta la presentación de recursos, demostró cómo la planificación y la sensibilidad pedagógica se traducen en resultados concretos en el aprendizaje.

Asimismo, fui testigo del fortalecimiento de la convivencia y los valores en el aula. Los alumnos se respetaban mutuamente, compartían ideas, resolvían conflictos y celebraban los logros de sus compañeros. Esta observación me permitió comprender que la formación ética y social no es un concepto abstracto, sino una práctica cotidiana que se construye a través de interacciones significativas.

El entorno escolar se manifestaba más allá de los límites del aula: las interacciones en el patio, los intercambios con el personal docente y la relación de la maestra con los padres de familia evidenciaban la complejidad de la vida educativa como un ecosistema integral. Esta experiencia me permitió reconocer que la eficacia de los proyectos educativos y la consolidación de aprendizajes significativos dependen de esta red interconectada de relaciones, en la que la comunicación efectiva, la colaboración consciente y la sensibilidad hacia la diversidad de contextos resultan determinantes para el desarrollo integral de los estudiantes.

La práctica directa con los proyectos permitió evidenciar resultados concretos: los estudiantes demostraron autonomía, pensamiento crítico, habilidades de comunicación y capacidad de planear, ejecutar y evaluar sus actividades. Además, desarrollaron competencias transversales, tales como resolución de problemas, colaboración y creatividad. Esta experiencia reafirmó que la docencia requiere conocimientos teóricos, habilidades prácticas, atención individualizada y adaptabilidad a contextos diversos.

Al concluir la semana, constaté que mi percepción sobre la docencia había evolucionado de manera significativa y profunda. Cada interacción con los alumnos, cada acompañamiento en los proyectos, la planeación meticulosa de la docente y la interacción con la comunidad educativa consolidaron mi vocación y reafirmaron mi propósito profesional. La observación directa permitió evidenciar que la docencia trasciende la mera transmisión de conocimientos, ya que constituye un compromiso social, ético y humano, en el que cada acción y decisión incide directamente en la construcción de aprendizajes significativos y en la formación integral de los estudiantes.

Asimismo, esta experiencia puso de relieve la importancia de la planificación estratégica y la adaptabilidad en el aula. Comprendí que las competencias docentes no se desarrollan únicamente a partir de la teoría, sino mediante la observación activa, la reflexión constante y la participación consciente en los procesos educativos. Cada interacción, cada guía ofrecida y cada proyecto implementado demostró que la enseñanza es un acto complejo que integra conocimientos, habilidades, valores y competencias transversales, generando espacios de aprendizaje auténticos y transformadores.

Este proceso de prácticas, aunque inicial y centrado principalmente en la observación, resultó fundamental para fortalecer la comprensión de los procesos educativos. Registrar,

reflexionar y analizar cada experiencia me permite consolidar aprendizajes que serán esenciales a lo largo de mi formación profesional. Reconocer la importancia de esta etapa me recuerda que incluso la observación de un grupo de grado inicial posee un valor significativo, contribuye a construir paulatinamente mi identidad como futura docente, capaz de integrar ideas personales y experiencias educativas para generar conocimiento, implementar estrategias pedagógicas efectivas y transformar la práctica docente de manera consciente y ética.

Finalmente, la práctica reafirmó que la observación y la participación en proyectos constituyen elementos esenciales para consolidar una identidad profesional sólida. Este primer acercamiento me permitió internalizar que ser docente implica simultáneamente liderazgo, sensibilidad, ética profesional y capacidad de adaptación a diversos contextos. La experiencia vivida se erige, así, como un punto de partida para continuar mi formación como una docente reflexiva, empática y capaz de diseñar y ejecutar proyectos educativos que articulen de manera coherente los aprendizajes, fomenten la colaboración y promuevan el desarrollo integral de los estudiantes.

Mi Narrativa sobre mi diario del docente en formación

Temática: diario del docente en formación
Autor: Alfonso Raziel Medrano Palma
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: tercero
Escuela Normal de Chalco

Presentación

Mi periodo de prácticas en la Escuela Primaria Guadalupe Victoria, ubicada en la Colonia Unión de Guadalupe, en Chalco, representó para mí una etapa que mezcló incertidumbre, aprendizaje profundo y emociones que nunca antes había experimentado en un salón de clases. A mí me correspondió trabajar en el segundo grado, grupo C, bajo la mira de la maestra titular Mónica Hernández Guadarrama, con un grupo conformado por 18 alumnos. Desde el inicio, me di cuenta de que este espacio se convertiría en un punto clave para mi formación como futuro docente.

El ambiente del grupo era, en general, tranquilo. Aunque los alumnos eran participativos y con buena disposición, también enfrentaban dificultades, especialmente algunos que aún no sabían leer. Esto exigía un trabajo más cuidadoso, más personalizado y, sobre todo, más consciente de mis propios recursos como docente en formación. A pesar de ello, desde los primeros días pude notar algo que me sorprendió positivamente: logré conectar con los alumnos de una manera natural, casi sin esfuerzo. Ellos atendían a mis indicaciones, respondían con rapidez y mostraban esa energía tan característica de los niños pequeños, que a veces desborda, pero también impulsa.

Una de las experiencias que más me marcaron ocurrió durante una dinámica llamada Gigantes y enanos. Esta actividad, que aparentemente era un simple juego, terminó siendo una ventana directa para observar cómo los estudiantes respondían al movimiento, a la risa, a la coordinación y, sobre todo, a la convivencia grupal. Me di cuenta de que aprender no siempre ocurre sentado frente al cuaderno. A veces surge corriendo, levantando las manos, mirando al compañero, equivocándose y volviendo a intentar. Esa escena, en medio del salón, con risas y voces mezcladas, me hizo confirmar que la escuela también se construye desde las emociones.

Sin embargo, no todo fue sencillo. Uno de los desafíos más fuertes que enfrenté fue el relacionado con el material didáctico. En varias ocasiones el material que llevaba no resultó tan funcional como yo pensaba, o simplemente no coincidía con lo que había planeado. Esto se intensificó debido a que yo intentaba integrar el codiseño con la maestra titular y, por lo mismo, no seguía la planeación al pie de la letra. Esa mezcla entre querer innovar y no dominar aún ciertas estrategias hizo que algunas sesiones no fluyeran como esperaba. Aprendí, casi de golpe, que improvisar no es lo mismo que estar preparado, y que la preparación sólida es lo que permite tomar decisiones espontáneas sin perder el rumbo.

Hubo también situaciones emocionales que no imaginaba enfrentar. Uno de los momentos que más me desconcertó fue cuando me acerqué a un alumno que presentaba una discapacidad —aunque desconozco el tipo— y, al verme llegar, comenzó a llorar. Su reacción me sorprendió y me dejó sin saber qué hacer en el primer instante. Fue una muestra clara de que cada niño vive el aula desde sus propias percepciones, miedos y experiencias previas. Me obligó a respirar y actuar con más sensibilidad. Con el paso de los días pude acercarme a él con más tacto, siempre respetando su espacio, aunque esa primera vez quedó grabada en mí como un recordatorio de que la labor docente no es solo instruir, sino comprender.

También hubo errores que hoy veo como aprendizajes. Por ejemplo, un día olvidé llevar los gafetes y también el pase de lista. En su momento lo viví como una falta muy visible, casi como un descuido imperdonable. Pero después comprendí que fue el reflejo de algo más profundo: me faltaba responsabilidad, orden y preparación. La docencia no perdona la improvisación excesiva, especialmente cuando se trabaja con niños pequeños que necesitan claridad y estructura. Esa experiencia me sirvió para tomar más consciencia de la importancia de organizarme mejor, anticipar tiempos y prever contingencias.

A lo largo de las prácticas fui aprendiendo que dar una clase no es solamente cumplir un plan, sino ir preparado mental, emocional y pedagógicamente. Descubrí que cuando no llegaba bien preparado mi seguridad disminuía, mis dudas crecían y el grupo lo resentía. Y aunque considero que pude conectar bien con los alumnos, reconozco que esa conexión debe ir acompañada de planeaciones sólidas, materiales pertinentes y estrategias claras. Sobre mí mismo aprendí que necesito trabajar en mi responsabilidad, en mi empeño y en el compromiso con cada actividad que llevo al aula. También descubrí algo importante: no me gusta cargar demasiado material didáctico, especialmente cuando no estoy seguro de su utilidad. Esto me llevó a pensar que necesito encontrar un equilibrio entre lo práctico y lo funcional.

En cuanto a estrategias nuevas, no podría decir que incorporé técnicas muy innovadoras, pero sí empecé a buscar actividades más atractivas para el grupo, especialmente aquellas que mantuvieran su interés o que me ayudaran a retomar el orden cuando era necesario. Comprendí que la creatividad es una herramienta poderosa, pero también requiere tiempo, investigación y sobre todo un propósito claro.

En lo emocional, mi formación estuvo marcada por el miedo. Me sentí extraño, fuera de lugar en algunos momentos, como si no encajara del todo en el rol docente que estaba construyendo. Sin embargo, también entendí que ese miedo forma parte del proceso: es el punto de partida para mejorar, reflexionar y transformarse. Muchas veces dudé de mis decisiones, pero cada experiencia, incluso las que no salieron bien, me dio la oportunidad de observarme y replantear mi postura.

Mi motivación para ser docente viene desde hace mucho tiempo. Crecí en un ambiente donde la educación siempre estuvo presente y nunca viví dificultades extremas que me alejaran de este camino. Al contrario, lo he visto como una oportunidad constante para aprender y aportar.

Hay muchas cosas que quiero mejorar. En primer lugar, mi responsabilidad: llegar más preparado, revisar mis materiales, prever tiempos, organizar mis documentos y darme la oportunidad de practicar previamente mis actividades. También deseo preparar mejor mis clases, no solo en contenido, sino en técnicas, estrategias y dinámicas que realmente apoyen el aprendizaje de los estudiantes. Siento que en esta práctica no fui tan preparado como me habría gustado y eso es algo que definitivamente cambiaré en las próximas ocasiones.

Elegí narrar esta experiencia porque necesitaba mirarme con sinceridad. Porque sé que la maestra que leerá este escrito podrá observar no solo mis acciones, sino mis reflexiones. Y también porque quería guardar este momento como un recordatorio de mis inicios, con todo lo bueno, lo difícil y lo inesperado. Además, decidí elegir esta experiencia porque me permitió confirmar que, a pesar de mis errores, tengo la capacidad de conectar con los alumnos, de observar sus avances y de compartir con ellos momentos significativos. También porque esta vivencia me enseñó que ser docente no es solo enseñar, sino aprender constantemente de las reacciones, emociones y conductas de los niños.

Estas prácticas me ayudaron a comprender que la docencia es un camino de construcción continua. Aunque aún me falta crecer, organizarme y fortalecer mi seguridad, estoy agradecido por haber vivido esta experiencia en la Primaria Guadalupe Victoria, con

el segundo C. Fue un inicio lleno de aprendizajes que llevaré conmigo en cada paso de mi formación.

Referencias

Escuelas Normales México. (2022). *Perfil de egreso de las y los docentes de educación básica*. DGESPE.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Estrategia Nacional nacional de Educación educación inclusiva*. SEP.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Zabalza, M. A. (2011). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

La observación como puerta al aprendizaje centrado en el estudiante

Temática: diario del docente en formación
Autores: Bolaños Tinajero Daffne Aylin,
Calvo Cortes Azly Sofia, García Alfaro Mitzi Sarahi,
González Ramírez Jimena, Pasillas Romero Daniel
y Peña Corona Lesly Patricia
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: primero
Escuela Normal de Chalco

Presentación

En esta narrativa compartimos nuestra experiencia como docentes en formación durante las primeras prácticas de observación del primer semestre. Con base a la temática del diario del docente en formación donde se retoman las reflexiones de estas vivencias.

Elegimos esta temática porque el diario docente es una herramienta formativa valiosa que promueve la reflexión continua, el pensamiento pedagógico y la construcción de saberes a partir de la experiencia. Además, es un recurso fundamental para articular la teoría con la práctica y para acompañar de manera consciente nuestro crecimiento dentro del ámbito profesional.

Desarrollo

Al ser docentes en formación de primer semestre, nuestra principal tarea durante las primeras prácticas ha sido observar. A través de la observación podemos comprender cómo funcionan realmente las aulas, analizar el trabajo docente y descubrir si deseamos continuar por el camino de la docencia. Esta experiencia inicial también nos permite comenzar a construir nuestras habilidades y competencias profesionales.

Como docentes en formación consideramos que la observación de la práctica docente es una estrategia fundamental en el ámbito educativo, ya que implica evaluar y dar seguimiento a las actividades y métodos utilizados por los docentes con el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Esta interacción directa con el aula nos permitió realizar una valoración crítica sobre las estrategias educativas y los aprendizajes pedagógicos esenciales para todo futuro docente.

Una de las primeras reflexiones derivadas de esta experiencia es el reconocimiento de que la educación debe adaptarse al contexto del estudiante. Como señala Sass (1989), no basta con conocer sus acciones, experiencias y vivencias, también es necesario identificar y atender sus necesidades educativas y sus formas particulares de aprender.

Dicha idea se vincula con el enfoque del aprendizaje centrado en el estudiante. Delgado Martínez (2019) explica que dicho enfoque se basa en las teorías constructivistas, donde “los aprendices construyen y reconstruyen el conocimiento de manera activa” (p. 133). Es decir, el estudiante participa directamente en su propio proceso de aprendizaje partiendo de lo que ya sabe, genera nuevas ideas, comprende conceptos, relaciona información y construye significados propios, ajustando o ampliando sus saberes a medida que explora nuevos contenidos. Esta visión coincide con la propuesta de Ausubel, quien afirma que todo aprendizaje significativo parte de los conocimientos previos del estudiante.

Delgado (2019) también subraya que este enfoque implica un proceso constante de reflexión sobre la propia manera de aprender. Cada estudiante posee características,

experiencias y saberes distintos, por lo que la enseñanza debe responder a esta diversidad. El objetivo es promover el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la autonomía, mediante una relación colaborativa entre el docente y el estudiante, donde el docente reconoce y valora el contexto del aprendiz.

El ambiente y el espacio educativo, de igual manera, deben corresponder a las necesidades del estudiantado. Casalrrey (2000) sostiene que el espacio debe cumplir tres características fundamentales: estar pensado para los niños; ser estimulante, accesible, flexible y funcional; y resultar estético y agradable para los sentidos. En este sentido, el docente tiene la responsabilidad de generar un entorno adecuado a las características del grupo. La UNESCO enfatiza que un espacio seguro, inclusivo y estimulante permite a los estudiantes desarrollar plenamente sus capacidades.

Desde la perspectiva de Lewin, el comportamiento humano surge de la interacción entre las características personales y las condiciones del entorno; por ello, un ambiente inestable o poco organizado influye directamente en las conductas del grupo y en su disposición hacia el aprendizaje.

Asimismo, es indispensable destacar la importancia del material didáctico en este enfoque. Bruner (1966) afirma que los recursos educativos permiten que el alumno participe activamente en la construcción de su conocimiento. De manera similar, Montessori defendía que el ambiente debe ofrecer materiales accesibles que estimulen la curiosidad, la independencia y la exploración. Sin estos recursos, el aprendizaje se vuelve limitado, pasivo y poco motivador. En efecto, los medios y materiales constituyen los elementos a partir de los cuales el estudiante recolecta información mediante los sentidos y construye nuevos saberes (Eisner, 1994).

En conjunto, todas estas experiencias y reflexiones fortalecen nuestra formación profesional docente porque nos permiten comprender la complejidad del proceso educativo desde una mirada crítica y fundamentada. Observar el aula y comprender la importancia de un aprendizaje centrado en el estudiante nos ayuda a asumir el papel de docente con mayor conciencia y responsabilidad. Además, al identificar este enfoque desarrollamos competencias esenciales para el momento a que se llegue a una intervención.

Referencias

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Bruner, J. (1984). *La importancia de la educación*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1966 como *Toward a theory of instruction*).

Casalrrey, M. L. (2000). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. *Pulso*, *25*, 133-146.

Delgado Martínez, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza y Teaching, 37*(1), 139-154. https://doi.org/10.14201/et2019371139154

Educrea. (2012, 27 de septiembre). *Técnicas de enseñanza para mejorar la motivación de tus estudiantes*. Educrea. https://share.google/U6SWR2HkCpnmEtYsm

Eisner, E. W. (1994). *Cognición y currículo: una visión nueva*. Amorrortu.

Laorden Gutiérrez, C., y Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso, 25*, 133-146.

Lewin, K. (1965). *Principios de psicología topológica*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1936).

Montessori, M. (2018). *El descubrimiento del niño*. Diana. (Trabajo original publicado en 1948).

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Análisis de Problemas Universitarios*, *0*(46).

Sass, E. (1989). La motivación en el aula universitaria: lo que los estudiantes nos dicen. *Revista de Estudiantes Universitarios, 23*(2), 136-143.
UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: inclusión y educación*. UNESCO Publishing.

Metodologías sociocríticas en el diseño de una planeación didáctica

Temática: narrativa pedagógica
Autora: Maite Zepeda Ángeles
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: tercero
Escuela Normal de Chalco

Desarrollo

En mi experiencia al diseñar planeaciones didácticas educativas, comprendí que el verdadero significado de enseñar es un proceso densamente complejo. La estructuración del trabajo con metodologías compuestas por momentos y fases no se limita a la secuenciación de actividades, sino que exige el dominio de lo que añade el Nueva Escuela Mexicana (NEM), al trabajar por proyectos que atienden problemáticas de distintos escenarios. Esta dinámica se vincula estrechamente con la organización de los campos formativos y los ejes articuladores, los cuales establecen contenidos fundamentales enmarcados en el artículo 30 de la Ley General de Educación y desarrollados en los Programas de Estudio.

Sin embargo, antes de iniciar cualquier proceso de planificación resulta indispensable realizar un análisis extensivo del contexto, entendido como una lectura crítica de la realidad que permita reconocer los espacios donde los estudiantes se desenvuelven, las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que los atraviesan y las formas de interacción que construyen tanto dentro como fuera de la escuela. El Plan de Estudios 2022 enfatiza que “la escuela no es un espacio aislado de la comunidad, sino que su razón de ser está en relación con la vida de las personas que acuden a ella todos los días con sus lenguas, costumbres, hábitos, identidades, relaciones, afectos y expectativas” (Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 67). Esta perspectiva coloca al docente en la necesidad de problematizar la realidad y reconocer la diversidad como punto de partida para cualquier planeación.

Este enfoque contrasta con el modelo de escuela tradicional, el cual se centraba únicamente en la materia que debía impartir el docente y en programas rígidos a los que tanto maestros como alumnos debían supeditarse (Freinet, 1994). Ante esta perspectiva, Mejoredu (2021) confirma que “las propuestas curriculares en la educación básica mantenían una estructura y organización rígida bajo el supuesto de homogeneidad” (p. 9), lo que se traducía en aprendizajes uniformes y desconectados de la diversidad de comunidades escolares.

Frente a esta rigidez, la NEM propone un cambio de paradigma: el trabajo por proyectos como modalidad didáctica que reconoce la pertinencia de la organización comunitaria dentro y fuera de la escuela para lograr la formación integral de los estudiantes, por lo que dichos proyectos permiten replantear la relación entre escuela y territorio, estimulando el fortalecimiento comunitario, la inclusión social y la mejora de la calidad de vida.

Paulo Freire (1996) aporta una visión crítica al recordar que “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (p. 14), pues enseñar implica indagar y problematizar la realidad, transitando de la ingenuidad hacia la curiosidad epistemológica. Así, la planeación didáctica se convierte en un ejercicio crítico que busca capacitar a los estudiantes para aplicar sus conocimientos en escenarios diversos, dotándolos de herramientas para enfrentar la vida cotidiana con pensamiento reflexivo y acción transformadora.

En este sentido, los campos formativos funcionan como un engranaje que integra conocimientos académicos y experiencia cotidiana (Carrillo, 2001, citado por SEP, 2024).

Cada campo requiere metodologías específicas que, además de precisar su naturaleza, contemplan las particularidades necesarias para cubrir tanto los contenidos como el alcance de los procesos de aprendizaje. En Lenguajes, se privilegian estrategias que reconstruyan significados y favorezcan la comunicación; en Saberes y Pensamiento Científico, enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios que permitan explicar fenómenos desde las ciencias y los saberes comunitarios; en Ética, Naturaleza y Sociedades, el aprendizaje basado en problemas que profundice el aprendizaje para la vida; y en De lo Humano y lo Comunitario, el aprendizaje en servicio que fomente responsabilidad y compromiso social.

La diversidad metodológica responde a la finalidad de cada campo formativo, orientada al desarrollo de competencias como la comunicación, el razonamiento, la investigación y la creatividad, a lo que se denomina sociocrítica porque concibe la educación como un proceso social, cultural y político en el que los aprendizajes no ocurren de manera aislada, sino en contextos atravesados por saberes comunitarios, prácticas culturales y desigualdades que requieren ser problematizadas. Estas metodologías, al diseñar las planeaciones, precisan las especificidades necesarias para integrar contenidos y procesos de aprendizaje que no solo aseguren la adquisición de conocimientos, sino también promover la reflexión crítica, la participación activa y la transformación de la realidad escolar y comunitaria.

Cabe mencionar que la labor de un docente no solo radica en el diseño de una planificación, pues para lograrlo requiere concebir un análisis detallado de las problemáticas presentes en los diversos escenarios y, al mismo tiempo, contemplar las necesidades e intereses particulares de cada educando en atención a la diversidad de capacidades y habilidades que conviven en el aula, siendo responsables de motivar el proceso de aprendizaje mediante la implementación de múltiples estrategias dinámicas y materiales lúdicos que capten la atención de los infantes y fortalezcan su participación activa, todo ello partiendo de una autonomía curricular, permitiendo la articulación de los contenidos con experiencias significativas orientadas a la formación integral.

Los ejes articuladores expresan estas capacidades humanas y conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo formativo, al mismo tiempo que vinculan las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de los estudiantes. El Plan de Estudios 2022 señala que “los ejes articuladores son puntos de encuentro entre la didáctica del profesor y el saber de la vida cotidiana de las y los estudiantes”, lo que favorece un diálogo permanente entre escuela y comunidad (SEP, 2024, 91-92). De esta manera, la planeación didáctica deja de ser un documento técnico para convertirse en una herramienta de transformación, que articula los distintos contextos, proyectos, metodologías y campos formativos en la construcción de aprendizajes significativos y emancipadores.

En contraste con las prácticas tradicionales, donde la planeación didáctica se reducía a la organización rígida de contenidos y tiempos, la utilización de metodologías en el marco del Nuevo Modelo Educativo abre la posibilidad de transformar la enseñanza en un proceso dinámico y contextualizado. Mientras que antes se privilegiaba el “qué enseñar” y se asumía la homogeneidad de los aprendizajes, hoy se reconoce la diversidad de escenarios y la necesidad de problematizar la realidad para que los estudiantes construyan saberes significativos (Mejoredu, 2021, p. 9).

Este proceso exige la conformación de estudiantes con una perspectiva crítica, capaces de analizar, cuestionar y reflexionar sobre su entorno, de reconocer las desigualdades y de plantear alternativas para la transformación social. El pensamiento crítico, como lo señala Freire, implica transitar de la ingenuidad hacia la curiosidad epistemológica, donde el conocimiento se convierte en una herramienta de emancipación.

De esta manera, la planeación didáctica deja de ser un documento técnico para convertirse en una práctica reflexiva y emancipadora, que articula proyectos, contextos, metodologías y campos formativos en la construcción de aprendizajes significativos, para

ello propongo adecuar el aula de acuerdo con el contexto de los estudiantes mediante rincones rotatorios, donde pequeñas comunidades avancen de manera alterna respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje, de modo que cada espacio esté diseñado para incrementar gradualmente el nivel de complejidad respecto al anterior y favorecer el desarrollo progresivo de sus capacidades y habilidades, partiendo de la iniciativa de los propios educandos, quienes identificarán una problemática de su entorno y, de manera colectiva, se planifica la forma de trabajar para atenderla, a través de acuerdos, convirtiendo el aula en un espacio vivo que responde a sus necesidades e intereses y les permite construir soluciones a aquello que les inquieta e interesa.

Referencias

Freinet, C. (1994). *Por una escuela del pueblo*. Fontamara.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.

MEJOREDU. (s.f.). *Recomendaciones de mejora al plan y programas de estudio*.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (2.ª ed.). Direccion General de Materiales Educativos.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONLITEG). https://libros.conaliteg.gob.mx

Aprendizaje basado en proyectos comunitarios

Temática: narrativa de metodologías
Autora: Mayte Alarcón Rojas
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: tercero
Escuela Normal de Chalco

Presentación

La narrativa que se presenta a continuación está basada con una temática de metodologías, la cual tiene como objetivo que el estudiantado comparta relatos detallados en la implementación de métodos de enseñanza y aprendizaje, así como los resultados obtenidos. En este caso, se hablará específicamente acerca de la experiencia obtenida durante mi primera práctica docente a lo largo de la implementación de la metodología de aprendizaje basado en proyectos comunitarios para llevar a cabo la realización del proyecto "Aprendo a escuchar para poder dialogar" del campo formativo de lenguajes en cuarto grado, con un grupo de 24 alumnos en la Escuela Primaria Benito Juárez, ubicada en el municipio de Atlautla de Victoria, Estado de México.

Desarrollo

Durante mi primera intervención docente, trabajé con la metodología sociocrítica de aprendizaje basado en proyectos comunitarios, la cual da paso a la reconstrucción de significados a través de diversos escenarios pedagógicos y de acciones transformadoras del entorno, de esta manera, la metodología ya mencionada me impulsó a explorar el entorno en el se desarrollan mis alumnos con el objetivo de identificar situaciones y problemas para construir alternativas que dieran solución a dichas situaciones mediante el trabajo colaborativo, en este caso, la problemática que se identificó fue la autorregulación de la conducta.

A lo largo de mi intervención docente, implementé una secuencia didáctica que fomentó el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales a través del trabajo colaborativo, el aprendizaje experiencial, todo esto poniendo en práctica algunos ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), tales como la inclusión, el pensamiento crítico y las artes y experiencias estéticas.

Junto con mis alumnos, se realizaron actividades con el fin de aprender, divertirse, crear, socializar y solucionar la problemática identificada, de esta manera pude identificar mis logros y retos durante este proceso. Como logro principal, se atendieron todas y cada una de las fases de la metodología implementada, la cual incluye 3 fases y 11 momentos. Para el diseño de mi secuencia didáctica retomé a Piaget, quien señala que los alumnos, quienes tienen entre 9 y 10 años, se encuentran en la etapa de operaciones concretas, lo que significa que aprenden con mayor facilidad mediante actividades manipulativas a través de experiencias significativas.

Por otro lado, también retomé a Vygotsky (1979), quien habla sobre la zona de desarrollo próximo, en la que se establece que es de suma importancia el acompañamiento al alumnado durante el proceso de aprendizaje para obtener conocimientos, pues el aprendizaje resulta más efectivo mediante la interacción social y el apoyo guiado, mejor conocido como andamiaje.

También retomé a David Ausubel (1983), cuya teoría del aprendizaje significativo me ayudó a pensar en actividades que tuvieran relación con los conocimientos previos de mis alumnos y con el lugar en el que se desarrollan todos los días, es decir, su comunidad.

Por último, retomé a Rafael Bisquerra (2009), quien menciona que las experiencias de aprendizaje deben desarrollar y poner en práctica habilidades como la autorregulación emocional, la empatía y la toma de decisiones.

Toda esta base teórica, la cual adquirí durante el primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, en el curso de Teorías del Desarrollo y el Aprendizaje, impartido por el profesor José Julián Sánchez Hernández, influyó de manera directa en las actividades que implementé en mi grupo. Las actividades que se realizaron fueron prácticas, hubo un diálogo constante, así como trabajo en equipo. A continuación, se describen las 3 fases y 11 momentos de la metodología implementada dentro de mi grupo.

La fase uno se llama “planeación” y le corresponden los primeros tres momentos. Dentro de la primera frase se encuentra el momento uno que habla sobre la identificación, el momento dos el cual propone una recuperación y el momento tres, que habla sobre la planificación. Para atender estos tres momentos primero se hicieron planteamientos genuinos para introducir al diálogo de acuerdo al escenario, en este caso trabajé con el escenario de aula. Le pregunté al grupo si alguna vez habían realizado un cómic, así mismo, les pregunté si sabían qué es el diálogo y para que nos sirve, de esta manera pude identificar todos aquellos conocimientos previos con los que contaban mis alumnos, la mayoría de los alumnos participaron, posteriormente se identificó el insumo inicial, fue en ese momento en el que le pedí a todos los grupos que leyera el párrafo introductorio que elaboré en foaomi blanco.

Posteriormente y de manera grupal se leyó la primera página del proyecto, en cual los alumnos pudieron identificar lo que debíamos realizar, un cómic sobre la importancia de escuchar, dialogar, e intercambiar opiniones de forma respetuosa, para después integrarlos en un comiteco dentro del grupo.

No pude concluir con las actividades establecidas para ese día debido a que fue el cumpleaños de una alumna y su familia decidió hacerle un festejo dentro del salón, por tal motivo tuve que pausar mis actividades. Cabe mencionar que me generó un retraso significativo.

Dentro de la fase dos, denominada “acción”, se incluyen cuatro momentos, del momento cuatro al momento siete. El momento cuatro se denomina acercamiento, en el momento cinco se establece una comprensión y una producción, en el momento siete se establece un reconocimiento y en el momento siete se plantea una concreción. Para atender el momento cuatro, se llevó a cabo una socialización de situaciones en la que los alumnos hayan tenido un desacuerdo con alguien, compartieron qué fue lo que pasó, cómo se sintieron al respecto y finalmente cómo lo resolvieron. Para atender el momento cinco, de manera grupal se analizó y se realizó el llenado del planificador del proyecto, el cual nos ayudó a identificar las fechas en las que haríamos el borrador de nuestro producto.

Posteriormente, para atender el momento seis, se generaron planteamientos para identificar los avances del proyecto, así mismo decidimos si era necesario realizar ajustes o si podíamos continuar con la actividad, de manera colectiva decidimos que no era necesario realizar ajustes a nuestro planificador y continuamos trabajando.

Para atender el momento siete se realizó la primera versión del producto, es decir, los alumnos elaboraron el borrador de su cómic, posteriormente me lo entregaron para revisarlo y poder sugerir mejoras.

Dentro de la fase tres, denominada intervención, se encuentran los últimos cuatro momentos de la metodología ABPC. El momento 8 se denomina integración, el momento 9 difusión, el momento 10 consideraciones y el momento 11 avances, para atender el momento ocho se presentaron las primeras versiones de las producciones que los alumnos realizaron con los cambios sugeridos por mí.

Para atender el momento nueve se llevó a cabo la presentación del producto, los alumnos revisaron su producto final y se prepararon para la difusión del mismo. Cada uno

de los equipos expuso su cómic al resto del grupo, narrando la historia y mostrando cómo se solucionó el conflicto principal de la historia mediante el diálogo.

Para atender el momento diez se llevó a cabo una retroalimentación, de manera grupal se realizó un círculo en la explanada de la escuela para el intercambio de ideas, en el cual los alumnos dieron opiniones acerca de los cómics de los otros equipos, dijeron cuál fue el cómic que más les gustó y por qué, así mismo, hicieron sugerencias para mejorar el trabajo tanto el de sus compañeros como el de ellos mismos.

Para atender el momento once se contestaron las preguntas de la página 21 del libro de textos proyectos de aula, las cuales nos ayudaron a formular conclusiones sobre la experiencia obtenida durante la elaboración del proyecto.

Durante la implementación de mi secuencia didáctica logré identificar que el alumnado se involucró de manera favorable en las actividades cuando utilicé material manipulativo, es decir materia didáctico, en este caso, el material didáctico que elaboré fue un cómic con base de fieltro, le repartí a los alumnos un personaje y un diálogo para que pasaran a pegarlo al cómic elaborado de fieltro que estaba pegado en el pizarrón, una vez que logramos armar el cómic de manera colectiva lo leímos e identificamos de qué manera el diálogo dio solución al conflicto que se mostraba en la historia del cómic.

De igual manera, identifiqué que a los alumnos les gusta trabajar en equipos, sin embargo, prefieren hacerlo con compañeros con los que se llevan mejor, durante la realización del proyecto los equipos se armaron por sorteo, desafortunadamente en uno de los equipos hubieron muchas diferencias entre dos alumnos, en tres ocasiones tuve que hablar con ellos para ayudarlos a resolver sus diferencias y poder seguir trabajando, esta situación fue complicada porque la última vez que se presentó un desacuerdo entre ellos, ambos estudiantes comenzaron a llorar, lo que me hizo pensar que no estaba haciendo un buen trabajo y que mi manera de ayudarlos a resolver sus diferencias no era la mejor, por lo que tuve que recurrir a la maestra titular para que me ayudara a resolver la situación.

Dentro de los retos que se presentaron en mi práctica docente, fue la gestión de tiempo, pues hubieron muchas interrupciones que no me permitieron llevar a cabo todas las actividades que estaban establecidas dentro de mi secuencia didáctica por lo que tuve que hacer modificaciones para poder continuar con el trabajo sin que este se viera afectado por dicha situación.

En cuanto a mi práctica docente comprendí que la práctica por sí misma te exige flexibilidad, observación continua y una capacidad de adaptación para resolver cualquier inconveniente que surja a lo largo de la jornada escolar.

Por lo mencionado, las recomendaciones que tendré en cuenta para la siguiente jornada de prácticas con base en los diez rasgos de perfil de egreso de la Nueva Escuela Mexicana y la Ley General de Educación así como en la experiencia que tuve durante esta primera intervención son las siguientes:

1. Realizar una práctica docente basada en la inclusión, la equidad y la responsabilidad social.
2. Seguir poniendo en práctica la participación comunitaria de mis alumnos.
3. Fomentar un desarrollo integral de todos y cada uno de mis alumnos.
4. Adaptarme a las situaciones que se presenten a lo largo del proceso de enseñanza así como buscar soluciones a las mismas.

Referencias

Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación.
Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica*. SEP.
Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Narrativa de proyecto

Temática: narrativa de proyectos
Autores: Franco Rodríguez Evelyn, Palacios Romero América,
Ruiz Gómez Metzli, Itzayana y Sandoval Juseppe María Vanessa
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Chalco

Presentación

La presente narrativa pedagógica describe cómo los principios y directrices de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se incorporan en la práctica docente como una herramienta para promover el respeto, la equidad y la valoración de la diversidad cultural, destacando que este modelo educativo propone una educación inclusiva, gratuita y adaptada a los contextos socioculturales. Por ende, la interculturalidad se presenta como un proceso fundamental, ya que impulsa la interacción respetuosa entre diferentes culturas y la integración de sus saberes en el transcurso educativo. Asimismo, se describe un proyecto comunitario en donde el docente y alumnos investigaron elementos culturales de México y su vinculación con los pueblos indígenas y afrodescendientes, incluyendo gastronomía, costumbres, tradiciones y danzas típicas; fortaleciendo el sentido de identidad, el pensamiento crítico, la empatía, entre otros. Evidenciando que, la interculturalidad es un eje transversal que enriquece la formación integral de los estudiantes y refuerza el vínculo entre escuela y comunidad.

Desarrollo

Durante la segunda jornada de intervención correspondiente al séptimo semestre, en la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, con CCT: 15EPR0465, turno matutino, ubicada en el municipio de Chalco, se llevó a cabo un proyecto titulado “México y su diversidad de símbolos” con alumnos pertenecientes a la fase 3 quienes participaron de manera activa y constante en cada una de las etapas del proyecto.

La intervención tuvo una duración aproximada de un mes, tiempo en el que se organizaron diversas actividades orientadas a favorecer la comprensión, el reconocimiento y la valoración de los símbolos y manifestaciones culturales que identifican a México. Para ello, se planificaron sesiones que permitieran una progresión gradual de los contenidos, desde el reconocimiento de símbolos nacionales hasta el acercamiento a elementos culturales de distintos pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes.

El proyecto intercultural tuvo como propósito fundamental promover en los estudiantes una mirada crítica, reflexiva y sensible hacia la diversidad cultural del país. A través del acercamiento a distintos aspectos de la historia de México como su gastronomía, arquitectura, danzas, artesanías y otras manifestaciones culturales se buscó que los alumnos comprendieran cómo estas expresiones constituyen un elemento esencial en la construcción de su identidad personal y colectiva.

De esta manera, el proyecto se articuló directamente con el contenido relacionado con las manifestaciones culturales de México y su vinculación con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Al desarrollar las actividades, se pretendió despertar en el alumnado una reflexión profunda que favorece actitudes de respeto, empatía y reconocimiento hacia estos pueblos, entendiendo su importancia histórica, cultural y social en la formación de la identidad mexicana.

Asimismo, la interculturalidad bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana impulsa a que la escuela sea un espacio para aprender a convivir en la diversidad y reconocer la

dignidad de todas las personas, tal como señala la UNESCO (2011): “Trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros” (p. 9).

En este sentido, durante la práctica docente, se tuvo la oportunidad de diseñar y llevar a cabo un proyecto comunitario que integró de forma directa el principio de interculturalidad promovido por la Nueva Escuela Mexicana.

Se utilizó la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP) esta se centra en partir de situaciones reales para promover el aprendizaje significativo, se realizaron diferentes actividades entre ellas se destacan cinco.

En un principio, se realizó un reconocimiento de símbolos y tradiciones que se realizan en la comunidad donde viven, se comentaron de manera grupal y una vez identificadas se les entregó a los alumnos una hoja en donde tenían que dibujar cinco de las manifestaciones (véase anexo 1).

Dándole seguimiento al reconocimiento de manifestaciones culturales se realizó un mapa mental de manera grupal, retomando cuatro categorías: tradición, comida, música y vestimenta. De estas categorías los alumnos comentaron las que ellos conocen o han llegado a ver en México (véase anexo 2).

Posteriormente, se hizo hincapié en que la lengua forma parte de las manifestaciones culturales, por ello se retomó la lengua náhuatl y se les enseñaron a los alumnos seis palabras y su significado, para esto se les dieron dibujos de las palabras para que se les facilitará diferenciarlas (véase anexo 3).

Con la finalidad de que los alumnos conocieran las manifestaciones culturales de distintos estados, se llevó un mapa grande de la República mexicana y se seleccionaron diez estados. A partir de ellos, analizamos qué elementos los representan, considerando aspectos como su gastronomía, danzas, música, artesanías, arquitectura, entre otros. Cada alumno tenía su mapa en pequeño para ir colocando las imágenes de las manifestaciones culturales (véase anexo 4).

Por último, se les entregó una hoja en la que debían clasificar los símbolos que representan a México, con el propósito de seguir reforzando el tema y verificar si los alumnos están consolidando el aprendizaje (véase anexo 5).

Como se vislumbra, mediante las distintas actividades, como mapas mentales, dibujos, juegos como lotería, entre otras sobre el contenido de las manifestaciones culturales, los alumnos reconocieran cuáles son estas y la relación con otros pueblos mexicanos como los migrantes, afromexicanos, entre otros y su relación con nuestra cultura actual, como la gastronomía, la danza, la música y la lengua.

Si bien la mayoría de las actividades fueron funcionales para lograr el propósito, surgieron desafíos en este proceso, ya que los alumnos se encontraban dispersos por lo cual no permitían que se les explicará algún tema o la realización de actividades, ya que estas eran de escribir, dibujar o recortar y pegar, por lo que hizo falta incluir actividades más lúdicas y llamativas para el aprendizaje significativo de los alumnos.

En este sentido, Ausubel (1963) sostiene que “un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (p. 2). Así, partiendo del conocimiento previo que los alumnos poseen sobre la cultura mexicana, se facilita la conexión con la nueva información acerca de otros pueblos mexicanos, especialmente cuando se emplean actividades más innovadoras.

En la práctica docente, esta experiencia permitió constatar que la interculturalidad no se limita a un tema aislado en el currículo, más bien, ésta, puede integrarse de forma transversal a través de actividades que conecten el aprendizaje con la vida real. La investigación y exposición de la gastronomía, tradiciones y expresiones culturales,

fomentan el pensamiento crítico, la empatía y la apertura hacia otras formas de ver el mundo. De este modo, la vinculación de la interculturalidad en la práctica bajo el enfoque de la NEM se logra cuando el aula se convierte en un espacio de encuentro cultural,

donde se mira y se reconoce al otro, cuando se aprende y conectan con las experiencias de los demás. Por ello, este tipo de proyectos favorecen el desarrollo de competencias académicas, que contribuyen a la formación de ciudadanos capaces de convivir en una sociedad plural y diversa, respetando y valorando la riqueza cultural que define a nuestro país.

A manera de conclusión, esta narrativa intenta comprender que, la interculturalidad en la labor docente, dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana, es un enfoque que favorece y enriquece el proceso educativo y fortalece el tejido social, ya que, al reconocer y valorar la diversidad cultural en cada grupo escolar, el aula se convierte en un espacio de encuentro donde cada estudiante aporta su historia, su identidad y su visión del mundo.

A su vez, cuando se implementan proyectos que promueven el intercambio cultural, como la exploración de tradiciones, danzas, gastronomía o lenguas originarias, el aprendizaje se vuelve más vivencial y significativo, permitiendo que los alumnos desarrollen un sentido de pertenencia y orgullo por sus raíces, al tiempo que aprenden a apreciar otras formas de vida. Así, la interculturalidad deja de ser un concepto teórico para convertirse en una experiencia concreta que moldea la manera en que los estudiantes se relacionan con los demás.

Para finalizar, la práctica docente desde los enfoques de la Nueva Escuela Mexicana contribuye en la formación integral de los estudiantes, reconociendo la diversidad cultural, lingüística y social del país. Con ello, la educación cumple su misión más profunda; preparar a las nuevas generaciones para enfrentar los retos del presente y construir un futuro donde la diversidad sea un motivo de unidad y fortaleza.

Referencias

Ausubel, D. (1963). *Teoría del aprendizaje significativo*.

UNESCO. (2011). *La UNESCO y la educación. Toda persona tiene derecho a la educación*. UNESCO.

Lecturas que despiertan mi voz

Temática: narrativa de análisis, interpretación y reinterpretación de textos
Autora: Sharon Michelle Rodríguez Rojas
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Chalco

Presentación

La presente narrativa pedagógica surge de mi experiencia como estudiante de la Escuela Normal de Chalco, donde la lectura ha sido un puente para compréndeme como futura docente y para conocer las múltiples voces que construyen mi identidad profesional. En este relato comparto como los procesos de análisis, interpretación y reinterpretación de textos teóricos, metodológicos, psicopedagógicos y literarios, se convirtieron en una experiencia profundamente humana, que transformaron mi mirada sobre la enseñanza. Surge como un ejercicio reflexivo que busca recuperar las experiencias de actores que han acompañado a mi formación docente, dándole sentido e identidad a mi quehacer docente.

Más allá de memorizar autores o teorías, descubrí que cada texto leído era también un espejo: un espacio en el que podía dialogar conmigo misma, cuestionar mis certezas y reconstruir mi visión dentro del aula. Esta narrativa busca transmitir la importancia de leer desde la vida, desde la emoción, y desde el compromiso ético de formarnos como docentes críticos, analíticos y sensibles a los contextos escolares.

Al narrar mis propias vivencias de lectura, invito a otros estudiantes normalistas a reconocer que interpretar un texto es al mismo tiempo, interpretarse como educador. La narrativa celebra la lectura como práctica liberadora, consciente, reflexiva y profundamente humana.

Desarrollo

Cuando ingresé a la Escuela Normal de Chalco, pensé que la lectura sería solo un requisito académico: reportes, reseñas, análisis. No imaginaba que, con el tiempo, los textos se volverían parte de mi vida emocional, mis dudas y mis construcciones más íntimas, como futuro docente. Hoy cuando miró hacia atrás, me doy cuenta de qué cada lectura fue un acto de encuentro conmigo misma, un espacio donde dialogaban mis inseguridades, mis certezas emergentes y mi deseo profundo de comprender el sentido de educar.

De acuerdo a la primera vez que leí a Paulo Freire (1970), en la clase de análisis de la práctica y contextos escolares, su idea de que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los seres humanos nos educamos entre nosotros mediatizados por el mundo" resumen en mí, de manera inesperada, no solo analicé su planteamiento, lo reinterpreta desde mi propia experiencia de haber sido alumna en escuelas, donde pocas veces tuvimos voz. En ese momento supe que la lectura no era un simple ejercicio intelectual, sino un acto político, emocional y profundamente humano, que me invitaba imaginar una docencia distinta.

Con el tiempo, cada curso me proponía autores que abrían otras ventanas; en teoría del desarrollo y aprendizaje, por ejemplo, me enfrenté a Vygotsky (1978), a la idea de que el aprendizaje es fundamentalmente social. Interpreté sus textos tratando de visualizar a mis futuros alumnos en el aula, preguntándose, equivocándose, conversando entre ellos. Reinterpreté su teoría pensando en mi propio proceso formativo: cómo mis compañeros me explicaban, cómo la duda colectiva nos hacía avanzar, allí comprendí que la lectura tiene sentido cuando la dejamos encarnar en nuestra realidad.

Pero hubo un momento clave que marcó mi posicionamiento docente, fue el cuarto semestre, durante la lectura *Pedagogía del sur*, de Bonaventura de Sousa (2018), sus

palabras sobre la necesidad de reconocer los saberes comunitarios me interpelaron de forma personal. Crecí en una comunidad donde aprender venía de mis abuelos, de las historias al atardecer, de los trabajos colectivos en las fiestas patronales. Al analizar el texto, sentí que también estaba analizando mis raíces. Al interpelarlo, me di cuenta que la pedagogía no puede separarse de la vida. Y al interpelarlo desde la Normal, entendí que educar es sostener con respeto y dignidad las memorias de quienes acompañemos en su formación.

Hubo textos que de desestabilizaron más de lo que esperaba. En la clase de literatura infantil leímos a Gianni Rodari y su gramática de la fantasía me recordó que yo también fui niña, que alguna vez imaginé mundos imposibles y que, con el tiempo, los exámenes y las rubricas apagaron parte de esa creatividad. Cuando reinterpreté a Rodari desde mi identidad docente, me prometí fomentar en mis estudiantes la imaginación como forma de conocimiento, no como entretenimiento pasajero. Esa promesa nació de una lectura que logro tocar mi memoria afectiva.

La Normal me enseñó que leer no es solo comprender, sino relacionar. En metodología de la investigación, por ejemplo, leer a Flick o a Hernández, Fernández y Baptista no se trataba únicamente de memorizar técnicas y enfoques. Analizar esos textos implicaba cuestionar qué tipo de docente-investigadora quería ser, ¿una que repite fórmulas o una que busca comprender fenómenos educativos desde una mirada situada? Interpretar esos autores me llevó a reconocer que toda investigación nace de una sensibilidad: de la incomodidad, de la curiosidad o del deseo de transformar algo. Y reinterpretarlos me llevó a plantear mis primeros proyectos de observación en las escuelas de prácticas, siempre con la pregunta: ¿qué sentido tiene lo que estoy estudiando para la comunidad donde estoy?

Las lecturas también se volvieron conversaciones entre mis compañeras y yo. Había días en los que debatíamos acaloradamente sobre el conductismo o el constructivismo, sobre Montessori o Piaget. En esos diálogos, reinterpretábamos lo leído desde nuestras historias personales. Una compañera hablaba desde la experiencia de haber sido educada con castigos, otra desde el recuerdo de un maestro que le enseñó a amar la lectura. En esas conversaciones aprendí que no hay interpretaciones únicas y que cada lectura es también la lectura de nuestra biografía.

Una de las experiencias más significativas ocurrió en el curso de pedagogía y didáctica del aula multigrado. Leímos textos periodísticos sobre educación, documentos oficiales y fragmentos literarios. El ejercicio consistía en identificar quién hablaba, desde dónde y para quién. Al analizarlos, comprendí que todo texto es una trama de poder: alguien busca convencer, orientar, persuadir o mover. Esa toma de conciencia me permitió leer el mundo de manera crítica. Desde entonces, cuando escucho una política educativa o una noticia sobre maestros, no la recibo pasivamente: la examino, la confirmo, la resignifico.

La reinterpretación se convirtió en una práctica constante. Recuerdo especialmente la lectura de Bell Hooks (2021) y su propuesta de una pedagogía del amor. Interpreté su texto desde el cansancio emocional que a veces sentíamos en la Normal, cuando las tareas nos rebasaban o cuando dudábamos de nuestras capacidades. Reinterpretar sus palabras me llevó a reconocer que la docencia requiere cuidado hacia los otros y hacia nosotros mismos. Entendí que educar desde el amor no es cursilería, sino compromiso ético con la dignidad humana.

La biblioteca de la Normal también fue parte de mi narrativa. Ahí, entre el pasillo silencioso, me encontraba con textos que no estaban en mi lista oficial, pero que despertaban preguntas nuevas. A veces elegían un libro al azar, lo abrías y dejaban que sus palabras me llevaran a lugares inesperados. Esos encuentros fortuitos también construyeron mi identidad docente, porque me enseñaron que aprender implica curiosidad, deseo y apertura.

Quizá el aprendizaje más profundo llegó cuando comencé a escribir mis propias interpretaciones. No fue fácil. Siempre dudaba: ¿estaré analizando bién?, ¿estaré interpretando de más?, ¿Estaré reinterpretando sin fundamento? Pero poco a poco entendí que escribir es también un acto de lectura. Es una forma de organizar el pensamiento, de poner en palabras nuestras búsquedas. En esos escritos descubrí mi voz docente: crítica, sensible, a veces temerosa, pero siempre dispuesta a seguir aprendiendo.

Dentro de las prácticas profesionales la lectura ha tenido un gran significado en intervención puesto que los alumnos llegaban con historias de sus familias, con silencios profundos o con energías desbordadas. En este ambiente tan vivo, entendí que ninguna teoría funciona si no se adapta al contexto. Fue ahí donde comprendí realmente lo que decía Freire sobre leer el mundo antes que la palabra. Analicé aquello que sucedía frente a mí: la diversidad, los ritmos distintos, la manera en que miraba y se expresaban. Comencé entonces a reiterar no solo con lectura, sino también con mi concepción del acto educativo y como cada acción que tomé dentro del aula repercute en mis alumnos y en mí.

Hoy casi al final de mi formación en la Escuela Normal de Chalco, puedo decir que la lectura ha sido el hilo que ha tejido mi posicionamiento docente. Los textos me enseñaron a mirar el aula con la complejidad a leer más allá de lo evidente, a relacionar la teoría con la práctica, a honrar los saberes comunitarios, a poner la imaginación al centro, a investigar desde la sensibilidad y a educar desde el amor.

Al mirar el recorrido completo, comprendo que mi formación en la Escuela Normal de Chalco ha sido un tránsito constante entre teoría y la vida, entre las palabras de otros y las mías propias. Cada lectura se volvió punto de partida para pensarme, para cuestionar mis certezas y para descubrir que la docencia es un oficio que se escribe mientras se vive. He aprendido que interpretar un texto es también escuchar la voz que nace dentro de mí, esa que me impulsa a seguir construyendo un modo de enseñar más humano y consciente del impacto que un gesto, una pregunta o una mirada pueden tener en la vida de las niñas y los niños.

Referencias

De Sousa Santos, B. (2018). *Pedagogías del Sur*. CLACSO.

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª ed.). Morata.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Editores.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Hooks, B. (2021). *Enseñar para transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.

Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Editorial ARGOS.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos pedagógicos superiores*. Crítica.

Situaciones de confrontación en la práctica docente

Temática: narrativa de colaboración y reflexión de la práctica
Autor: Daniel Anda Rosales
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Chalco

Presentación

Esta narrativa describe una situación crítica vivida durante la práctica docente, las estrategias implementadas en colaboración con la comunidad escolar y los aprendizajes obtenidos.

Desarrollo

Durante mis prácticas profesionales en la escuela primaria, tuve la oportunidad de impartir clases en el primer grado grupo “C”, conformado por 29 alumnos. Entre ellos se encontraba Anthony, un niño de siete años diagnosticado con autismo nivel 2, quien recientemente había sido integrado al grupo regular tras haber asistido previamente a un centro de atención especializado, sus padres decidieron inscribirlo en la escuela regular con la esperanza de que pudiera convivir con otros niños y desarrollar mayores habilidades sociales. De acuerdo con Wellspring (2024):

> El autismo de nivel 2, a menudo denominado autismo *moderado*, se caracteriza por deficiencias más pronunciadas en la comunicación social y comportamientos inflexibles. Estas personas pueden tener dificultades para iniciar o mantener conversaciones, y a menudo dependen de frases cortas o palabras sueltas para comunicar sus necesidades. (párr. 9)

Esta descripción se veía reflejada claramente en el comportamiento de Anthony, pues durante los primeros días se mostraba muy temeroso, evitaba el contacto visual y no pronunciaba palaba alguna; se comunicaba únicamente mediante gestos o sonidos.

Desde el primer día, la convivencia con Anthony representó un reto significativo tanto para el docente titular como pata mí. Durante toda la primera jornada escolar, el alumno permaneció en silencio, observando su entorno con angustia. No expresaba ninguna necesidad, lo que dificultaba enormemente anticipar sus reacciones. Un día, durante el recreo, ocurrió una situación crítica: Anthony, sin saber aún donde se encontraba el baño y sin poder comunicar su necesidad, se hizo del baño en el patio, escondiéndose detrás de unos árboles.

Cuando el docente titular y yo lo notamos, intentamos intervenir, pero ya era demasiado tarde. El momento se sintió lleno de tensión, impotencia y, sobre todo, de una profunda sensación de culpa. Me sentí responsable por no haber anticipado su necesidad, a pesar de que en la mañana ya había ido al baño con mi ayuda. Me invadió un sentimiento de falta de empatía, pues entendí que él no había actuado por rebeldía, sino por desconocimiento del entorno la imposibilidad de expresarse verbalmente. Esa experiencia fue impactante, pero también marco el inicio de una profunda reflexión sobre lo que significa realmente acompañar a un alumno con necesidades específicas.

En los días siguientes, el trabajo con Anthony siguió presentando desafíos. En ocasiones, se salía del aula son previo aviso, lo que generaba preocupación constante. Aunque el docente titular y yo comprendíamos la necesidad de permitirle explorar el entorno, una vez, mientras jugaba con un hormiguero, fue picado en la mano. Este suceso volvió a confrontarme con la realidad: la inclusión no es solo permitir que un alumno este presente, si no garantizar que ese espacio sea seguro, empático y adaptado a sus condiciones.

A partir de esos momentos críticos comprendí que no bastaba con la buena intención de incluirlo, sino que era indispensable reflexionar y transformar las estrategias de enseñanza, el ambiente del aula y las rutinas diarias para atender sus verdaderas necesidades.

Después de aquella serie de incidentes, no asistí durante tres semanas de la escuela. Durante mi ausencia, el docente titular decidido reducir el horario de asistencia de Anthony, de ocho a diez de la mañana. Este ajuste permitió que el niño se adaptar mejor al entorno escolar y evitara momentos de sobreestimulación. Al regresar, me informó que Anthony ya se quedaba hasta las once, para convivir el recreo.

Fue entonces cuando observé un cambio notorio, pues Anthony comenzaba a interactuar más con sus compañeros. Aunque seguía sin hablar fluidamente, ya emitía algunas palabras aisladas, como “mamá” o “papá”, cuando se sentía en confianza. Su avance también se reflejaba en las actividades del aula: podía seguir líneas punteadas, usar tijeras y pegar materiales con mayor precisión. Aunque su ritmo era más lento, su progreso era constante.

Sin embargo, también surgieron nuevos desafíos. Con su creciente confianza, Anthony comenzó a desobedecer ciertas indicaciones, especialmente cuando se le pedía permanecer dentro del aula. Su deseo de explorar la escuela lo llevaba a alejarse constantemente, lo que generaba preocupación ya que en algunos momentos no podíamos atenderlo de inmediato debido a la atención del grupo completo. Esta situación me llevó nuevamente a cuestionarme como equilibrar la atención entre el grupo y las necesidades particulares de un alumno con una condición como la suya.

Fue en este punto donde la reflexión se volvió central. Con el docente titular analizamos estrategias para mejorar su integración: establecer rutinas visuales, utilizar pictogramas para reforzar instrucciones, delimitar zonas seguras y mantener comunicación constante con la familia. A partir de este proceso comprendí que incluir a un alumno con autismo no es solo permitir su presencia, sino planificar intencionalmente para que participe y aprenda desde sus posibilidades.

Asimismo, entendí que el trabajo docente requiere de observación constante y sensibilidad humana. Cada alumno representa un mundo distinto pues Anthony con el tiempo, dejo de esconderse, se acercaba con mas confianza y, aunque aun no hablaba mucho, su mirada decía más de lo que las palabras podían expresar.

Reflexionar sobre lo ocurrido me permitió reconocer mis áreas de mejora, peor también valorar mi compromiso con la inclusión. Comprendí que el trabajo docente implica adaptarse constantemente y asumir la responsabilidad de brindar a cada alumno las condiciones necesarias para su desarrollo integral. La confrontación con una situación tan delicada me hizo consciente de que enseñar también es aprender: aprender a escuchar, a comprender y a mirar más allá de la conducta para descubrir las necesidades detrás de ella.

Referencias

Wellspering Learning Centers. (2024, 16 de julio). *Comprender los tres niveles de autismo en los niños*. https://wellspringlearningcenters.com/es/comprender-los-tres-niveles-de-autismo-en-los-ninos/

Mi diario

Temática: diario del docente en formación
Autora: Alexa Pamela Zúñiga Cordoba
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: tercero
Escuela Normal de Coacalco

A continuación relataré mis experiencias durante la realización de prácticas profesionales y asistencia al Consejo técnico Escolar entre el 25 y el 28 de noviembre de 2025.

25 de noviembre 2025

Después de haber pasado mucho tiempo sin estar dentro de un salón de clases de primaria, regresar nuevamente a uno fue una experiencia llena de emociones encontradas. Volver a un aula, ahora desde el papel de docente en formación, se sintió como abrir una puerta que había permanecido cerrada durante años. Sabía que no sería un día sencillo, sobre todo porque la escuela primaria Francisco González Bocanegra tenía la reputación de ser una escuela con un contexto complicado, lo cual hacía que mis miedos crecieran como una sombra que me acompañaba desde casa.

Mi ingreso estaba previsto para el lunes 24 de noviembre, sin embargo, debido a un paro de transportistas, me fue imposible presentarme. Esa espera forzada se sintió como estar detenida en la antesala de algo importante. Finalmente, fue hasta el martes 25 de noviembre cuando pude llegar a la escuela. Ese día entré al aula con miedo y nervios, como quien camina sobre terreno desconocido, sabiendo que cada paso cuenta. No solo iba a observar, sino que por primera vez iba a intervenir con un grupo de primer grado.

Antes de entrar al salón repasé los contenidos que debía trabajar, aferrándome a ellos como si fueran un salvavidas. Pensaba que dominar el tema sería suficiente para sentirme segura. Sin embargo, al ver a los niños frente a mí, entendí que el verdadero reto no estaba en la memoria, sino en la forma de tender puentes entre lo que yo sabía y lo que ellos podían comprender. Sus miradas curiosas, inquietas y expectantes me recordaron que el aula es un espacio vivo, en constante movimiento.

Durante la intervención, mis nervios seguían presentes, latiendo como un tambor acelerado en el pecho. Me preguntaba si me escucharían, si lograría mantener el orden y si podría conectar con ellos. Poco a poco noté que cuando ajustaba mi voz, cuando me acercaba a sus mesas o cuando utilizaba ejemplos cercanos a su mundo, la atención comenzaba a florecer. Fue como encender pequeñas luces dentro del salón, una a una.

Al avanzar la actividad, comprendí que observar a los alumnos es tan importante como explicar. Escuchar sus respuestas y notar sus gestos fue como leer un mapa que me indicaba por dónde continuar y cuándo detenerme. Ese día aprendí que enseñar no es seguir un camino recto, sino trazar rutas nuevas conforme avanza la jornada.

Al finalizar el día, el cansancio se mezcló con una sensación de logro. Reflexioné que ese 25 de noviembre fue una semilla sembrada en mi formación, una experiencia que, aunque pequeña, comenzaba a echar raíces. Entendí que el miedo no desaparece, pero se transforma en impulso cuando se enfrenta.

Salí de la escuela con más preguntas que respuestas, pero también con la certeza de que estar frente a un grupo implica caminar junto a ellos, aprender de cada paso y aceptar que la docencia se construye día a día, como un camino que se recorre sin prisa, pero con sentido.

26 de noviembre de 2025

El segundo día de prácticas comenzó con nervios, pero ya no eran los mismos del primer día. Seguían presentes, aunque más tranquilos, como una lluvia suave que ya no asusta. El haber conocido al grupo el día anterior y haber tenido una buena respuesta por parte de los niños me permitió entrar al aula con mayor confianza, como quien regresa a un lugar que empieza a sentirse familiar.

Al saludar a los alumnos de primer grado, noté que algunos me reconocieron de inmediato. Sus sonrisas y saludos espontáneos hicieron que el ambiente se sintiera más cercano. Ese gesto sencillo confirmó que el primer día había sido un buen inicio y que poco a poco se comenzaba a construir un vínculo con el grupo.

Ese día continuamos trabajando los contenidos de “Entorno natural y social”. La clase transcurrió de manera positiva; los niños participaron con entusiasmo, levantaban la mano y compartían sus ideas con naturalidad. La participación fluía como una conversación viva, en la que cada intervención aportaba algo nuevo. Yo me sentía más segura al dar indicaciones y al acompañar sus respuestas.

Mientras la clase avanzaba, comencé a observar con mayor atención a los alumnos. Ya no solo veía el contenido que se estaba trabajando, sino también las actitudes y comportamientos de los niños. Poco a poco me di cuenta de que lo que viven en casa y en su entorno cercano se refleja dentro del aula. Algunos niños mostraban seguridad y tranquilidad, mientras que otros se mostraban inquietos o necesitaban más atención. Comprendí que el salón de clases es un espacio donde confluyen muchas realidades distintas.

Al terminar la jornada, regresé a casa con la mente llena de pensamientos. Durante el camino reflexioné sobre lo vivido y sobre todo lo que había observado en el aula. Al llegar, platiqué con mis papás sobre cómo había sido mi segundo día de prácticas. Les conté que me había sentido más tranquila, que los niños habían participado mucho y que la clase había salido mejor de lo que esperaba.

Al escucharme, mis papás se mostraron muy felices y orgullosos de que me estuviera yendo bien en mis prácticas. Sus palabras de ánimo y su alegría se sintieron como un abrazo que reconforta y da fuerza. Ese momento me hizo darme cuenta de que no estaba sola en este proceso y que el apoyo de mi familia también forma parte de mi camino como futura docente.

Al cerrar el día, comprendí que la práctica docente no termina al salir de la escuela, sino que continúa en la reflexión y en los diálogos que se generan fuera del aula. Este segundo día me dejó la certeza de que, paso a paso, voy encontrando confianza y sentido en lo que hago, y que cada experiencia vivida suma a mi formación personal y profesional.

27 de noviembre 2025

El tercer día de prácticas comenzó de una manera distinta. Desde que salí de casa sentí un nudo en el estómago y una sensación de miedo más intensa que en los días anteriores. Aunque las actividades estaban planeadas y el ambiente en el aula se sentía tranquilo, mis nervios regresaron con fuerza, como si algo dentro de mí presintiera que ese día pondría a prueba no solo mis conocimientos, sino también mi capacidad de reaccionar ante lo inesperado.

Al llegar al aula, todo transcurrió con normalidad. Los niños trabajaban, participaban y seguían las indicaciones. La clase avanzaba con calma y el ambiente era estable. Sin embargo, en un momento inesperado, esa tranquilidad se rompió. Una niña comenzó a llorar porque, de manera accidental, uno de sus compañeros le había picado el ojo con un lápiz. En ese instante sentí que mi mundo se detenía por unos segundos.

El miedo se apoderó de mí. En mi mente comenzaron a aparecer muchas ideas al mismo tiempo: la seguridad y la integridad de mi alumna, los protocolos que debía seguir, la

responsabilidad que tenía en ese momento. Aunque por dentro me sentía nerviosa, traté de mantener la calma y actuar con cuidado. Fue la primera vez que enfrenté una situación así dentro del aula y comprendí que ser docente también implica responder ante emergencias, por pequeñas o grandes que parezcan.

Por primera vez tuve la oportunidad de comunicarme con la familia. Realicé la llamada correspondiente a casa y registré el hecho en el registro de llamadas de la escuela, siguiendo las indicaciones que me fueron dadas. Ese momento fue significativo para mí, ya que entendí que la labor docente también incluye procedimientos administrativos y decisiones responsables que garantizan el bienestar de los alumnos.

A pesar del incidente, la jornada continuó. El grupo logró tranquilizarse y la clase pudo retomarse. Aunque seguía con nervios, aprendí que mantener la calma permite que las situaciones no se salgan de control. Al final del día, sentí que había aprendido algo importante: que los imprevistos forman parte del día a día en la escuela y que la manera en que se enfrentan deja una huella en la práctica docente.

Al reflexionar sobre todo lo ocurrido, comprendí que ese tercer día estuvo lleno de aprendizajes, tanto dentro como fuera del aula. Fue un día que me mostró que la práctica docente no solo implica enseñar contenidos, sino también enfrentar situaciones de tensión, asumir responsabilidades y manejar conflictos. Sin duda, fue una experiencia que dejó una marca importante en mi proceso de formación y que me recordó que cada día en la práctica es distinto y desafiante.

28 de noviembre de 2025

El cuarto día de prácticas fue diferente a los anteriores, ya que no hubo clases como tal. Ese día se llevó a cabo el consejo técnico escolar (CTE), un espacio que me permitió observar y aprender desde otra dimensión del quehacer docente. Aunque no estuve frente a grupo, fue una jornada llena de aprendizajes y reflexiones profundas.

Durante el CTE se abordó el tema de la evaluación formativa, y fue ahí donde comprendí con mayor claridad su importancia dentro del proceso educativo. Aprendí que evaluar no es solo poner una calificación, sino acompañar el aprendizaje de los alumnos, observar sus avances, reconocer sus dificultades y ajustar la enseñanza para favorecer su desarrollo. Este espacio me permitió ampliar mi visión sobre la evaluación y entenderla como una herramienta para mejorar la práctica docente.

Además del tema central, los maestros compartieron anécdotas, experiencias, desacuerdos y distintas opiniones relacionadas con la política educativa. Escuchar sus puntos de vista me ayudó a comprender que la docencia no ocurre de manera aislada, sino que está influida por decisiones, lineamientos y políticas que orientan el trabajo escolar. Fue en ese momento cuando entendí que toda acción docente tiene un porqué y que, aunque existe cierta flexibilidad en la práctica, como servidores públicos siempre se responde a una política educativa. Sin embargo, también comprendí que el verdadero compromiso del docente es buscar lo mejor de sí para entregarlo no solo a sus alumnos, sino también a la sociedad.

La sesión del consejo técnico transcurrió de manera positiva gracias al acompañamiento de los docentes titulares y del equipo directivo de la escuela, quienes mantuvieron un ambiente de respeto y diálogo. En especial, mi tutora, la maestra Diana, me enseñó mucho ese día con sus comentarios, su experiencia y su manera de comprender la labor docente. Su guía me permitió observar cómo la reflexión, el diálogo y la toma de decisiones también forman parte esencial de la práctica educativa.

Al finalizar el día, comprendí que el CTE es un espacio clave para el crecimiento profesional de los docentes. Este cuarto día me dejó claro que ser maestra no solo implica estar frente al grupo, sino también reflexionar, dialogar, asumir responsabilidades y tomar decisiones que impactan directamente en la educación y en la sociedad.

El mundial llegó a la Primaria Ichcateopan

Temática: diario del docente en formación
Autora: Vanessa Gamez Cruz
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Coacalco

Hoy vivimos un día lleno de energía, emoción y convivencia gracias al torneo deportivo escolar, desde muy temprano se sintió el ambiente de entusiasmo, especialmente porque se permitió la entrada de los padres de familia para ver y animar a sus hijos e hijas, ver sus rostros atentos, sus aplausos y sus sonrisas hizo que la jornada fuera aún más especial, la presencia de las familias le dio un toque de calidez que llenó el patio por completo.

El primer encuentro fue entre primero y segundo grado, quienes participaron en una dinámica divertida: debían llevar una bolsa con globos hasta la portería sin dejarla caer. Aunque los pequeños de primero pusieron todo su esfuerzo, finalmente el grupo de segundo grado resultó ganador, el juego fue mixto, y me encantó ver cómo niños y niñas trabajaban juntos, se apoyaban y celebraban cada avance.

Después vino el partido entre tercero y cuarto grado, esta vez un enfrentamiento de futbol tanto varonil como femenil, los partidos estuvieron llenos de risas, barridas, goles inesperados y muchísimo espíritu deportivo, incluso de calcetines perdidos y zapatos voladores, y con todo eso, cuarto grado se llevó la victoria, me llenaba de alegría y de emoción, gritaba ¡AHÍ! ¡PÉGALE! ¡NO PUEDE SER!, tanto que ese día me desgarré la garganta y tuve que irme al doctor saliendo de la primaria, pero fue un gusto ver a los estudiantes motivados, respetando reglas y animando a sus compañeros desde la banca.

Para cerrar los encuentros deportivos, los grupos de quinto y sexto jugaron un partido de *handball*, también en categorías varonil y femenil, fue un partido muy intenso y con mucho movimiento; ambos equipos mostraron gran coordinación y entrega, al final, lamentablemente sexto grado fue el ganador, y sus compañeros celebraron con gritos y aplausos; y aquí, como clásica futbolera y fanática del América, dije: —¡El partido fue comprado!

En este evento hubo de todo, lesiones, picaduras de ojos, jaloneos, hubo pisadas, calcetines olvidados, los jugadores profesionales se quitaban las playeras, en fin, esto fue el mundial de la Ichcateopan, en donde, como los carros cuando chocan y no tienen seguro, “cada quien con su golpe”.

Llegó el momento, al concluir retos increíbles, juegos, realizamos la entrega de medallas de chocolate y reconocimientos a todos los participantes, aunque solo algunos ganaron los partidos, todos se sintieron valorados y felices por el esfuerzo realizado, las sonrisas, los abrazos y el orgullo de los padres hicieron que este momento fuera muy significativo para toda la comunidad escolar.

Además, una madre de familia preparó una vendimia de postres, lo cual le dio un toque aún más familiar y dulce al evento. Los niños disfrutaron gelatinas, arroz con leche y otros antojitos que compartieron con sus compañeros al final de las actividades. Por cierto, debo aclarar que ya no alcancé gelatina gracias a mi compañero Ian, que parecía señora embarazada con sus antojos.

¿Cómo que ya se terminó?

Hoy viví uno de los días más significativos de toda mi formación: mi último día de prácticas, desde que entré al salón sentí una mezcla de emoción, nostalgia y orgullo. Los alumnos me recibieron con sonrisas, abrazos rápidos y preguntas ansiosas sobre lo que haríamos en

nuestra última jornada juntos, yo también estaba emocionada, pero en el fondo sabía que sería un día que me marcaría profundamente.

Más tarde, les comenté que yo ya me sentía con un espíritu navideño muy fuerte, y pues con eso puse música suave y alegre para comenzar nuestras próximas actividades navideñas, el salón se parecía el mismísimo taller de santa, se llenó de recortes de papel, brillos, risas, preguntas y cantos espontáneos, eran mis duendecillos totalmente trabajadores, las y los alumnos elaboraron esferas de papel y pequeños pinitos, que guardamos en una caja para decorar el salón en los próximos días, fue genial, porque yo también hice el mío y la maestra Maru por igual, nosotros ya queríamos hasta hacer la posada en ese momento, fue un rato mágico: mientras ellos trabajaban, el ambiente se sentía cálido, festivo y lleno de creatividad, verlos concentrados, colaborando y disfrutando cada detalle me hizo sentir profundamente agradecida.

Después de todo el merequetengue, realicé una entrevista a mi maestra titular, un instrumento fundamental para mi trabajo de titulación, la titular me compartió sus observaciones, aprendizajes y experiencias relacionadas con el tema que estoy investigando, sentí mucho apoyo y reconocimiento en sus palabras, lo cual me dio aún más claridad sobre el impacto de mi práctica y de mi proyecto, ya que al ser una maestra con tanta experiencia y tan buena trayectoria como docente, me llenó de mucha sabiduría y de mucha motivación, en especial la frase que me dijo: “Sé feliz en esta profesión y todo te resulta más fácil”.

Pero lo más fuerte, lo más emocional de todo el día, fue el cierre, al llegar la hora de despedirme, sentí un nudo en la garganta, les dije que por ahora me iría un ratito, pero que estaba muy orgullosa de ellos y de todo lo que habían logrado, que estaba muy contenta por todo el éxito académico que habíamos logrado, les pedí que por favor que le dijeran a los Reyes Magos que no se olvidaran de la maestra Vane, nada más les dio risa, entonces comenzó el momento más inesperado y conmovedor: mis alumnos empezaron a entregarme cartitas, dibujos, mensajes y abrazos, algunos se emocionaron tanto que comenzaron a llorar, y yo hice todo lo posible por sostenerme, aunque también se humedecieron los ojos, pues es que si soy bien chillona.

Esta semana me resultó de gran satisfacción

Temática: narrativa de colaboración y reflexión de la práctica
Autora: Estrada Mejía Andrea Sabina
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Coacalco

Esta semana me resultó de gran satisfacción (18 al 21 de noviembre de 2025)

Después de un fin de semana largo, el día martes comenzó con mucha expectativa, pues todos los alumnos habían traído consigo sus líneas del tiempo. Para mí fue grato observar las distintas creaciones de los alumnos: cámaras fotográficas, tarros de miel, figuras de origami, rollos de videos, etc. Antes del horario de recreo, se trabajó el proyecto correspondiente al campo formativo de ética, naturaleza y sociedades, donde los alumnos realizaron un cuadro cronológico para ordenar los sucesos más importantes del conflicto por la región de los Chimalapas (durante esta actividad, algunos de los estudiantes identificaron que podían relacionar los conocimientos adquiridos respecto a orden cronológico con lo que se les solicitaba, por lo que hubo errores mínimos de cronología en esta ocasión), además, en plenaria se realizó una lluvia de ideas sobre los conflictos que consideraban que se presentaban constantemente en su comunidad, obteniendo respuestas como: conflictos por territorio entre pandillas, por estacionarse en entradas de otros, por hacer uso de espacios que no les corresponden, por desechos de mascotas y por el ruido que realizan los vecinos (el escuchar e identificar estas ideas, pude comentar con los alumnos que estas serían la base para desarrollar el proyecto).

Posterior al horario de recreo, los alumnos recordaron la organización planeada de manera grupal para llevar a cabo su exposición de autobiografías y líneas del tiempo, misma que nombraron “sextografías”. Todo el grupo, sin necesidad de indicaciones de mi parte y de manera autónoma comenzaron a organizar las mesas y sus trabajos en ellas, colocaron lápices y hojas junto al buzón de comentarios y dividieron los dulces que había traído para los estudiantes que acudieran a la exposición; esta acción llamó mi atención, pues pude darme cuenta de que los alumnos disfrutan este tipo de actividades, fortalecen su autoestima y toman un rol protagonista de manera comprometida para compartir con los demás lo que han trabajado, pues en todo momento se mostraron atentos con la tarea: dando la bienvenida, invitando a los grupos de 1.°, 2.°, 3.° y 4.°, explicando a otros las características e importancia de la creación de autobiografías y líneas del tiempo, compartiendo sus fotografías y leyendo fragmentos de sus autobiografías.

Sin duda, fue un día donde pude reconocer una de las actividades que más llama la atención de los alumnos y que les permite comprometerse con su aprendizaje; sin embargo, al final de la actividad conversé con los estudiantes, reconociendo su esfuerzo y algunas de sus áreas de oportunidad, especialmente: siempre mostrarse atentos a indicaciones para que todos cumplan con las acciones solicitadas.

El día miércoles fue un día ocupado, pues en un primer momento asistió la madre de Emiliano para compartir con los alumnos una lectura sobre la honestidad, y después de ello, intervino la maestra Nancy de USAER para continuar con una actividad muy similar a la de la clase pasada; sin embargo, este día contó con más asistencia que la ocasión pasada, y me permitió observar a otros alumnos con aptitudes y habilidades de liderazgo, y al mismo tiempo, conocer cómo funcionan en estas dinámicas donde hay alguien que guía el trabajo. Al ser una actividad donde los alumnos obtenían un refuerzo positivo, Biron comentó que había favoritismo al permitir la participación de unos más que otros, comentándolo como una situación de injusticia, y que solía burlarse de la participación de otros bajo este

concepto de “justicia”, entonces, opté por preguntarle qué era la justicia para él, y al no saber contestar, solicité que lo investigara de tarea y que evitara realizar ese tipo de actitudes que podría dañar a sus compañeros.

También pudimos continuar con el trabajo por proyectos, en esta ocasión, solicitando a los alumnos sus indagaciones respecto a los mecanismos para la transformación pacífica de conflictos (MTPC): diálogo, colaboración, mediación y negociación, donde a partir de ellas y algunas ideas complementarias que brindaba, se construyó en plenaria cada uno de los conceptos ya mencionados, solicitando a cada uno de los alumnos completar un cuadro comparativo con ejemplos del uso de estos MTPC. Durante esta actividad, me fue evidente que los alumnos se sienten más motivados a participar al obtener alguna recompensa.

El día jueves se realizó una mañanita deportiva en compañía de toda la comunidad escolar, misma que comenzó a las 9 de la mañana; antes de ella, los alumnos practicaron una porra grupal propuesta por mi docente titular, notando que esta motivaba y alimentaba el espíritu competitivo de los estudiantes. La actividad comenzó con la ceremonia cívica, para después realizar un breve desfile en el que participaban los estudiantes frente a la institución (mientras los padres apoyaban realizando una línea de seguridad para los alumnos), posteriormente, se realizaron las distintas competencias por fase dentro de la institución: primer y segundo grado participaron en una competencia donde direccionaban un balón de globos a la portería contraria, tercer y cuarto grado realizaron competencia femenil y varonil de futbol, mientras que quinto y sexto grado participaron en una competencia femenil y varonil de handball. Durante esta actividad, pude observar una vez más el compromiso y participación de los padres de familia en actividades institucionales; pero también, que en especial mis alumnos, tienen una gran afición por los deportes, y en algunas ocasiones esta afición los lleva a tener una actitud antideportiva, facilitando algunos accidentes durante actividades de este tipo. Al terminar, algunos padres de familia se retiraron junto con los estudiantes, otros alumnos decidieron quedarse y asistir al entrenamiento de handball, además de concluir una actividad referente a la revolución mexicana.

El día de hoy creo que fue complejo. En un inicio, los estudiantes concluyeron una actividad referente al 20 de noviembre, donde a partir de un video informativo completaron un crucigrama; posteriormente, pude continuar el trabajo con los alumnos, donde dimos cierre al proyecto de lenguajes, con preguntas en torno a nuevos aprendizajes, dificultades presentadas, actividades de su agrado, y donde aproveché para realizar algunas preguntas de repaso a los contenidos que habíamos trabajado: adverbios y nexos temporales, orden cronológico, línea del tiempo, biografía y autobiografía (desde este momento, pude notar que los estudiantes no se mostraban tan participativos como en otras ocasiones). Posteriormente, comenté con los estudiantes la necesidad de indagar en torno a conflictos que existen en su comunidad para continuar el proyecto “conflictos que rompen la paz” (perteneciente al campo de ética, naturaleza y sociedad), sin embargo, al solicitar la participación de los estudiantes para construir un guion de entrevista, se presentaron diversas situaciones: comentarios poco favorecedores y enriquecedores a las ideas de otros compañeros, participaciones que se repetían y poca motivación, por lo que considero que tendría que buscar estrategias que permitan una comunicación asertiva entre el grupo. Como última actividad, realicé un concurso por equipos de preguntas y respuestas en torno a preguntas de cultura general y referentes a los MTPC, donde resultó ganador el equipo compuesto por Dafne, Biron, Jonathan, Azul, Emiliano, Diego, Manuel, Sinaí, Romina y Sofía. Esta actividad resultó atractiva para los alumnos, aunque considero que necesito implementar normas claras para desarrollar esta de manera pacífica y donde todos tengan oportunidad de participar. Al final de la jornada, realicé la respectiva premiación a Mateo, Miranda y Monserrat, quienes habían obtenido la mayor cantidad de refuerzos positivos, e invité al resto a cuestionarse qué podrían haber hecho para obtener una cantidad mayor:

participar, cumplir con tareas y materiales, mantener una buena conducta y cumplir con todas las actividades solicitadas.

Considero que esta semana me permitió explorar nuevas dinámicas y formas de trabajo que interesan a los alumnos, mismas que podría implementar en próximas intervenciones.

Dispositivo pedagógico: una experiencia desde la educación primaria

Temática: narrativas de proyectos
Autores: Jesús Romales Hernández y Astrid Arlet Zamora López
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal de Coacalco

Presentación

Esta narrativa comparte y analiza una experiencia docente basada en un dispositivo pedagógico que promueve el pensamiento crítico y la participación activa del alumnado.

Desarrollo

El presente trabajo surge como parte de la implementación de un dispositivo pedagógico colectivo desarrollado en las escuelas primarias de práctica profesional, en el marco del curso Interculturalidad crítica e inclusión. Esta experiencia buscó trascender las prácticas educativas tradicionales para construir, de forma colaborativa, una propuesta que promoviera aprendizajes significativos, incluyentes y contextualizados, a partir de las necesidades e intereses de la comunidad escolar.

Durante este quinto semestre en la Licenciatura en Educación Primaria, la aplicación de dispositivos pedagógicos en nuestras prácticas profesionales se convirtió en una de las experiencias más significativas de nuestra formación. Esta narrativa tiene como propósito compartir cómo desarrollamos los proyectos implementados en la escuela, los procesos que vivimos, los resultados observados y la manera en que integramos contenidos de distintos trayectos formativos para fortalecer nuestras capacidades, habilidades y desempeños profesionales.

Un dispositivo pedagógico es un concepto que abarca más que una simple herramienta o técnica educativa, se refiere a un conjunto estructurado de elementos tanto materiales como simbólicos que se articulan para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos específicos. Según Michel Foucault,

> un dispositivo pedagógico es un conjunto heterogéneo de elementos como discursos, instituciones, leyes, normas y prácticas que se entrelazan para producir ciertos efectos de conocimiento y poder en la educación. Estos dispositivos no solo organizan el contenido educativo, sino que también configuran las relaciones entre docentes y estudiantes, estableciendo formas específicas de interacción y aprendizaje, también organiza las condiciones para la acción educativa y permite analizar e interpretar las interacciones y significados que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Foucault, 1977, p. 128)

Nuestras prácticas se llevaron a cabo en la Escuela Primaria José Joaquín Fernández de Lizardi y en la Escuela Primaria Miguel Hidalgo. Desde el comienzo tuvimos claro que un dispositivo pedagógico no es una actividad aislada ni algo improvisado, sino una propuesta educativa estructurada, fundamentada y orientada a responder a las necesidades reales del grupo. Por ello, antes de diseñar cualquier intervención, nos preparamos desde orientaciones teóricas y con el objetivo de organizar acciones que permitan al estudiante empoderarse en situaciones de orden científico para apoderarse del conocimiento.

Esta primera etapa fue esencial porque nos permitió articular elementos de clases y comprender que realizar un dispositivo pedagógico enfocado en fomentar el pensamiento

crítico representaba una experiencia formativa e integral que abonaba al perfil de egreso, el cual establece que el docente debe “diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas pertinentes, inclusivas y contextualizadas que promuevan el pensamiento crítico, la indagación y el aprendizaje significativo en las y los estudiantes”.

Al iniciar el diseño de nuestro dispositivo pedagógico, procuramos pensar en una propuesta atractiva y funcional para los estudiantes, considerando tanto el contexto como los propósitos educativos. Necesitábamos desarrollar una actividad que uniera la exploración y la reflexión, ya que durante las sesiones en la Normal analizamos que un dispositivo pedagógico debe incluir momentos de experimentación, observación, manipulación y análisis, basados en el método científico. Además, tomamos en cuenta que en los grupos predomina un estilo de aprendizaje kinestésico, por lo que consideramos fundamental incorporar materiales manipulables y dinámicas que permitieran a los alumnos participar activamente.

Para ello, organizamos y pusimos en marcha una feria de ciencias basada en diversas estrategias didácticas que permitieron a los estudiantes explorar, manipular y reflexionar de manera activa. En primer lugar, incorporamos la experimentación, entendida como un proceso que favorece “la construcción activa de conceptos al interactuar con objetos y fenómenos reales” (Carvalho, 1998). Asimismo, utilizamos la modalidad de taller, la cual, según Díaz-Barriga (2006), posibilita que los alumnos “aprendan haciendo” mediante actividades guiadas que desarrollen habilidades específicas. Finalmente, integramos la demostración, estrategia que, de acuerdo con Joyce y Weil (2002), permite que los estudiantes “visualicen un procedimiento o fenómeno para luego reproducirlo o analizarlo”.

Una de las primeras enseñanzas de este proceso fue reconocer la importancia de la organización. Antes de aplicar el dispositivo, planificamos el tiempo y espacio, definimos los materiales y establecimos la secuencia didáctica. Asimismo, fue necesario coordinarnos con el docente titular y con nuestros compañeros, lo cual contribuyó a fortalecer nuestras habilidades de comunicación y trabajo colaborativo.

El día de la aplicación comprendimos que, aunque la planeación es fundamental, la flexibilidad también forma parte del quehacer docente. Algunos aspectos tuvieron que ajustarse sobre la marcha para favorecer la comprensión de los estudiantes o mantener su atención. También notamos diferencias en los ritmos de trabajo, algunos estudiantes avanzaron con rapidez, mientras que otros requirieron mayor acompañamiento. Esto nos llevó a adaptar la explicación y brindar apoyos diferenciados, ofreciendo preguntas o retos adicionales para quienes necesitaban un nivel más avanzado de aplicación y reflexión.

El trabajo directo con los estudiantes nos permitió observar su interés, curiosidad y disposición para participar. Comprobamos que los dispositivos pedagógicos generan aprendizajes más profundos cuando los alumnos tienen la oportunidad de manipular materiales, tomar decisiones e interactuar con el entorno. En nuestro caso, los estudiantes realizaron observaciones, formularon preguntas y establecieron relaciones entre la actividad y experiencias personales. Esto fue especialmente significativo, pues evidenció que el dispositivo no solo fue comprendido, sino que resultó relevante y significativo para ellos.

En cuanto a los resultados, identificamos que los estudiantes lograron expresar ideas propias, compartir lo que descubrieron y relacionar lo aprendido con situaciones cotidianas. Para nosotras, este fue uno de los logros más valiosos, ya que reflejó que la actividad trascendió el momento de ejecución y se vinculó con su contexto. Además, varios alumnos demostraron interés por repetir la experiencia o profundizar en el tema, reforzando la importancia de diseñar propuestas que despierten la curiosidad y fomenten el pensamiento crítico.

Respecto a la transversalidad de los trayectos formativos, esta experiencia nos permitió integrar diversos contenidos de manera práctica y reflexiva. Del trayecto didáctico-

pedagógico recuperamos herramientas para planear, seleccionar estrategias y organizar el tiempo. Del trayecto psicopedagógico retomamos conocimientos relacionados con el desarrollo infantil, el acompañamiento afectivo y la creación de ambientes seguros de aprendizaje. Desde el trayecto ético-político comprendimos la importancia de promover valores como el respeto, la equidad, la participación y el diálogo. Finalmente, el trayecto de práctica profesional potenció en nosotros el sentido de responsabilidad, la capacidad de observación y la necesidad de analizar críticamente cada intervención.

Antes de la aplicación, reflexionamos sobre el propósito y la pertinencia de la propuesta, durante la actividad, analizamos las reacciones de los estudiantes, los ajustes que debíamos realizar y la manera en que respondían a las distintas fases del dispositivo. Al finalizar, nos dedicamos a revisar los resultados, identificar aciertos y reconocer aspectos que necesitaban mejora. Esta reflexión final nos permitió valorar nuestras fortalezas, como la claridad en la guía de la actividad y la capacidad de adaptar la explicación según la edad del grupo, pero también reconocer puntos a mejorar, especialmente en la gestión del tiempo y la previsión de materiales.

La experiencia contribuyó al desarrollo de nuestras capacidades socioemocionales, trabajar con niños implica ser pacientes, empáticos y comprensivos. Hubo momentos en los que fue necesario ajustar el ritmo, tranquilizar a un estudiante frustrado o ayudar a otro que necesitaba apoyo para integrarse y esto manifiesta a la docencia como una tarea profundamente humana, donde las emociones, los vínculos y la escucha son tan importantes como los contenidos académicos.

Al concluir el dispositivo pedagógico, sentimos satisfacción por lo logrado, pero también un compromiso más profundo con nuestra formación. Entendimos que la labor educativa exige creatividad, sensibilidad, organización y un constante análisis crítico de la propia práctica, viendo cada práctica como una oportunidad para mejorar. En conjunto, esta experiencia nos permitió constatar que es posible diseñar actividades significativas incluso con recursos limitados, siempre que exista intención pedagógica y conocimiento del grupo. También reafirmamos la importancia del trabajo colaborativo, ya que la coordinación con compañeros y con docentes titulares fue fundamental para que todo fluyera adecuadamente. A esto se suma que la inclusión debe guiar cada decisión, procurando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar, comprender y disfrutar del aprendizaje.

En conclusión, aplicar un dispositivo pedagógico durante nuestras prácticas profesionales fue una oportunidad valiosa para integrar teoría y práctica, demostrar nuestros avances como docentes en formación y fortalecer nuestras habilidades pedagógicas, comunicativas, socioemocionales y organizativas. La feria nos permitió desarrollar el pensamiento crítico, impulsando que los alumnos aprendieran a transformar, interpretar y resolver situaciones reales de su comunidad mediante el uso del conocimiento científico.

Esta experiencia no solo nos permitió generar aprendizajes significativos en los estudiantes, sino que también nos impulsó a reflexionar sobre nuestro papel como futuros docentes. Aprendimos que la formación no termina en la planeación ni en la ejecución; continúa en la reflexión constante y en la disposición por mejorar. Esta vivencia reforzó nuestra convicción de trabajar hacia una educación más humana, crítica, inclusiva y comprometida con la realidad de los estudiantes.

Referencias

Carvalho, A. M. P. (1998). *La enseñanza de las ciencias en la educación básica*. Editorial Aique.

Díaz-Barriga, F. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.

Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Joyce, B., y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Pearson.

Manos a la obra, mente en movimiento: una experiencia hacia el pensamiento crítico

Temática: narrativas de proyectos
Autores: Castañon Nava Eduardo y Salinas Castañeda Evelyn Yarely
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal Escuela Normal de Coacalco

Presentación

Esta narrativa expone el objetivo del dispositivo pedagógico y la experiencia con el alumnado, mostrando como talleres, experimentos y demostraciones impulsaron su pensamiento crítico y participación activa.

Hay momentos en la docencia en los que el aula deja de ser un espacio estático y se transforma en un territorio vivo, lleno de movimiento, descubrimientos, preguntas y miradas curiosas. Eso ocurrió el día en que, como docentes en formación, decidimos poner en marcha un dispositivo pedagógico basado en stands interactivos. Nuestra intención no era solo enseñar ciencias, sino demostrar que el conocimiento se construye con las manos, se cuestiona con la mente y se resignifica desde la experiencia propia.

Desarrollo

Esta intervención se desarrolló en la escuela primaria de práctica profesional, en el marco del curso Interculturalidad Crítica e Inclusión, y surgió a partir de una pregunta que orientó todo nuestro proceso: ¿Cómo diseñar experiencias significativas que despierten el pensamiento crítico, promuevan la observación y permitan a los estudiantes comprender fenómenos científicos presentes en su vida cotidiana?

La respuesta tomó forma cuando en medio de tantos estudiantes presentamos por primera vez nuestras actividades que iban cargadas de desvelos, de lecturas diversas, de explicaciones y descripciones centradas en lo que comprendimos de reflexión del contexto general, institucional, escolar, áulico social y familiar.

El día de aplicar el dispositivo llegó, tratamos de articular las actividades, la demostración y el experimento como ejes articuladores del aprendizaje.

Nuestro objetivo general en términos formales y políticos de la educación era propiciar aprendizajes significativos, brindar conocimientos y empoderar todo ello para enfrentar los retos de la educación durante dos semanas.

Muchas modificaciones tuvieron nuestros planes, inclusive la organización del dispositivo pedagógico que tanto tiempo nos habíamos llevado y efectivamente estos se convirtieron en verdaderos laboratorios en donde se expresaron y se vertieron conocimientos científicos que los niños tenían, las hipótesis se escuchaban con tanta claridad, sin temor, sin pena solamente con la necesidad de saber qué cosa nueva habría que descubrir para poderse explicar, así estos momentos en nuestra práctica funcionaron como espacios didácticos y para los niños como lugar donde ocurren las explicaciones del por qué pasan las cosas.

Estos no eran simples mesas con materiales, eran áreas de interacción, dónde los estudiantes podían observar, manipular, analizar y dialogar sobre fenómenos como el papel del oxígeno en la combustión y la importancia de la biodiversidad de los ecosistemas.

Inmediatamente se posó en nuestra cabeza Foucault, quien recordaba la insistente labor de la docente del curso diciendo un dispositivo se configura como un entramado de discursos, prácticas, relaciones y espacios que producen efectos de saber y poder. Siguiendo esta idea, comprendimos que los *stands* no solo organizaban contenidos, sino

también dinámicas de participación, formas de relación y oportunidades para que los niños y niñas asumieran un papel activo.

Así que en la realidad optamos por concluir que la intención no se limita a la comprensión conceptual. Buscamos que los estudiantes resignificarán su relación con la ciencia, reconociendo como un conocimiento cercano, cotidiano y transformable, permitiendo que el estudiante experimenté, manipule y construya saberes mediante actividades guiadas.

En el momento, el ambiente se llenó de entusiasmo, la disposición de los *stands* invitó al movimiento y la curiosidad. El estudiantado se acercaba, preguntaba, tocaba, proponí hipótesis y se sorprendía ante cada fenómeno.

Esta dinámica enriqueció la experiencia y nos permitió observar cómo los estudiantes dejaban de ser receptores pasivos para convertirse en protagonistas de su aprendizaje.

Organizar el espacio no fue sencillo: debíamos proveer las rutas de circulación, cuidar la seguridad, regular turnos y garantizar la visibilidad de cada demostración.

Sin embargo, este reto fortaleció nuestra práctica docente y reafirmó que la planeación cuidadosa es una condición indispensable del dispositivo pedagógico.

Stand 1: El oxígeno y la combustión.

Para explicar qué sucede cuando el oxígeno se consume en un espacio cerrado, realizamos un experimento con elementos simples: velas, recipientes de vidrio y agua. Los estudiantes observaron que, al cubrir las velas, la llama se extinguía y el nivel de agua ascendía dentro del vaso.

Siguiendo a Carvalho (1998), entendimos que el experimento favorece la construcción activa de conceptos al permitir que los estudiantes interactúen directamente con objetos y fenómenos reales, las reacciones del alumnado confirmaron esto.

Algunos expresaban:

"La vela se apagó porque ya no tiene aire".

"El agua subió porque algo lo jaló hacia arriba".

A partir de estas ideas, guiamos la reflexión sin dar respuestas inmediatas, formulando preguntas cómo: ¿Qué cambio dentro del vaso?, ¿por qué creen que el agua se movió?, ¿qué habría pasado si el espacio fuera más grande? Este andamiaje pedagógico género análisis, diálogo y participación.

El experimento no solo enseño sobre combustión y presión, creó un espacio donde el estudiantado pensó, comparó y justificó sus ideas, fortaleciendo habilidades científicas.

Stand 2: La biodiversidad y el equilibro de los ecosistemas.

El segundo *stand* consistió en una demostración comparativa utilizando dos peceras: una representaba un ecosistema sano y la otra, uno alterado por la contaminación, al simular la lluvia los cambios fueron evidentes: el ecosistema sano, el agua se filtró de manera natural.

El ecosistema contaminado, el agua arrastro la basura y se tornó turbia.

Cómo sugieren Joyce y Weil (2002), la demostración permite visualizar fenómenos para comprenderlos y analizarlos. En este caso, la diferencia entre las dos peceras generó un fuerte impacto entre los estudiantes.

Muchos relacionaron la experiencia con situaciones de su comunidad:

"Así se ven las calles cuando llueve".

"La basura tapa las coladeras".

Este ejercicio no solo desarrolló el pensamiento crítico, también fomentó una consciencia ambiental y permitió que el alumnado comprendiera que el equilibrio ecológico está directamente relacionado con las acciones humanas.

Cómo docentes en formación enfrentamos diferentes desafíos:

- La disposición del espacio exigió la creatividad para evitar aglomeraciones y garantizar la participación.

- La heterogeneidad del grupo que nos obligó a ajustar el lenguaje, los tiempos y el nivel de explicación según la necesidad de todos.
- La mediación pedagógica que requería hacer preguntas precisas, comparar la reflexión y evitar caer en respuestas directas.

Estos retos, lejos de obstaculizar la experiencia, se convirtieron en oportunidades para fortalecernos como docentes. Aprendimos a ser flexibles, a escuchar, a reorganizar actividades y a valorar la importancia del trabajo colaborativo.

Al finalizar el dispositivo, el estudiantado no solo logró explicar los fenómenos observados, sino que lo hicieron con sus propias palabras, demostrando comprensión auténtica, además:

- Formulación de hipótesis.
- Compararon situaciones.
- Establecieron relaciones con su entorno.
- Mostraron interés por seguir experimentado.
- Expresaron compromisos sobre el cuidado del medio ambiente.
- El aprendizaje trascendió lo conceptual y se convirtió en una reflexión ética y social.

Para nosotros, la experiencia fue profundamente formativa. Comprendimos que la enseñanza de la ciencia cobra sentido cuando se articula la experimentación, la demostración y el taller.

Confirmamos que el dispositivo pedagógico, entendido desde Foucault, no es una técnica aislada, sino un entramado que produce experiencias organiza relaciones y transforma prácticas. Descubrimos que enseñar implica:

Tomar decisiones intencionales sobre el espacio, el tiempo y los materiales.

Promover la participación activa fomentar el diálogo y la reflexión.

Acompañar la construcción del conocimiento sin imponerlo.

La implementación del dispositivo pedagógico a través de *stands* represento una experiencia integral que fortaleció nuestra identidad docente. Comprobamos que “aprender haciendo” no solo es una metodología, sino una postura que coloca al estudiante en el centro y transforma el aula en un espacio de exploración y pensamiento crítico.

Desde la perspectiva de Foucault, reconocemos que el dispositivo operó como un conjunto de prácticas que produjeron efectos en los estudiantes y en nuestra formación profesional.

Nos ayudó a mirar la ciencia como herramienta para entender el mundo, pero también como un pretexto para dialogar, acompañar y construir relaciones educativas más horizontales.

Finalmente, está experiencia reafirmó nuestro compromiso con una docencia crítica reflexiva e inclusiva.

Entendimos que enseñar ciencias es también enseñar a pensar, a observar y a cuidar la vida en todas sus formas. El aula convertida a en un laboratorio vivo, abrió un camino para seguir creando experiencias pedagógicas que transformen, inspiren y que den sentido al aprendizaje.

Referencias

Carvalho, A. M. P. (1998). *La enseñanza de las ciencias: el papel del experimento*. Editorial Paidós.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Joyce, B., y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza* (5ª ed.). McGraw-Hill.

Es un buen inicio de experiencias

Temática: narrativa de metodología
Autora: Gabriela Ruiz Martínez
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Coacalco

Experiencias vividas entre el 27 y el 31 de octubre de 2025

Iniciando la aventura

Esta semana fue un comienzo algo complicado emocionalmente, poner un pie dentro de la escuela fue una emoción que no puedo describir, no estaba feliz de regresar, pero tampoco estaba en contra de ello. Comenzar esta nueva jornada de prácticas de intervención me parecía ya algo tan normalizado que mi corazón no se sentía tan emocionado, sumado a esto me sentía abrumada de las anteriores semanas de la presión que tuve.

Mi salón al estar en medio de los salones de 4.° B y 5.°, así como su entrada al fondo del pasillo me permitió ver por la ventana aquellas mesas en las que mis estudiantes estarían sentadas y sentados escuchando con ansias lo que tenía que decirles en clase. Cuando me pare en la puerta, como todos los días mi titular ya estaba sentada en una de las bancas organizando algunas cosas y revisando cuadernos. Después de un ¡Buenos días! giré mi vista a las paredes del salón y al espacio, me percaté de que el orden había cambiado y el mobiliario estaba ubicado en un espacio distinto al que estaba el último día de mi intervención.

Dejé mis cosas en un espacio vacío y comencé mi día, coloqué fecha, una frase para comenzar mi intervención en la esquina del mismo y mi titular me empezó a poner al día de algunos datos relevantes para poder desarrollar mi intervención. Aquí me enteré de que una de las estudiantes no había asistido por tres semanas seguidas, de la misma manera me dio detalles para tomar en cuenta en los tiempos de mi intervención, como son los horarios de ensayos durante las posteriores cuatro semanas de trabajo y la lista de asistencia fue entregada por mi titular para que pasará lista con ella.

Así que comencé dándoles la bienvenida con la frase que había escrito intentando darles la confianza de poder volver a empezar cuando quedaran dudas y aceptando que tengo errores, pero siempre mejoraré en beneficio de ellos.

Tuve una pequeña plática con ellos diciéndoles lo que esperaba de ellos y lo que esperaba de mí, al hablar vi caritas de preocupación por vivir algo nuevo y otras que esperaban emocionados conocerme como su maestra dando clases.

Así fui desarrollando actividades y acepto que aún hay ocasiones en que al escuchar: ¿maestra tengo una duda?, me tiembla todo el cuerpo por dentro porque no sé, qué me van a preguntar, pero sobre todo me da mucho temor no saberles contestar.

Pero ha ido funcionando la relación con mis prácticas, las actividades han sido realizadas de manera correcta e incluso han superado mis expectativas, los conocimientos están siendo significativos y los han mantenido, espero el próximo martes aún recuerden que es el esófago y no me digan que es un elemento del altar de día de muertos.

Sorpresa

Una de las actividades que pensé que les constaría más trabajo realizar era una tabla que serviría con la evolución que hicimos el día lunes 21 de octubre, debido a que en observación les fue complicado y tuve que apoyar a algunos de ellos, pero para la evaluación era necesaria.

Al dar las indicaciones prontamente trazaron su tabla, solo apoyé a Omar para hacerlo y los demás en un par de minutos lo tenían, incluso no fue necesario pedir copiaran los encabezados de cada columna porque lo hicieron de manera autónoma y tres de ellos me preguntaron para confirmar y di la instrucción para todos posteriormente.

Pude ver que los estudiantes ya tienen una forma mecanizada de trabajo porque aún en el trazo de la tabla, no sabían el propósito de la misma y pedí no dejarán hojas en blanco y uno de los estudiantes que es de los que sobresalen en el salón por no atender indicaciones, me hizo un comentario sobre la hoja de evaluación y de verdad me llamó mucho la atención recibir esa observación por parte de este estudiante.

Por lo que yo le expliqué que esta tabla sería nuestra evaluación porque teníamos que reconocer nuestros avances y en ella debíamos colocar una autoevaluación. Así todos entonaron un "¡Ah, ya!" en coro por la comprensión del trabajo.

Esto también fue relevante porque un momento antes realizó otro, pero acerca del color del título del proyecto que abordamos en el campo de Saberes y Pensamiento Científico, porque en este cuaderno se coloca de color azul el título, pero quería que el propósito se escribiera de color azul y no saturar de color.

Así que le dije que por esta vez se escribía de color verde y me dijo que no que era azul, le repetí la instrucción y el porqué de ello, seguido algunos de los alumnos enfatizaron con el comentario: "Pero esta vez será azul, tú solo ponlo así y ya, recuerda que ahora es el trabajo de la maestra", entonces terminamos solo con un: "¡Ay, maestra, se equivocó!".

Aunque eso me muestra que han desarrollado su pensamiento crítico porque cuestionan el propósito de cada actividad comparando lo que hacen con lo que les pido y además aplican lo que saben. Con ello comprobé también que mi estudiante no está perdido y realmente pone atención a los detalles solo hay que llamar su atención.

¡No sé qué hacer!

El día jueves 30 de octubre casi me desmayo por la consecuencia de mis preguntas, durante la realización de las actividades de Día de Muertos, esta actividad consistía en decorar una calaverita de bombones con diferentes materiales comestibles.

La actividad iba desarrollándose de manera perfecta, todos decoraban lindo su calaverita, le ponían color y estaban con una sonrisa de oído a oído, además presumían su calaverita a los demás para una aprobación, incluso unos más tomaban más material para agregar algunas cosas.

Después les pedí lo siguiente: "Cuéntenme la historia de su calaverita", mal hecho, todo comenzó con "yo dediqué mi calaverita a mi abuelito" y dije: qué lindo, pero fue error mío no haber aclarado lo que quería que me explicaran, refiriéndome con eso al que le pusieron a su claverita como adorno. En consecuencia, seguía esta línea de explicación sin mayor conflicto, hasta una historia que provocó el llanto en una de las estudiantes que en observación también había llorado por la ausencia de una de sus mascotas, escuché la historia, pero intenté cortar con la entrega de una toalla para limpiar las lágrimas y miré la hora.

Solo dije muchas gracias por compartirnos, realicé pequeños toques en la espalda de la alumna y dejé que su compañera de banca la abrazara, en cuanto hice esta pequeña acción de 5 segundos pedí que fueran tomando sus alimentos para salir a recreo y limpiaran su lugar. Esto me permitió que no se alargaran las historias para evitar mayor llanto y caos con ello.

Mi estudiante paró de llorar, pero me comentó que aún le dolía por las causas y que agradecía que la escucháramos porque no siempre puede hablar de ello con su familia. En el momento en que escuché que la voz de mi estudiante se cortaba comencé a temblar, y no sabía qué hacer, mi mente empezó a buscar la salida.

Considero que este es un tema que debo trabajar porque realmente no sé si fue bueno parar el llanto, o no escuchar las otras historias, porque ciertos alumnos se acercaron para decirme yo no conté mi historia ahorita que regresemos la cuento, yo les dije si nos da tiempo claro que sí, voy a tratar de apurarme para hacerlo, entonces creo que también debía escucharlos, aunque sé que no soy capaz de regularlo, por eso mejor lo corté de inmediato.

Esta fue una de las experiencias más retadoras en mi semana y acepto que mi actividad no salió como esperaba, pero también sé que les gustó por su participación.

Fin, pero no acaba aquí...

Historias que ningún maestro jamás planeó

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autores: Adame Rodríguez Axel Alberto y Téllez Nava Lillian Mishaelle
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal de Coacalco

“Había una vez, y solo una vez, un aula que desbordó lo planeado y mostró cómo la inclusión escribe historias que ningún maestro imagina, pero todos terminan viviendo.”

A veces pienso que la planificación docente se parece a un mapa dibujado con esmero: cuidamos cada detalle, anticipamos rutas, tiempos y destinos… hasta que llegamos al territorio real y descubrimos que el paisaje ha cambiado. Sin embargo, basta cruzar el umbral del salón para recordar que la realidad educativa es dinámica, compleja y profundamente humana. Y es en ese cruce (entre lo planificado y lo vivido) donde se revela la pregunta que guía esta narrativa: ¿cuáles son los factores que hoy en día hacen que el docente modifique sus acciones planificadas?

Mientras trabajábamos en colaborativo para construir este texto, coincidimos en que la respuesta no se encuentra en un solo factor, sino en una constelación de elementos que atraviesan la práctica docente desde múltiples dimensiones. Uno de los más significativos es la inclusión, entendida no solo como un principio normativo, sino como un posicionamiento ético que exige reconocer la diversidad en todas sus expresiones. Desde la perspectiva de Ainscow y Booth (2015), la inclusión implica un proceso continuo de identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación ; esto es, mirar el aula desde la conciencia de que no todos los estudiantes comienzan desde el mismo punto, ni transitan de la misma manera. Esta idea nos llevó a reconocer que la inclusión, más que un enfoque, es una forma de estar en la escuela: una invitación constante a modificar, ajustar y recrear la planeación.

En educación básica, esta diversidad se hace visible en muchos rostros: el estudiante que aprende con rapidez y necesita retos adicionales, aquel que requiere más tiempo para procesar la información, la niña con dificultades motrices que necesita adaptaciones en la disposición del espacio, el niño con un diagnóstico pendiente porque la familia no ha podido acudir al servicio correspondiente, el alumno que no trae sus materiales porque en casa nadie acompaña su proceso educativo, la estudiante que llega sin desayunar, el pequeño que porta una historia emocional compleja que se refleja en su comportamiento. Frente a todas estas realidades, la planificación se vuelve una estructura flexible, un soporte que se transforma según las necesidades emergentes.

Mientras debatíamos sobre estos escenarios, surgió una reflexión común: la inclusión obliga al docente a modificar su planeación no por falta de control, sino por compromiso ético y profesional. Como señala Paulo Freire, el educador debe estar siempre dispuesto a leer el contexto, a dialogar con él, a reconocer que no se educa en abstracto. La escuela es, en sus palabras, un acto profundamente político, donde cada decisión tiene un impacto en la dignidad y el acceso al aprendizaje de los estudiantes. Así, modificar lo planeado no es improvisar, es responder al contexto con conciencia pedagógica.

Otros factores que nos llevan a modificar las acciones planificadas emergen de las barreras familiares y comunitarias. Aunque el marco normativo (particularmente el capítulo 2, fracción X) establece que la escuela, las familias y la comunidad deben trabajar de manera conjunta, lo cierto es que esa colaboración no siempre se materializa. En nuestras discusiones reconocimos que muchas veces el docente ajusta sus estrategias porque las familias no acompañan los procesos, porque no asisten a reuniones, porque no

proporcionan los materiales, porque no siguen las recomendaciones o porque existen dinámicas familiares que dificultan el aprendizaje. En esos casos, la planeación se reescribe para atender no solo lo académico, sino también lo emocional y lo social.

A ello se suman las barreras de infraestructura. No todos los salones cuentan con los recursos necesarios; algunas aulas tienen escasa iluminación, otras carecen de ventilación adecuada, en ocasiones falta mobiliario o el material didáctico es insuficiente. Según Rosenshine, la claridad instruccional es clave para el aprendizaje, pero en muchos contextos, antes de plantear claridad pedagógica, el docente debe resolver problemas tan básicos como reorganizar el espacio o improvisar materiales alternativos. Es ahí donde la planeación vuelve a ceder ante la creatividad docente.

Otro aspecto que emergió fue el reconocimiento de que el propio docente puede convertirse en una barrera para el aprendizaje cuando existe desinformación, desconocimiento pedagógico o resistencia al cambio. Aunque no siempre es fácil admitirlo, coincidimos en que la falta de actualización sobre educación inclusiva, la interpretación superficial de los marcos normativos o el desconocimiento de estrategias diferenciadas impacta directamente en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Como advertía Stenhouse: “un profesor no puede enseñar aquello que desconoce”, y en la práctica diaria esto se evidencia cuando el docente reproduce métodos que no responden a la diversidad, ignora señales de alerta en el alumnado o mantiene prácticas que excluyen sin proponérselo. A ello se suma una situación que discutimos: la escasa disposición de algunos docentes para ejercer su autonomía profesional de manera responsable. Al aferrarse a rutinas conocidas o evitar explorar nuevas estrategias por comodidad, falta de motivación o temor a lo diferente, la autonomía (que en teoría debería ser una herramienta de libertad pedagógica) se convierte en una zona de confort que perpetúa las barreras en lugar de derribarlas. Esta desinformación y poca disposición al cambio, son fallas individuales, producto de un sistema que no siempre garantiza formación continua, genera prácticas rígidas que obligan al profesorado a improvisar o sostener acciones poco pertinentes. Por ello, hacemos hincapié que la actualización permanente y el compromiso ético se vuelven condiciones indispensables para que la inclusión no sea solo un discurso, sino una realidad viva en las aulas.

Y, por supuesto, existen también barreras institucionales y administrativas: actividades imprevistas, cambios en los horarios, solicitudes de última hora, interrupciones frecuentes, eventos escolares que se prolongan más de lo previsto. En la conversación que dio origen a esta narrativa, más de uno coincidió en que la escuela es un espacio donde lo inesperado forma parte de la rutina. Como diría Philippe Meirieu, la educación ocurre siempre en la tensión entre lo que proyectamos y lo que acontece, porque los seres humanos no son objetos que se mueven al ritmo del diseño técnico, sino sujetos que actúan, sienten, transforman y resignifican el mundo.

Mientras redactábamos, nos dimos cuenta de que nuestras vivencias coincidían en algo esencial: el docente modifica su planeación porque la realidad lo interpela. No se trata de una renuncia al control, sino de una apuesta por la pertinencia, por la equidad, por la atención sensible a las necesidades reales del grupo. El docente que se aferra únicamente a lo planeado corre el riesgo de enseñar para el papel y no para los estudiantes que tiene enfrente. En cambio, el docente que ajusta, que reinterpreta, que resignifica, encarna la pedagogía viva que personajes como Bruner, Freire y Meirieu defienden: una pedagogía orientada a la comprensión del otro, a lo que Ainscow llama la construcción de comunidades inclusivas.

Al final, surgió una última reflexión que sintetiza esta narrativa: en la escuela, la planeación no se rompe, se transforma. La transformación no es un síntoma de desorden, sino de sensibilidad profesional. Y, sin embargo, también reconocimos que la falta de colaboración entre docentes, familias y comunidad debilita el proyecto formativo. Tal como

dicta el marco legal: cuando cualquiera de estos actores falla, no falla una persona; falla el sistema. Y cuando el sistema falla, la carga recae (una vez más) sobre la práctica docente, que debe ajustar, contener, resolver y sostener.

Esta narrativa recoge nuestras voces, experiencias y reflexiones como estudiantes normalistas y como docentes en formación. Y es, al mismo tiempo, un recordatorio de que la educación es un ejercicio permanente de escucha, adaptación y encuentro. En ese proceso, la planeación es guía, pero nunca limitación; es un mapa que se reescribe mientras caminamos. Porque enseñar, desde la inclusión, es siempre un acto de reinventar la ruta para que nadie quede atrás.

"La inclusión comienza cuando el docente
decide transformarse para transformar vidas."

Referencias

Ainscow, M., y Booth, T. (2015). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Editorial Visor.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Meirieu, P. (2005). *Frankenstein educador*. Laertes.

Rosenshine, B. (2012). *Principios de la instrucción: guía para mejorar la práctica en el aula*. International Academy of Education.

Stenhouse, L. (2007). *Investigación y desarrollo del currículo*. Ediciones Morata.

Cuando el tangram transforma nuestra mirada como docentes en formación

Temática: narrativas de metodologías
Autores: Gaytán García Elsi Paola y Diaz Álvarez Zeus Nicolas
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: tercero
Escuela Normal de Coacalco

Presentación

Esta narrativa aborda la enseñanza de la geometría mediante el uso de recursos manipulativos. Su objetivo es reflexionar sobre el aprendizaje colaborativo y los procesos de pensamiento que surgen en una intervención docente.

Desarrollo

La incorporación del tangram como recurso didáctico en un grupo de educación primaria nos permitió descubrir que el verdadero valor de la intervención no se encontraba únicamente en las figuras construidas, sino en los procesos de pensamiento, comunicación y colaboración que emergieron tanto en los alumnos como en nosotros como docentes en formación. Desde una mirada inicial, el tangram se concibió como una estrategia para reforzar contenidos geométricos; sin embargo, conforme avanzó la experiencia, se convirtió en un medio para analizar dinámicas sociales, formas de razonamiento y estilos de aprendizaje presentes en el aula.

Desde el inicio, estructuramos la intervención con la intención de observar más que de dirigir. Esta postura pedagógica nos permitió asumir un rol menos protagónico y más reflexivo, en el que el acompañamiento y la escucha activa se volvieron fundamentales. Buscamos generar un ambiente en el que los estudiantes pudieran interactuar libremente, equivocarse sin temor y dialogar entre ellos para resolver los retos planteados. Antes de trabajar directamente con el material geométrico, propusimos una dinámica inicial que nos permitió identificar cómo se comunicaban dentro del grupo, cómo transmitían información y de qué manera reaccionaban ante los errores propios y ajenos.

Esta primera actividad fue clave, ya que nos ayudó a anticipar que la impulsividad, la falta de escucha y la desorganización serían aspectos recurrentes durante el trabajo con el tangram. No obstante, lejos de considerar estas conductas como obstáculos, las interpretamos como oportunidades para el aprendizaje. Comprendimos que el aula es un espacio vivo en el que las interacciones sociales influyen directamente en la construcción del conocimiento, y que ignorar estos aspectos limitaría el impacto de cualquier intervención didáctica.

Al introducir el tangram, observamos que los alumnos reconocían las piezas principalmente por su forma global, utilizando descripciones simples y cotidianas como “triángulo grande”, “pieza chica” o “figura rara”. Este primer acercamiento evidenció un conocimiento geométrico intuitivo, basado más en la percepción visual que en conceptos formales. A partir de las primeras consignas, los estudiantes comenzaron a manipular las piezas, girarlas, compararlas y reorganizarlas, lo que nos permitió identificar un avance gradual en su manera de razonar y en la precisión de su lenguaje.

Poco a poco, los alumnos dejaron de centrarse únicamente en la apariencia de las figuras y comenzaron a considerar características más específicas, como el tamaño relativo de las piezas, la orientación espacial y la relación que se establece entre unas y otras. Este cambio no fue inmediato ni homogéneo, ya que cada estudiante avanzó a su propio ritmo. Sin embargo, el trabajo colaborativo permitió que aquellos con mayor facilidad para el

razonamiento espacial apoyaran a sus compañeros, favoreciendo así un aprendizaje compartido.

Este proceso evidenció que el pensamiento geométrico se construye de manera progresiva y no lineal. Los alumnos no avanzaron siguiendo una secuencia rígida, sino que alternaron momentos de comprensión con momentos de confusión, retrocesos y nuevos intentos. El trabajo en equipo dentro del aula estuvo marcado por desacuerdos, intentos fallidos y acuerdos colectivos. En diversas ocasiones surgieron conflictos derivados de opiniones distintas sobre cómo acomodar las piezas o qué estrategia seguir para formar una figura determinada.

Aunque en algunos momentos la actividad parecía perder el control, comprendimos que estos espacios de interacción eran fundamentales para que los alumnos argumentaran, escucharan y negociaran. A través del diálogo, los estudiantes comenzaron a justificar sus decisiones, a explicar por qué una pieza debía colocarse de cierta manera y a reconocer cuando una propuesta no funcionaba. El tangram funcionó así, como un mediador que favoreció el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, además de las cognitivas.

Desde nuestra perspectiva como docentes en formación, esta experiencia nos permitió replantear la idea de control en el aula. Entendimos que el aprendizaje no siempre ocurre en el silencio ni en la completa organización, sino que muchas veces surge del intercambio, del desacuerdo y de la exploración conjunta. El tangram demostró que la enseñanza de la geometría no es únicamente un proceso individual, sino profundamente social, en el que el conocimiento se construye a partir de la interacción con otros.

Conforme avanzaban las actividades, notamos que los estudiantes podían representar una misma figura de distintas maneras, utilizando combinaciones diversas de las piezas del tangram. Este descubrimiento amplió su comprensión sobre la flexibilidad de las formas geométricas y rompió con la idea de que existe una única forma correcta de resolver un problema. Para muchos alumnos, este momento fue especialmente significativo, ya que se sorprendieron al comprobar que una figura podía lograrse a través de múltiples configuraciones.

Este hallazgo generó motivación y entusiasmo tanto en los estudiantes como en nosotros, ya que evidenció que el error y la exploración son partes esenciales del aprendizaje. Cada nueva configuración se convirtió en una oportunidad para reflexionar, analizar qué funcionó y qué no, y reconstruir lo aprendido. De esta manera, el error dejó de ser percibido como un fracaso y comenzó a entenderse como una fuente de conocimiento.

La experiencia también nos permitió identificar la importancia del lenguaje en el aprendizaje de la geometría. A medida que los alumnos interactuaban con el Tangram, su forma de expresarse se volvió más precisa. Comenzaron a utilizar términos como “girar”, “voltear”, “encajar” o “alinear”, lo que reflejó un avance no solo en su comprensión conceptual, sino también en su capacidad para comunicar ideas matemáticas. Este desarrollo del lenguaje geométrico fue resultado del intercambio constante entre los estudiantes y del acompañamiento docente.

Desde una perspectiva pedagógica, reconocimos que el uso de materiales manipulativos como el Tangram cobra verdadero sentido cuando está acompañado de una intervención docente intencionada. No se trata únicamente de proporcionar el material, sino de diseñar consignas claras, promover preguntas reflexivas y generar espacios de diálogo que permitan a los alumnos profundizar en su aprendizaje. La observación consciente de las interacciones nos permitió ajustar nuestra intervención y responder a las necesidades del grupo.

Más allá de los contenidos abordados, esta experiencia nos reafirmó la importancia de diseñar propuestas didácticas que integren el juego, el diálogo y la reflexión. El tangram, al ser un recurso lúdico, favoreció la participación activa de los estudiantes y generó un

ambiente de aprendizaje dinámico y motivador. Sin embargo, fue la intención pedagógica la que permitió transformar el juego en una experiencia significativa.

De esta manera, la intervención dejó de ser solo una actividad planeada y se transformó en una experiencia compartida de aprendizaje. En el trabajo conjunto con los alumnos y entre nosotros como equipo docente, comprendimos que enseñar geometría implica acompañar procesos, reconocer ritmos individuales y valorar cada avance, por pequeño que parezca. Esta mirada nos permitió fortalecer nuestra identidad docente y reflexionar sobre nuestro papel en el aula.

Asimismo, la experiencia del tangram nos enseñó que el aprendizaje es un proceso colaborativo y social, en el que tanto los alumnos como los docentes aprenden y crecen juntos. Nos permitió comprender que la enseñanza de la geometría no se limita a la transmisión de conceptos, sino que implica crear un ambiente de aprendizaje que fomente la exploración, la reflexión y la comunicación constante.

En conclusión, la experiencia del tangram fue un ejemplo claro de cómo el aprendizaje puede ser un proceso rico y significativo cuando se enfoca en la colaboración, la reflexión y la construcción conjunta del conocimiento. Nos dejó claro que el verdadero valor de la enseñanza no se encuentra únicamente en los contenidos curriculares, sino en las experiencias y los procesos que se generan en el aula. A través de esta intervención, reafirmamos que los materiales didácticos, cuando se utilizan de manera consciente y reflexiva, pueden convertirse en poderosas herramientas para transformar la práctica educativa y enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

Hurtado, N. S. E. (2021). El tangram como recurso para fortalecer el aprendizaje de la geometría. *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad, 6*, 76-90. https://editorialeidec.com/wp-content/uploads/2024/11/La-investigacion-cientifica-transdiciplinaria-76-90.pdf

Mora, F., y Rodríguez, A. (2015). La teoría de Van Hiele: niveles de pensamiento Geométrico. *Boletín Científico de Ciencias Básicas e Ingenierías del ICBI, 3*(5). https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icbi/article/download/554/3468

Miradas que construyen figuras: un análisis del pensamiento geométrico en primaria

Temática: narrativas sobre análisis, interpretación y reinterpretación de textos

Autores: Escamilla Herrera Karen Elvira, Flores Camacho Daniel Alfredo
y González Paredes Yeimi Lizbeth
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: tercero
Escuela Normal de Coacalco

Presentación

Una historia donde niñas y niños descubren las figuras geométricas jugando y aprendiendo a ver las formas que están en su entorno: la aventura de las figuras en San Rafael.

En la comunidad de San Rafael había tres escuelas donde algo extraordinario estaba por suceder. No era algo que se viera a simple vista, ni algo que sonara muy fuerte, pero sí era una aventura que cambiaría la forma en que muchos niños y niñas miraban el mundo.

Desarrollo

En la Escuela Francisco González Bocanegra, el grupo de 1.° C estaba lleno de pequeños exploradores. Eran niños y niñas que aprendían tocando, corriendo, armando y desarmando todo lo que encontraban. Un día, llegaron al salón unos jóvenes maestros con una gran caja misteriosa. Nadie sabía qué había dentro, pero todos querían descubrirlo.

Cuando la caja se abrió, de ella salieron figuras de colores: círculos, cuadrados, triángulos y muchas otras formas brillantes. Los niños empezaron a tomarlas, a compararlas, a ponerlas en el suelo y a formar caminos. Para ellos, las figuras no eran solo dibujos, sino pequeñas puertas a un mundo nuevo. A veces confundían un cuadrado con un rectángulo, o un triángulo si no estaba “parado”, pero eso no importaba, porque cada intento era un paso más en su aventura.

En ese salón, la geometría se convirtió en un juego donde mirar era tan importante como tocar, y cada forma era un tesoro escondido.

Muy cerca de ahí, en la Escuela Lic. Adolfo López Mateos, el grupo de 3.° B estaba listo para una misión especial. Los niños ya podían escuchar con más atención, observar con más calma y hablar sobre lo que veían. Ellos no sabían que estaban a punto de descubrir que la geometría no solo vive en los cuadernos, sino también en la naturaleza.

Un día, los jóvenes maestros les propusieron un reto: “Vamos a buscar figuras escondidas en el mundo que nos rodea”. Los niños salieron a observar las hojas de los árboles, las flores del jardín, los juegos dibujados en el patio y hasta las ventanas del salón. En cada lugar aparecían círculos, triángulos, rectángulos y formas que antes no habían notado.

Comenzaron a jugar a comparar: qué figura tenía más lados, cuál se parecía más a otra, dónde habían visto esa forma antes. Sin darse cuenta, estaban desarrollando un poder muy especial: el pensamiento espacial, ese que permite entender el mundo a través de las formas.

Cada descubrimiento era celebrado como si encontraran un tesoro escondido

En otro rincón de San Rafael, en la Escuela Fundación Nissan Felipe B. Berriozábal, el grupo de 6.° A vivía una aventura diferente. Ellos ya eran más grandes, pero la geometría aún les parecía un misterio difícil de resolver. Algunos pensaban que no podían aprenderla, otros sentían que era muy complicada.

Los jóvenes maestros llegaron con la misma caja misteriosa, pero esta vez no solo contenía figuras de colores. También había mapas pequeños, reglas, cuerdas y un gran plano con dos líneas que se cruzaban: el plano cartesiano.

Primero aprendieron a reconocer las figuras otra vez, como si volvieran al inicio del camino. Después descubrieron el eje “X” y el eje “Y”, y aprendieron a ubicar puntos como si siguieran un mapa del tesoro. Uniendo los puntos, formaron animales, caminos y figuras sorprendentes.

Más adelante, comenzaron a medir cosas reales: el contorno de sus mesas, el espacio del salón, el tamaño de sus cuadernos. Así descubrieron el secreto del perímetro y el área, ya no como fórmulas extrañas, sino como herramientas para entender su propio espacio.

Poco a poco, el miedo a las figuras se transformó en confianza.

El secreto de los sabios

Aunque los niños no lo sabían, los jóvenes maestros seguían las ideas de grandes sabios: Jean Piaget y los esposos Van Hiele. Ellos habían descubierto que los niños no aprenden las figuras de golpe, sino paso a paso, como subir los escalones de una escalera invisible.

Algunos niños reconocían las figuras solo por cómo se veían, otros ya podían hablar de lados y vértices, y algunos más empezaban a relacionar unas figuras con otras. Todo eso les ayudaba a los maestros a entender cómo apoyar a cada grupo en su propia aventura.

El final que no es final

Cuando terminó esta gran experiencia, los niños y las niñas no solo habían aprendido los nombres de las figuras. Aprendieron que el mundo está lleno de formas, caminos y mapas secretos. Descubrieron que podían entender su entorno mirando con atención, comparando y jugando.

Y así, en cada una de esas escuelas de San Rafael, la aventura geométrica no terminó, sino que apenas estaba comenzando, porque cada figura nueva era una nueva puerta a la imaginación.

Durante el ejercicio de prácticas docentes, el aula se convirtió en un espacio de lectura activa y reflexión compartida. No se trataba únicamente de comprender un texto académico, sino de analizarlo, interpretarlo y, posteriormente, reinterpretarlo a la luz de la experiencia pedagógica. El texto base abordaba la teoría de los niveles de razonamiento geométrico de Van Hiele, y desde el inicio el reto fue claro: pasar de una lectura descriptiva a una comprensión profunda que dialogara con la práctica real en el aula.

En un primer momento, el análisis del texto permitió identificar sus elementos centrales: los cinco niveles de razonamiento propuestos por Van Hiele, la importancia del lenguaje en el aprendizaje de la geometría y el carácter progresivo —no ligado a la edad, sino a la experiencia— del pensamiento geométrico. Este análisis fue eminentemente estructural: se localizaron conceptos clave, definiciones, ejemplos y supuestos teóricos. El texto fue desmenuzado, subrayado y organizado en esquemas que permitieron reconocer su lógica interna. En esta fase, el estudiantado normalista se situó, casi sin notarlo, en un nivel inicial de comprensión, centrado en reconocer y nombrar ideas, de manera semejante al primer nivel de Van Hiele: el visual o de reconocimiento.

La interpretación del texto supuso un giro importante. Ya no bastaba con identificar conceptos; era necesario dotarlos de sentido en relación con la práctica docente. Las y los practicantes comenzaron a preguntarse qué implicaba, por ejemplo, que un estudiante permaneciera en un nivel visual mientras la enseñanza se diseñaba desde un nivel formal. El texto dejó de ser un objeto externo y se convirtió en un marco para comprender situaciones concretas del aula: las dificultades del alumnado para justificar propiedades geométricas, el uso impreciso del lenguaje matemático o la tendencia a memorizar definiciones sin comprenderlas. En este punto, la teoría de Van Hiele empezó a funcionar

como una herramienta interpretativa, permitiendo leer la práctica desde una perspectiva distinta. El texto fue interpretado no solo por lo que decía, sino por lo que ayudaba a explicar.

La reinterpretación llegó cuando el diálogo entre texto y práctica se volvió más crítico. A partir de la observación en el aula, el estudiantado normalista regresó al texto con nuevas preguntas. ¿Cómo se manifiestan realmente los niveles de Van Hiele en contextos educativos diversos? ¿Hasta qué punto las actividades propuestas en los libros de texto favorecen el tránsito entre niveles? ¿Qué papel juega la mediación docente en este proceso? Esta relectura ya no fue pasiva ni acrítica; el texto fue cuestionado, resignificado y contextualizado. La teoría se reinterpretó como un referente flexible, no como una receta didáctica, reconociendo tanto su potencia explicativa como sus límites.

En este proceso, el ejercicio de prácticas se consolidó como un espacio de construcción de sentido. El análisis permitió comprender la estructura teórica; la interpretación facilitó vincularla con la realidad educativa; y la reinterpretación abrió la posibilidad de transformar la práctica a partir de una comprensión más situada. Así, conocer la teoría de Van Hiele no significó memorizar sus niveles, sino apropiarse de ellos como un marco para pensar la enseñanza de la geometría de manera reflexiva.

La narrativa de este ejercicio de prácticas muestra que leer textos teóricos en la formación docente implica un proceso dinámico y dialógico. Analizar, interpretar y reinterpretar no son momentos aislados, sino movimientos continuos que se retroalimentan. En este ir y venir entre texto y práctica, la teoría de Van Hiele dejó de ser un contenido académico para convertirse en un lente pedagógico que permitió comprender, cuestionar y resignificar la experiencia educativa.

Referencias

Burger, W. F., y Shaughnessy, J. M. (1986). Characterizing the van Hiele levels of development in geometry. *Journal for Research in Mathematics Education, 17*(1), 31-48. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.17.1.0031

Hidalgo, L. (2010). La teoría de Van Hiele: niveles de pensamiento geométrico. *Revista Educare, 14*(2), 45-56.

Piaget, J. (1970). *La psicología del niño*. Ediciones Morata.

Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and insight: a theory of mathematics education*. Academic Press.

Cuando las ideas dejan de ser nudos

Temática: narrativas sobre análisis, interpretación y reinterpretación de textos
Autores: Espinosa Bustamante Lourdes Amelia
y Rodríguez García Moisés
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: tercero
Escuela Normal de Coacalco

Cuando las ideas dejan de ser nudos

Un nudo es lo que veo frente a mí cuando abro el PDF de la lectura que mi maestro dejó de tarea. Utilizo varios métodos: leo en la computadora, en el celular e incluso voy a la papelería para imprimir las copias. Sin embargo, por más que leo una y otra vez, me siento como uno de mis alumnos cuando no entiende un tema. Las ideas llegan a mi cerebro como dardos, pero ninguna logra unirse; ninguna se mantiene quieta. Al contrario, solo se enredan entre ellas. Incluso, en algunas ocasiones, lo que entendí al inicio se reemplaza por una idea nueva, poniéndome en crisis porque ahora ya no sé qué está bien y qué está mal.

Cuando empiezo un texto, es algo completamente enredado: entro a un mundo desconocido. Es como caminar por un lugar donde cada párrafo es un camino, cada argumento una puerta, cada ejemplo un puente. Me esfuerzo demasiado por comprender la estructura, los conceptos, las relaciones entre ideas y, sobre todo, la intención del autor. Los títulos suenan maravillosos y llenos de información que sé que me servirá para mi vida laboral. “¿Qué entendiste?” es la pregunta más frecuente que nos hacen en conjunto después de una lectura. “Relaciónalo con tu contexto” es la que le sigue. Generalmente, siento que mis manos sudan, reviso con desesperación mis notas al margen, veo a mis compañeros levantar la mano, opinar algo completamente distinto a lo que comprendí, y ahí me pregunto: “¿Habré entendido mal?”. Se convierte en un miedo real. Deseo meterme bajo tierra para que los ojos de mi maestro no conecten con los míos, que no me haga participar. A veces, dudando de mi conocimiento, lo más fácil para mí es meterlo a una inteligencia artificial y dejarlo hasta ahí.

Sé que detrás de cada texto hay una invitación silenciosa: un reto, una provocación que me obliga a ver más allá de las palabras, cada lectura que llega a mis manos tiene un fin específico, uno que sin duda me ayudará, pero cuando no tengo claro ese objetivo, mi mente divaga en miles de situaciones y no aclaro nada en mis pensamientos, siento que no estoy logrando nada y la angustia de creer que no he aprendido nada me hace sentir una desesperación en el pecho. Pero ahí, sentada en mi banca pienso en Van Hiele, en que ningún estudiante puede avanzar al siguiente nivel sin experiencias adecuadas que la orienten. Entonces comprendo que, como futuro docente, también vivo ese proceso y con las orejas atentas, escucho a mis docentes, quienes empiezan a llevar la clase con tranquilidad, retomando ese enredo de palabras que yo veía como un infierno para convertirlo en un paraíso, logrando así unir ideas, darles una base, reconocer relaciones y sobre todo ver la estructura completa.

Así es como me doy cuenta de que generar pensamiento crítico no surge de manera espontánea: necesita intencionalidad, preguntas guía y un contexto con sentido. Aunque no sucede siempre, en ese tipo de clases es cuando lleno mi cuaderno de apuntes, post it adornan mis lecturas y las tintas de diversos colores se dan a notar. Y eso es lo único que le pido a mi hada madrina cada noche “Por favor, que mañana se retome la lectura”, porque sí, así como mis alumnos me necesitan a mí para que los lleve a su conocimiento, yo necesito de mis maestros para poder cerrar mis ideas.

Después cuando paso las páginas, ya no lucho contra el texto. Como diría Daniel Cassany, dejo de ser un lector que solo decodifica símbolos así logrando convertirme en alguien que lee detrás de las líneas. Cuando veo un diagrama o una teoría, ya no veo tinta: veo las caras de mis niños, sus sonrisas y su expresión como si se les estuviera explicando un tema. En ese momento sé que he logrado construir mi propia voz dentro del discurso; ya no soy un forastero pidiendo permiso para entender, soy el dueño de estas palabras porque las he llenado de significado, de vivencias, de realidad.

Por eso mientras voy entendiendo como mi lectura fue enredada, ahora mi cabeza lo une con mi camino como docente en formación. Es como si encendiera la luz en un cuarto que previamente recorrí en oscuridad, así es como empiezo a recorrer mis propias experiencias mientras leo para poco a poco convertir ese texto como mío, logro conectarlo con situaciones, dudas y sobre todo por la forma en la que veo el mundo, veo a mi versión pequeña emocionarse por un nuevo mundo entendido, dando brincos de gusto porque logre crear mi propia versión.

Entonces llega la parte emocionante, llena de magia, ya que siento que ese nudo que veía al inicio se desenredo por completo, viendo cosas claras, poniendo en duda ciertos argumentos y, pienso en ellos, esos pequeños que voy a tener en el aula, en cómo viven su día a día y la realidad que los rodea, entonces tomo todo mi bonche de hojas y les doy forma, siento como si hiciera un molde con cada texto, una pieza de origami, cada hoja comprendida, lo utilizo a mi beneficio, lo hago mío para poder ver mi practica de otra manera. Mi cerebro une contextos, realidades, textos y finalmente se llena de mis propias teorías logrando que todo ahora tenga sentido. He legitimado mi rol, no solo porque aprobé una materia, sino porque he hecho que este mundo institucional de la enseñanza sea parte de mi biografía más íntima.

Entonces cuando estoy parada en el pizarrón y mediante la observación noto una situación con uno de mis alumnos, no solo comprendo, sino que sigo buscando, mantengo esa esperanza de siempre encontrar algo nuevo, algo que tal vez se me escapa, y aquí es donde el foco se prende en mi cabeza y uno de los textos que lei viene a mi cabeza, le doy mi propia estructura y lo manejo a mi propia conveniencia para poder solucionar esa situación del inicio. Los textos evolucionan conmigo. Un párrafo que antes no me parecía claro después de pisar un salón de clases me parece más que suficiente para entender nuestra realidad, mi propia formación. “La educación es un proceso continuo de reconstrucción”, eso es algo que dice Bruner y me parece que es una frase que dice mucho, una es la situación que vivo durante prácticas y otra es reinterpretar las lecturas que vi anteriormente, entonces, eso es reconstruirme.

Me di cuenta de que analizar, interpretar y reinterpretar textos transforma no solo mi forma de entender, sino la forma de ver el mundo y sobre todo la manera en la que pienso como docente. Cada que logro recorrer todo este camino veo frente a mi a mi yo de diez años, quien pedía siempre de regalo un libro nuevo, quien ni paraba hasta terminar de leer cada página, veo a esa criatura querer saber más, perderse en nuevos mundos y entender lo que sucede en cada uno de ellos. Y sé que ahora es una situación académica y no fantástica, pero hay textos que me hacen llorar, otros que me enojan y muchos otros que me hacen reflexionar sobre mi existencia. Aunque el enfoque de la lectura sea formativa e institucional siempre se cruzara con mis propias emociones, creencias y conocimiento. No tengo que buscar respuestas cerradas, debo encontrar preguntas que me abra caminos.

Como futuro docente, esa es la mirada que quiero cultivar en mis pequeños: una que lea el mundo, como diría Freire, no para aceptarlo tan cual, sino para transformarlo.

Referencias

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Biblioguías LibGidak. (s.f) *Cómo elaborar citas y bibliografías*. DEUSTO https://biblioguias.biblioteca.deusto.es/c.php?g=21325 1&p=1406839

Real Academia Española (2022*). Diccionario de la Lengua española actualización*. https://dle.rae.es/citar 2. Universidad de Puerto Rico-Sistema de bibliotecas-Recinto de Rio Piedras.

UPRRP. (2022, 22 de septiembre). *¿Por qué citamos y proveemos referencias bibliográficas?*. Universidad de Puerto Rico. https://uprr p.libguides.com/c.php?g=985694&p=7256047 3

Motivación y aprendizaje en cuarto grado de primaria

Temática: Diario del docente en formación
Autora: María de la Luz Solís Ortiz
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli

Presentación

En esta narrativa realizo un recuento, con reflexiones, que permiten visibilizar mi formación inicial docente, en contexto de prácticas y con ejemplos de mi paso por una escuela primaria.

Desarrollo

Las jornadas de prácticas de este sexto semestre me fue posible realizarlas en la Escuela Primaria “Juana de Asbaje”, ubicada en la Calle Hacienda de la Gavia, en la colonia Hacienda del Parque, Cuautitlán Izcalli. Esta experiencia se desarrolló en el salón de cuarto grado grupo B, conformado por 30 estudiantes: 16 niños y 14 niñas.

Desde el inicio, observé una gran diversidad en el grupo, no solo en cuanto a niveles de aprendizaje, sino también en los estilos de participación, motivación y necesidades emocionales. Esto me llevó a reflexionar sobre la importancia de adaptar las estrategias didácticas a las características propias del grupo, para lograr un ambiente inclusivo, dinámico y estimulante.

Una de las principales situaciones que enfrenté fue la escasa participación activa de algunos alumnos en las actividades grupales. Varios estudiantes mostraban desinterés o timidez para expresarse en clase, así que decidí implementar estrategias centradas en el juego; además, en un consejo técnico se trató la importancia de este, la cooperación y el reconocimiento de logros personales. Por ejemplo, utilicé dinámicas de trabajo en equipo con roles rotativos y actividades lúdicas como “el dado del saber” o “la ruleta del conocimiento”, las cuales permitieron que los alumnos participaran en un entorno menos rígido y más cercano a sus intereses, haciendo uso de la tecnología que había en el aula, como el proyector, mi *lap top* que, aunque se me dificultó su traslado, era un recurso que me permitía mejorar mi intervención.

También diseñé actividades vinculadas a su realidad cotidiana, como la elaboración de cuentos colectivos sobre situaciones que vivían en casa o en el barrio, promoviendo así un aprendizaje con significado (esto fue sugerencia de mi titular, lo apliqué y me resultó efectivo porque como bien lo dijo ella: “saliendo de aquí le van a platicar a sus papás que vieron esto en clase o que en su comunidad descubrieron que hay tal cosa”). Esto ayudó a que los estudiantes pudieran conectar los contenidos escolares con sus experiencias personales, aumentando su interés, compromiso y motivación al momento de realizar el trabajo en clase.

Otra estrategia que resultó muy efectiva fue el uso de recursos visuales y tecnológicos. Proyecté imágenes, videos y presentaciones sencillas que acompañaran la explicación de los temas, permitiendo así atender a diversos estilos de aprendizaje. Por ejemplo, al trabajar temas de lenguajes (“Así eran las familias en mi comunidad”), incluí fotos educativas animadas generadas por IA, que despertaron gran entusiasmo en el grupo, y observé cómo incluso los alumnos más retraídos comenzaron a realizar preguntas y compartir observaciones.

En cuanto al ambiente de aula, me propuse crear un entorno en el que cada estudiante se sintiera seguro para participar y aprender. Establecí normas de convivencia claras, consensuadas con el grupo, promoviendo valores como el respeto, la solidaridad y la

responsabilidad. A través de asambleas semanales breves, los alumnos podían expresar cómo se sentían en el aula y proponer mejoras, así como “Spotify cultural”, que les generaba un gran entusiasmo por escuchar canciones de su agrado (sin palabras altisonantes, obviamente). Esto fortaleció la colaboración grupal y fomentó una cultura de participación democrática, lo cual me ayudó para tratar el campo de Ética, naturaleza y sociedades, donde justamente se abordó el tema de la democracia y democracia participativa.

Una situación específica que marcó mi práctica fue cuando un alumno con bajo rendimiento y escasa participación logró exponer frente al grupo sobre un tema de Lenguajes (de su comunidad). Este tipo de experiencias reforzaron en mí la importancia de construir situaciones de éxito para todos los estudiantes, para trabajar en su autoestima y su motivación hacia el aprendizaje.

La reflexión constante sobre mi intervención fue clave. Mantuve un diario de prácticas donde registraba los avances, dificultades y respuestas del grupo ante las estrategias aplicadas. Esto me permitió ajustar mis actividades, incorporar nuevas metodologías y evaluar continuamente el impacto de mi práctica, priorizando las sugerencias de mi titular. Por ejemplo, al notar que algunos alumnos estaban atrasados con actividades o que simplemente se les dificultaba, empecé a implementar monitores, donde se practicaba la convivencia, la empatía, el apoyo entre iguales y se fomentaba la participación, además de que terminaban más rápido, claro.

Podría decir que la intervención en contextos específicos no puede limitarse a aplicar una planeación rígida. Requiere sensibilidad, creatividad, capacidad de escucha y disposición para transformar el aula en un espacio de aprendizaje motivador. La motivación es bastante importante al momento de realizar actividades en el aula, me parece que se le debería dar mayor énfasis, ya que poco se habla de ella. Podría decir que la motivación, el aprendizaje y la participación activa se construyen poco a poco, siempre pensando en estrategias para los niños.

La motivación y el esfuerzo propio dan vida al aprendizaje

Temática: diario del docente en formación
Autora: Wendy Arely Gutiérrez Miranda
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: séptimo
Escuela Normal Cuautitlán Izcalli

Presentación

Esta narrativa es producto de la reflexión de mis prácticas profesionales, y al mismo tiempo un recuento de mis logros y mis áreas de oportunidad. Es importante para mí, porque es parte de mi formación como docente y como persona.

Desarrollo

Mi experiencia como docente en formación en primer grado me permitió confirmar que una intervención eficaz no solo consiste en ejecutar planeaciones, sino en atender las particularidades del grupo para despertar la motivación, favorecer el aprendizaje y promover la participación activa. Desde que comencé a trabajar con el grupo de 1.° C, en mis instrumentos de observación destaqué que el grupo tiene una diversidad notable de ritmos, intereses y niveles de autonomía, lo que me requería de buscar estrategias que reforzaran la motivación y la participación de los alumnos en su propio proceso educativo.

Durante mis intervenciones durante la primer jornada de prácticas con el grupo, un día en particular durante esta jornada me marcó profundamente; aunque todo parecía desarrollarse con normalidad durante las actividades, al momento de revisar sus cuadernos más de la mitad de los alumnos no habían terminado las actividades asignadas, algunos apenas habían comenzado y otros las dejaron incompletas, sin embargo, lo que observé durante la clase me hizo ver que no era una cuestión de desconocimiento o incapacidad, también logré identificar que muchos alumnos presentaban dificultades para concentrarse, mantener el ritmo en clase ya que algunos comenzaban con entusiasmo, pero lo perdían si no recibían una retroalimentación inmediata. Tras estas observaciones y llevar este registro en mi diario docente, me llevaron a reflexionar sobre el rol activo que tienen los alumnos en su proceso de aprendizaje, también en mi papel para ayudarles, conectando lo que aprenden y sus necesidades, ya que realmente lo que faltaba era motivación para mantenerse concentrados y organizar su esfuerzo. Esa actitud me llevó a analizar en cómo diseñar una intervención que respondiera directamente a esa necesidad latente en el grupo.

Comprendí que la motivación no puede imponerse desde fuera, sino que debe construirse desde la experiencia propia del alumno. Así, me propuse diseñar una estrategia que permitiera a los niños visualizar su avance diario, autorregular su esfuerzo y sentirse protagonistas y participes de su proceso de aprendizaje. Fue entonces cuando decidí implementar una herramienta sencilla pero que me ayudara fue la lámina de registro del avance diario. La implementación de una lámina de registro autónomo del avance diario de cada alumno, fue diseñada con un enfoque claro hacia la motivación y el sentido de responsabilidad de los niños. Esta lámina acompañaba la rutina del grupo a lo largo del día y estaba dividida por las actividades específicas realizadas. La dinámica consistía en tres momentos clave:

Al inicio de la jornada, se presentaba a los alumnos la lámina de registro, explicándoles su propósito como una herramienta personal que les permitiría dar seguimiento a su trabajo diario. Se les aclaraba que no se trataba de una competencia entre compañeros, sino de una forma de reconocer su propio esfuerzo y constancia.

Conforme se iban realizando las actividades del día, revisaba el cuaderno de cada estudiante, les brindaba retroalimentación individual y colocaba un sello de motivación como refuerzo positivo. Posteriormente, cada alumno se dirigía a la lámina ubicada en un lugar visible para todos y, con una palomita los alumnos marcaban que habían cumplido con la tarea correspondiente. Este momento se volvía muy significativo para el grupo, ya que se notaba un entusiasmo por registrar sus logros. Los niños empezaban a poner mayor atención a la calidad de su trabajo, motivados por la posibilidad de reflejarlo en su registro.

Al finalizar el día, antes de despedirnos, nos reuníamos para revisar el registro grupal. Observábamos en conjunto qué actividades había logrado cada alumno y cuáles les habían representado mayor dificultad. Esta revisión fomentaba la autoevaluación y el reconocimiento de los propios avances, sin necesidad de caer en comparaciones entre compañeros.

Los efectos de esta intervención se hicieron visibles rápidamente. La puntualidad mejoró, pues sabían que cada actividad tenía su espacio en la lámina. El cumplimiento de tareas aumentó, incluso entre alumnos que solían distraerse o evitar participar. Uno de los mayores logros fue ver cómo la motivación se volvió interna: ya no trabajaban “por un premio”, sino por el gusto de ver reflejado su esfuerzo diario. La lámina, más que un simple instrumento de control, se transformó en un recurso para que los alumnos comenzaran a identificar por sí mismos sus fortalezas y áreas de mejora, lo que se reflejó en una mayor participación durante las actividades y en una actitud más entusiasta hacia el trabajo diario. Al sentirse protagonistas de su propio avance, mostraban mayor disposición para colaborar, preguntar y esforzarse, desarrollando así una motivación interna que fortalecía su compromiso con el aprendizaje.

Esta experiencia me dejó claro que la intervención docente, cuando es sensible y constante, puede transformar el ambiente del aula, dando a los alumnos un rol más activo. La participación no se exige, sino que se cultiva, y la motivación crece cuando los niños sienten que avanzan, que son vistos y que su esfuerzo importa, comprendí que más allá de la herramienta lo que importa es la intención con la que se usa. La lámina de registro no fue una solución mágica, pero sí un puente para fortalecer la autonomía, la responsabilidad y el gusto por aprender.

Comunicarme contigo: una experiencia en línea

Temática: diario del docente en formación
Autora: América Denisse Aguiñaga Martínez
Licenciatura en Inclusión Educativa
Semestre: quinto
Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México

Presentación

Esta narrativa describe mi proyecto en línea con alumnos del CAM. La elegí porque trabajar con niños pequeños y con diversas necesidades fue un reto que reafirmó mi vocación y mi amor por la docencia.

Desarrollo

Mi experiencia con el grupo de preescolar del CAM Giocosa 15 se desarrolló en un escenario complejo y retador: la modalidad en línea. Durante este periodo tuve la oportunidad de trabajar de forma individualizada con tres alumnos —Gregorio, Ailyn y Julián—, quienes presentan diagnósticos de síndrome de Down, discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista.

Mi punto de partida fue la planeación elaborada con base en los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) que la docente titular, Diana Jaime, me compartió para orientar mi intervención. Este documento fue clave para estructurar el proyecto y para comprender los aprendizajes prioritarios que debían ser fortalecidos. A partir de este marco, diseñé un proyecto centrado en dos ejes: identificar los lenguajes que las personas utilizan para comunicarse y reconocer el nombre propio y palabras del entorno inmediato.

Aunque contaba con una planeación inicial clara, desde el inicio comprendí que el trabajo con este grupo requeriría flexibilidad, sensibilidad y una observación constante, pues las sesiones virtuales demandaban una reorganización continua del tiempo, del ritmo y de las estrategias para favorecer el aprendizaje.

La implementación del proyecto se desarrolló en cuatro sesiones breves de veinte minutos. Sin embargo, la planeación tuvo que adaptarse constantemente debido a diversos factores: la atención limitada de los alumnos, las variaciones en su estado emocional, los cambios en la dinámica familiar y las interrupciones inevitables del calendario escolar (reuniones de Consejo Técnico, ceremonias y actividades institucionales de los docentes de grupo). Esto significó que, como docente en formación, debía ajustar los tiempos de un día a otro y reorganizar las actividades según las condiciones reales de cada jornada.

Uno de los mayores retos fue captar y sostener la atención de los alumnos, ya que sus tiempos de concentración eran reducidos y el entorno en casa ofrecía múltiples distractores. La educación especial, especialmente en modalidad virtual, exige la aplicación de ajustes razonables, tanto en la duración de las actividades como en la cantidad de estímulos. Para mantener su interés, recurrí al uso de apoyos visuales, materiales manipulativos, pictogramas y estímulos motivadores acordes a sus preferencias.

En este proceso, resultó pertinente recordar lo que plantea Vygotsky (1979) sobre la importancia del mediador; en este caso, la familia se convirtió en un agente fundamental para interpretar gestos, sostener la atención y apoyar la ejecución de actividades. Asimismo, la teoría conductista de B. F. Skinner me permitió comprender el valor del refuerzo positivo para promover conductas de participación, atención y permanencia durante las sesiones.

Durante las actividades, identifiqué que la participación y el apoyo de las familias fueron esenciales para que los alumnos realizaran las tareas propuestas. La colaboración familiar

no solo facilitó el manejo de materiales y dispositivos, sino que también permitió construir un puente afectivo entre el hogar y la escuela. Tal como señala Bronfenbrenner en su teoría ecológica, el aprendizaje infantil se ve fortalecido cuando los entornos educativos y familiares interactúan de manera coordinada.

La adecuación de las actividades también se convirtió en un proceso reflexivo permanente. A lo largo de la jornada, ajusté instrucciones, materiales y estrategias de acuerdo con las reacciones de cada niño. En ocasiones, fue necesario acortar las actividades; en otras, modificar la forma de presentación, cambiar el tipo de estímulo o incluso reorganizar el objetivo del día. Estas decisiones surgieron de la observación sensible y de la necesidad de garantizar experiencias accesibles, significativas y emocionalmente seguras.

A pesar de las dificultades, uno de los momentos más enriquecedores ocurrió durante la creación del producto final del proyecto: una tarjeta con el nombre, la foto del alumno y la imagen que representaba su forma principal de comunicarse. Este pequeño objeto permitió que los niños se vincularan con su identidad y que expresaran, desde sus posibilidades, algo sobre sí mismos. Gregorio identificó con gestos su fotografía; Ailyn reconoció su nombre en voz de la docente; y Julián eligió imágenes relacionadas con animales, mostrando una de sus formas preferidas de conexión con el entorno.

Al concluir el proyecto, comprendí que la narrativa pedagógica no solo documenta una experiencia, sino que revela cómo se transforma la mirada docente. En este proceso, aprendí que la inclusión no se sostiene únicamente en la planeación, sino en la capacidad de observar, escuchar, ajustar y tomar decisiones éticas y pedagógicas que respondan a las necesidades reales de los alumnos.

Trabajar en modalidad en línea con un grupo de preescolar del CAM me permitió analizar y fortalecer mis competencias docentes: la flexibilidad, la capacidad para diseñar materiales accesibles, el manejo emocional y la comunicación con las familias. También reafirmé que la educación inclusiva requiere un diálogo constante entre teoría y práctica, entre la planeación formal (los PDA) y las situaciones reales que emergen en la interacción educativa.

Hoy reconozco que cada ajuste, cada cambio de tiempo, cada jornada reprogramada y cada minuto de atención ganado representaron avances significativos. Esta experiencia consolidó mi convicción de que la docencia inclusiva es un proceso dinámico, reflexivo y profundamente humano, en el que el aprendizaje se construye a partir de la interacción, la diversidad y el compromiso con el bienestar y desarrollo de cada niño.

Referencias

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias*. Narcea.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Secretaría de Educación Pública.

Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. Vintage Books.

UNESCO. (2005). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Una reflexión sobre la educación y la diferencia

Temática: narrativa de colaboración y reflexión de la práctica
Autores: Melani Ximena Anaya Aguado, Fernando Flores Cruz
y Alexis Navarro Mejía
Colaboración: Eloina Gallardo Espinoza
Licenciatura en Inclusión Educativa
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México

Presentación

La siguiente narrativa reúne las reflexiones colectivas entre estudiantes de la licenciatura en Inclusión Educativa del Plan de estudios 2022, coincidiendo desde sus experiencias pedagógicas cercanas con los sujetos en situación de diversidad.

El escrito expresa la relevancia de la apreciación a la diversidad a partir de la coyuntura existente entre la educación y el abordaje de la diferencia. Los autores anteponen un proceso de alteridad y valor de la otredad al mirar que las diferencias son una oportunidad de aprendizaje para todos desde el cosmos al que pertenecemos y en el cual coexistimos.

Desarrollo

En el transcurrir de la vida, somos tiempo, memoria y encuentro. La educación, lejos de ser un proceso mecánico o una mera transmisión de contenidos, se revela como una experiencia profundamente humana, cargada de tiempo, de gestos, de vínculos y de posibilidades. Hoy más que nunca, educar tendría que ser entendida como una práctica ética, política y poética que abrace la diferencia y se reconozca en la pluralidad de historias y cuerpos que habitan las aulas, culturas que coexisten y se comparten para generar la intercultura, en un proceso de con-vivencia entre tiempo y encuentro. Este escrito, creado desde uno de los cursos que forma docentes de inclusión educativa, recupera una de las mejores reflexiones críticas de Skliar sobre la educación como experiencia que acuerpa a la diversidad de manera natural y emancipada.

La pedagogía de las diferencias permite reflexionar desde un posicionamiento crítico a la escuela tradicional, aquella que se estructura en horarios rígidos, programas uniformes y evaluaciones estandarizadas, la cual parece haber olvidado que cada estudiante es un mundo, un tiempo, una forma singular de estar y de aprender. Pero el encuentro con la escuela nueva, nos permite remontar el concepto de tradición y creencia en la apertura de las aulas, la cual permita ser libres para crear y para pensar, pero sobre todo pertenecer; los roles docentes requieren reconfigurarse a la flexibilidad y entender que la diversidad es un presente cada día y no una aspiración de modelos políticos transitivos.

Carlos Skliar (2019) en varias de sus obras, nos invita a mirar la educación desde otro lugar: no como una fábrica de resultados, sino como un espacio de conversación, de reconocimiento mutuo, de hospitalidad. Educar, dice, es narrar y escuchar, es dejar marcas que el otro, a su tiempo, descifrará. Es, sobre todo, una forma de encuentro con lo distinto, con lo inesperado, con lo vulnerable o con uno mismo.

La igualdad en educación no puede seguir siendo una promesa postergada. No puede ser un objetivo lejano que se alcanzará "algún día" con esfuerzo. Debe ser el punto de partida. Cada gesto, cada decisión dentro del aula debería estar guiada por el principio de que todos los estudiantes pertenecen, que no necesitan demostrar nada para tener un lugar. Junto a esta noción de igualdad originaria, emerge la necesidad de repensar la singularidad. No todos aprendemos igual, y no todos enseñamos del mismo modo. El acto de enseñar no puede ser estandarizado ni replicado como si se tratara de una fórmula. Enseñar es

ofrecer el tiempo, la palabra, la escucha. Aprender es habitar la fragilidad, reconocer que no todo se domina ni se comprende al instante.

El lenguaje de la educación, como bien plantea Skliar, ha sido colonizado por lo técnico, lo jurídico, lo evaluador. ¿Y si ensayáramos un lenguaje distinto? Uno que acoja el deseo, que narre los rostros y los gestos, que hable de lo que realmente ocurre cuando alguien aprende algo que le transforma. Un lenguaje que se atreva a ser poético, que se aleje del deber ser y abrace el estar siendo. Un lenguaje que no encasille ni normalice, sino que libere.

Pero vivimos en tiempos en que la infancia se patologiza, se etiqueta, se somete a ritmos ajenos a su naturaleza. Nos corresponde preguntarnos cómo miramos a los niños y niñas, qué les decimos sobre sí mismos, cómo los habilitamos o los anulamos en sus procesos de aprendizaje.

Asumir la tarea educativa como una práctica de cuidado. Cuidar el vínculo, cuidar el tiempo, cuidar la palabra. Es volver a pensar la educación no como un proceso utilitario, sino como un arte de acompañar existencias. Como un gesto que reconoce la alteridad, que escucha lo que duele, que ofrece un lugar a quienes llegan sin tener que demostrar que lo merecen.

La educación debería ser un lugar donde lo viejo y lo nuevo dialoguen sin que uno anule al otro. Donde lo contemporáneo se abra al pasado y se proyecte hacia el futuro. Donde enseñar no sea repetir ni innovar por obligación, sino crear condiciones para el encuentro, para la reflexión, para la transformación mutua.

Somos el tiempo que pasa, sí. Pero también somos aquello que puede ocurrir en ese tiempo: un gesto que habilita, una palabra que consuela, una mirada que reconoce. Volver a mirarnos como seres únicos, atravesados por tiempos distintos, por historias distintas, por formas diversas de aprender y enseñar, probablemente sea ese el único ideal.

Ser docente de inclusión educativa es, hoy mismo, una responsabilidad social y moral que se esfuerza por reaprender más que por enseñar, aspira una oportunidad de transformaciones pedagógicas a partir de la pluralidad y así evitar la segmentación y pseudoprácticas competitivas, fraccionadas y reforzadoras de exclusión.

Referencias

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Curso Interculturalidad y Multiculturalidad*. DGESuM.

Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Noveduc.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*.

Una práctica que dejó huella: aprender, incluir y acompañar

Temática: narrativas sobre análisis, interpretación y reinterpretación de textos
Autora: Abril Aceves Becerril
Licenciatura en Inclusión Educativa
Semestre: primero
Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México

Presentación

A partir de este semestre, el primero de la licenciatura en Inclusión Educativa, me mueve el interés por saber más de mi labor como futura docente formándome en la Escuela Normal de Educación Especial, mi encuentro con profesores y alumnos que tienen un fin común frente a situaciones que, aunque aún no comprendía con claridad, a mí me invitan a formarme más y mejor.

Desarrollo

Durante mi práctica docente tuve una experiencia muy significativa en el preescolar “Corregidora de Querétaro”, dentro del grupo de segundo grado grupo A, conformado por 21 alumnos. En el grupo había dos niños con dificultades en el lenguaje y un niño con autismo. Desde el primer día se podía notar que el grupo tenía hábitos muy marcados: al llegar, cada niño acomodaba su mochila en el lugar indicado y colocaba su silla en su sitio. Lo hacían con mucha naturalidad porque ya era parte de su rutina. También seguían horarios muy definidos para las clases, la comida y el receso, lo que ayudaba a mantener el orden y a formar buenos hábitos desde pequeños.

Las clases eran muy dinámicas y creativas, llenas de actividades que despertaban el interés de los niños. La maestra siempre buscaba nuevas formas de enseñar, mezclando juegos, cantos y materiales visuales. Se notaba el entusiasmo de los alumnos por participar, incluso de aquellos que enfrentaban alguna dificultad. La docente tenía buena comunicación con los padres, aunque solo se mantenía en lo necesario; aun así, cuando se requería apoyo, las familias siempre estaban dispuestas a colaborar. Eso reflejaba el compromiso que existía entre la escuela y el hogar.

Recuerdo una actividad que me marcó mucho: la lectura compartida. Al principio, los niños con dificultades de lenguaje se mostraban tímidos, pero con el acompañamiento de sus compañeros y el apoyo de la maestra, poco a poco fueron participando. Verlos integrarse, sonreír y sentirse parte del grupo me hizo entender la importancia de la empatía y del trabajo colaborativo en el aula. En ese momento comprendí que todos los niños, sin importar sus diferencias, tienen algo que aportar si se les brinda la confianza y el acompañamiento necesario.

Al reflexionar sobre todo lo que observé, me di cuenta de que mantener rutinas no es algo rígido, sino una forma de dar seguridad a los niños. En especial a quienes necesitan mayor orientación, ya que les ayuda a anticipar lo que viene y sentirse tranquilos. Aprendí que la inclusión no solo se trata de adaptar actividades, sino de mirar y valorar a cada estudiante desde sus capacidades. También entendí que la práctica docente va más allá de seguir un plan; se trata de comprender los procesos, de reconocer los logros pequeños y de saber escuchar.

Esta experiencia me dejó grandes aprendizajes. Me hizo ver la importancia de mantener la comunicación con las familias, de observar constantemente a los alumnos y de buscar siempre estrategias que respondan a sus necesidades. Compartir esta vivencia con mis compañeros me ayudó a escuchar otras perspectivas y confirmar que narrar lo que vivimos como docentes nos permite crecer, reflexionar y seguir mejorando. Fue una experiencia formativa que me hizo reafirmar lo valioso que es enseñar con sensibilidad, paciencia y compromiso.

Más allá de la discapacidad: una mirada humana hacia la inclusión

Temática: narrativas sobre análisis, interpretación y reinterpretación de textos
Autora: Leslie Aceves Hernández
Licenciatura en Inclusión Educativa
Semestre: tercero
Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México

Presentación

El presente escrito tiene como propósito reflexionar sobre la importancia del 3 de diciembre, Día Internacional de las Personas en Situación de Discapacidad, como una fecha clave para visibilizar los derechos, la dignidad y la participación plena de las personas con discapacidad en la sociedad. A través de este texto se analizan los avances y desafíos que aún persisten en materia de inclusión, especialmente en el ámbito educativo, donde el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades son pilares fundamentales.

Desde una mirada crítica y sensible, el escrito invita a reconocer que la discapacidad no reside en la persona, sino en las barreras sociales, actitudinales y educativas que limitan su desarrollo. Asimismo, se destaca el papel del sistema educativo y de los docentes en la construcción de prácticas inclusivas que promuevan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin excepción.

Este texto busca generar conciencia, fomentar el respeto y fortalecer el compromiso con una educación más justa e inclusiva, recordando que la inclusión no es un acto de caridad, sino un derecho humano que debe garantizarse todos los días, no solo en una fecha conmemorativa.

Desarrollo

Hoy, 3 de diciembre, conmemoramos un día que no solo marca una fecha en el calendario, sino un recordatorio profundo de la responsabilidad que tenemos como sociedad, como docentes en formación y, sobre todo, como seres humanos: construir un mundo donde todas las personas, sin excepción, tengan un lugar digno, visible y pleno.

Como estudiante de la Licenciatura en Inclusión Educativa, este día tiene para mí un significado especial. Representa el compromiso que decidí asumir desde el momento en que entendí que incluir no es solo una palabra bonita, sino una acción diaria, una postura ética y un camino que exige sensibilidad, preparación, empatía y valentía.

Hoy recordamos que la diversidad no es un obstáculo, sino una riqueza. Que cada persona piensa, siente, aprende y comunica de manera diferente, y es justamente esa diferencia la que hace más amplia, más viva y más humana nuestra sociedad. A través de la Lengua de Señas Mexicana, aprendemos que la comunicación va más allá de la voz. A través del Sistema Braille, comprendemos que la lectura y el conocimiento no tienen barreras cuando existe la voluntad de acercarlos a todos. A través de la elaboración de material didáctico adaptado, descubrimos que cada ajuste, por pequeño que parezca, abre puertas inmensas a quienes antes se les negaban oportunidades.

Pero hoy también es un llamado urgente, un llamado a dejar de lado la discriminación disfrazada de indiferencia. A cuestionar prácticas que excluyen, etiquetan, limitan o ignoran. A mirarnos con honestidad y reconocer que aún falta mucho por hacer. La inclusión no es un favor; es un derecho (ONU, 2006). No es una moda, es un compromiso social. No es un discurso vacío, es una acción que debe reflejarse en nuestras aulas, en nuestras palabras y en nuestras decisiones. Que este día nos inspire a seguir aprendiendo, a seguir luchando y a seguir construyendo espacios donde cada persona, independientemente de su situación de discapacidad, pueda desarrollarse, participar, soñar y ser feliz.

Hoy celebramos, sí, pero también reflexionamos y, sobre todo, nos comprometemos, porque la educación para todos no se logra con intenciones, sino con acciones. Y nosotros, como futuros profesionales de la inclusión, somos parte fundamental de ese cambio.

Que este 3 de diciembre nos recuerde que la verdadera inclusión comienza cuando dejamos de ver “discapacidad” y empezamos a ver personas. Personas con derechos, con talentos, con historias y con un potencial infinito

Referencias

ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

Antifaces, sonidos y palabras clave

Temática: diario del docente en formación
Autor: Guadalupe Castillo Zuñiga
Licenciatura en Inclusión Educativa
Semestre: primero
Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México

Presentación

Realizo el presente escrito con la intención de narrar un poco sobre el encuentro que tuve con mi ilusión por ser docente y la maravillosa realidad de vivirlo como practicante de primer semestre de la licenciatura en Inclusión Educativa de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México.

Desarrollo

Mi llegada al grupo de 3° de preescolar fue enriquecedora trabajando con un grupo que me lleno de energía. Mi primera jornada de prácticas profesionales fue realizada en el Preescolar “Corregidora de Querétaro” ubicada en el municipio de Atizapán de Zaragoza, Colonia San José Del Jaral, Estado de México.

El profesor Luis Óscar García, director escolar, el primer día y durante la jornada de prácticas fue muy amable, fue quien me asignó el grado y grupo en el que estaría realizando esta práctica. Fue entonces que ingresé al grupo de 3.° A a cargo de la profesora Susana Guadalupe.

Al ingresa al aula supe que el grupo se conformaba por 24 alumnos sin embargo me costó notar que este estaba conformado por Z, un niño diagnosticado con TEA (trastorno del espectro autista), cuyo mundo es muy visual y sensorial. El trastorno del espectro autista es una condición neurológica que se ve en niños con una marcada incapacidad para relacionarse socialmente, una fuerte necesidad de uniformidad y rutinas, y alteraciones en el lenguaje, donde pueden no hablar o desarrollar patrones de habla inusuales, como la ecolalia (repetición de palabras) (Leo Kanner, 1943, como se citó en Alcalá, 2022).

También observé a tres niños con problemas de lenguaje. Un trastorno del habla se caracteriza por dificultades en la producción de sonidos del habla, la voz, la resonancia o la fluidez (el flujo del habla). Hay dos tipos principales de trastornos del lenguaje: receptivo y expresivo.

En el grupo de 3.° A observé que los tres niños eran identificados por enfrentar trastorno del lenguaje expresivo ya que presentaban, dificultad para usar las palabras correctas al hablar, dificultad para combinar palabras para formar oraciones y vocabulario limitado (Cincinnati Children's Hospital Medical Center, 2023.).

La observación inicial me mostró que, si bien la lectura era un momento agradable e interesante para los niños, sin embargo, los tres pequeños con problemas de lenguaje se mostraban reticentes a la participación oral y se frustraban al intentar articular frases completas. Contemplé que necesitaban crear una estrategia para disminuir esta barrera del lenguaje y encontrar otras formas de expresión. Afortunadamente teníamos una actividad programada sobre una lectura y opté por narrar la historia de “La gallinita roja”, esta actividad consistía en la elaboración de antifaces de los personajes, los niños tenían que atar el hilo de sus antifaces, al ver a “Z” concentrado en atar su hilo me demostró el valor del material sensorial.

Al finalizar, usamos los antifaces para narrar el cuento con gestos y movimientos simples, lo que permitió que todos asumieran un rol sin la presión de una línea de diálogo.

El viernes, la docente titular propuso una actividad de cierre, que consistía en contar algo aprendido de la “Hora de lectura”. Lo que sucedió ese día fue el verdadero hito de mi práctica. Para el grupo fue más fácil recordar lo del día anterior el cuento que les proporcione y mayoría de los niños optaron por relatar oralmente la secuencia de la historia del día anterior, con mucho entusiasmo y detalles.

Los niños con problemas de lenguaje, sin embargo, se apoyaron de palabras clave como “Los animales, no ayudar, animal enojo” y señalaron los materiales que había usado, lo que facilitó que la maestra titular, yo y sus compañeros comprendiéramos el mensaje y que querían expresar, “Z” el niño con TEA se acercó a varios de sus compañeros y, en lugar de hablar, les pidió prestados sus antifaces con un gesto simple y una sonrisa. Se puso el antifaz de la gallina y empezó a emitir sonidos de cloqueo y, con movimientos exagerados, representó la acción de buscar la semilla y amasar el pan, concluyendo con un gesto de negación hacia los demás, no uso ni una sola palabra, pero su narrativa fue perfectamente clara para todos. Pude notar, con gran emoción que los mismos niños ya sabían que métodos adoptar para que el aprendizaje de “Z” se sintiera cómodo y para poder entender su mensaje le pusieron los antifaces con naturalidad, interpretando su intención sin necesidad de una introducción adulta.

Esta práctica me dejo una enseñanza profunda, la verdadera inclusión reside en la capacidad del grupo de crear sus propios códigos de comunicación y apoyo mutuo. La simple estrategia del cuento, adaptada con el tema de las emociones que estaban viendo en clase, acabo con una actividad de motricidad fina y antifaces representando emociones de cada personaje, funcionó como un detonador de la empatía activa.

Mi reflexión final se centra en la flexibilidad y validación de todos los lenguajes valiosos. El aprendizaje no se limita a la expresión oral; el sonido, el gesto, la manipulación de objetos y los movimientos son lenguajes pedagógicos valiosos. Al permitir que cada niño eligiera su forma de narrar (oral, palabras clave, o movimientos), no solo puede notar el aprendizaje, sino que también el ambiente donde la comodidad y seguridad de cada estudiante fueron prioridades. La mayor lección la dieron los niños; ellos mismos construyeron el camino para que el aprendizaje de cada uno fuera participativo, significativo, cómodo y completo

Referencias

Celis Alcalá, G., y Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina*, *65*(1), 7-15. doi.org https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422022000100007

Cincinnati Children's Hospital Medical Center. (2023, 11 de noviembre). *Trastornos de la comunicación*. https://www.cincinnatichildrens.org/espanol/temas-de-salud/alpha/c/trastornos-comunicaci%C3%B3n

.

Narrativa de mis prácticas profesionales en el CAM 98

Temática: diario del docente en formación
Autores: Anne Sullivan Macy y Tanya Lizbeth Guillén Gaytán
Licenciatura en Inclusión Educativa
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México

Presentación

Como docente en Formación en Inclusión Educativa, estaba acostumbrada a leer sobre modelos, metodologías y enfoques pedagógicos, sin embargo, nada se compara con la experiencia de convivir día a día con adolescentes que demuestran, sin filtros, que el aprendizaje no es homogéneo ni predecible.

Desarrollo

En mi grupo de formación laboral, integrado por ocho alumnos, he tenido que reaprender, reorganizar y repensar muchas de las ideas que creía “bien entendidas”. En este espacio, la teoría deja de ser abstracta y se convierte en práctica viva. Cada alumno posee un ritmo particular, una forma única de comunicarse y un mundo personal que he ido descubriendo poco a poco.

Al inicio de mis prácticas sentía miedo: ¿y si no logro comprenderlos?, ¿y si mis estrategias no funcionan?, ¿cómo construir un vínculo pedagógico sin invadir su espacio personal? Con el tiempo comprendí que la relación pedagógica no surge desde la perfección, sino desde la presencia. Bastó sentarme junto a ellos, escucharlos con atención y observar incluso sus silencios para comenzar a construir un ambiente de confianza y seguridad.

Durante mi intervención pedagógica he utilizado principalmente estrategias de enseñanza diferenciada, apoyos visuales y elementos del método TEACCH, ya que las características del grupo requieren estructura, claridad y anticipación. Estas metodologías me han permitido atender la diversidad presente en el aula, favoreciendo la participación de todos los alumnos desde sus propias posibilidades y necesidades, en congruencia con los principios de la educación inclusiva.

Uno de los momentos que más atesoro ocurrió durante una actividad de lectura enfocada en la identificación de palabras clave. Para esta actividad diseñé materiales con apoyos visuales y consignas breves, con el propósito de fortalecer la comunicación funcional y la comprensión lectora. Recuerdo que uno de los alumnos, quien suele frustrarse con facilidad, levantó la mirada buscando confirmación. Al decirle “sí, justo eso”, su sonrisa reflejó no solo el logro académico, sino también la seguridad que había construido en sí mismo. Ese instante reafirmó mi convicción de que la docencia implica acompañar procesos y reconocer avances que muchas veces pasan desapercibidos.

Con el paso de los días comprendí que en el CAM no solo se enseña, también se aprende constantemente. Aprendí a observar más allá de la conducta y a distinguir entre lo que aparenta ser y lo que realmente comunica cada alumno. Entendí que adaptar no significa hacer las actividades más fáciles, sino hacerlas accesibles, permitiendo que todos puedan participar y aprender de manera significativa. Asimismo, confirmé que la inclusión no es un acto individual, sino una construcción colectiva que se fortalece con el trabajo colaborativo entre docentes, alumnos y comunidad escolar.

El diseño de actividades ha sido uno de los retos más significativos de mis prácticas. Cada planeación implica anticipar, imaginar, ajustar y volver a ajustar. Muchas veces llego con una idea clara y termino el día con una actividad transformada por las emociones del

grupo o la dinámica del momento. Estas experiencias me han llevado a implementar una evaluación formativa, principalmente a través de la observación directa y el registro anecdótico, lo que me ha permitido realizar ajustes inmediatos para responder a las necesidades reales del grupo. Lejos de frustrarme, he aprendido a disfrutar este proceso; la flexibilidad y la creatividad se han convertido en mis principales aliadas.

Los recreos también se han transformado en espacios de aprendizaje. En ellos observo cómo los alumnos se relacionan, negocian, resuelven conflictos y solicitan apoyo. Estos momentos cotidianos me han permitido comprender que la inclusión se vive en acciones simples: en la invitación a jugar, en la paciencia entre compañeros y en el acompañamiento espontáneo que se brindan. He sido testigo de cómo han construido una comunidad donde cada alumno tiene un lugar y es valorado.

Uno de los mayores desafíos ha sido atender la diversidad dentro del grupo. Algunos alumnos requieren estructuración constante, otros muestran mayor autonomía; algunos necesitan apoyos visuales, mientras que otros responden mejor a instrucciones auditivas. Esta diversidad, lejos de ser un obstáculo, se ha convertido en una fuente de aprendizaje profesional, ya que cada día me impulsa a ser más sensible, analítica y creativa en mi práctica docente.

Mi estancia en el CAM 98 Anne Sullivan Macy ha reafirmado que la educación inclusiva no es una aspiración lejana, sino una realidad que se construye día a día mediante pequeños gestos, estrategias pedagógicas pertinentes y la certeza de que todos los alumnos pueden aprender. Siguiendo principios como los planteados por Vygotsky, he procurado generar interacciones significativas que potencien la zona de desarrollo próximo, favoreciendo la autonomía, la comunicación y la participación activa.

Estas prácticas también me han permitido mirarme a mí misma: reconocer mis fortalezas, identificar áreas de oportunidad y enfrentar mis miedos. He comprendido que ser docente va más allá de planear o evaluar; implica acompañar procesos humanos, estar presente y aprender de manera continua. Hoy, cuando camino por el CAM y escucho un “Miss, ¿qué haremos hoy?”, siento que formo parte de algo más grande que una práctica profesional. Siento que contribuyo a un proyecto que transforma vidas. Cada alumno ha dejado en mí una huella profunda y sé que mi paso por el CAM 98 no solo me está formando como docente, sino también como persona. Por ello, al reflexionar sobre esta experiencia, no puedo evitar sentir una profunda gratitud por lo aprendido, lo compartido y lo vivido, y por la oportunidad de concebir la educación desde una perspectiva más humana y real.

Experiencia de práctica docente en el Centro de Atención Múltiple No. 13

Temática: narrativas de proyectos
Autora: Jessica Reyes Pérez
Colaboración: Liliana de la Rosa García
Licenciatura en Inclusión Educativa
Semestre: quinto
Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México

Presentación

La presente narrativa pedagógica describe una experiencia de prácticas profesionales desarrollada en un Centro de Atención Múltiple, desde un enfoque reflexivo e inclusivo, destacando los ajustes pedagógicos, los retos institucionales y los aprendizajes construidos en la práctica docente.

Desarrollo

El desarrollo de proyectos educativos durante las prácticas profesionales representa una oportunidad formativa fundamental para las docentes en formación, ya que permite articular la planeación, la intervención y la reflexión pedagógica en contextos reales. En el ámbito de la educación especial, esta experiencia adquiere un sentido profundamente humano, pues exige comprender la diversidad como punto de partida y no como excepción. La presente narrativa pedagógica da cuenta del proyecto educativo desarrollado durante mis prácticas profesionales en el Centro de Atención Múltiple No. 13, específicamente en segundo grado de primaria, a partir de las experiencias vividas en las etapas de observación participante e implementación directa.

El contexto del proyecto se situó en el CAM 13, bajo la titularidad de la maestra Denise Adriana, egresada de la Escuela Normal de Educación Especial, institución en la que actualmente curso mi formación docente. El grupo estaba conformado por diecisiete alumnos, organizados en dos subgrupos debido a la diversidad de ritmos de aprendizaje y necesidades educativas. La población atendida presentaba diagnósticos diversos, entre ellos trastorno del espectro autista, incluyendo autismo en nivel tres, síndrome de Down, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, discapacidad motriz y parálisis cerebral.

El trabajo en el aula se caracterizó por un enfoque interdisciplinario, ya que se contó con el apoyo de dos practicantes del área de fisioterapia, lo cual enriqueció la intervención educativa y permitió una atención más integral a los alumnos. Este contexto evidenció desde el inicio que la educación especial demanda trabajo colaborativo, comunicación constante y una disposición permanente al ajuste.

La primera fase del proyecto se centró en la observación participante, la cual permitió identificar las dinámicas del grupo, las características individuales de los alumnos y los principales retos del contexto. A través de esta observación, se reconoció que el trabajo en el CAM es altamente demandante, pues requiere atención constante, acompañamiento individualizado y una adaptación continua de las actividades. Asimismo, se identificó que la subdivisión del grupo era una estrategia necesaria para evitar el rezago de algunos alumnos y favorecer el avance de otros, respetando sus tiempos y procesos de aprendizaje.

Este diagnóstico inicial resultó fundamental para el diseño del proyecto educativo, ya que evidenció la necesidad de una planeación flexible y diferenciada. Durante la segunda jornada de prácticas se elaboró una planeación orientada al desarrollo de habilidades básicas, considerando actividades accesibles, apoyos visuales y tiempos flexibles. Sin embargo, al llevar la planeación al aula, se presentaron diversas situaciones que obligaron a realizar ajustes constantes.

Uno de los principales factores fue la inasistencia de varios alumnos, lo cual modificó la dinámica prevista. Además, la diversidad del grupo hizo evidente que no todos los alumnos podían realizar las actividades en los mismos tiempos ni con el mismo nivel de apoyo. En algunos casos fue necesario extender una sola actividad durante más de una sesión, fragmentarla o simplificarla para garantizar la participación y el bienestar de los alumnos.

La implementación del proyecto permitió comprender que, en educación especial, la planeación no debe concebirse como un documento rígido, sino como una guía flexible que se transforma según las necesidades reales del grupo. Durante el desarrollo del proyecto se priorizó la participación activa, el respeto a los ritmos individuales y el acompañamiento emocional de los alumnos. Este proceso permitió resignificar la idea de avance, comprendiendo que avanzar de manera más lenta no implica retroceder, sino atender los procesos de aprendizaje de forma adecuada y ética.

El trabajo conjunto con la maestra titular y los practicantes de fisioterapia fue clave para adaptar las actividades y responder a las necesidades del grupo. La colaboración permitió ajustar estrategias, compartir observaciones y enriquecer la intervención pedagógica desde distintas miradas profesionales.

La evaluación del proyecto se realizó de manera cualitativa, a partir de la observación de la participación, el interés y los pequeños avances de los alumnos. En este contexto, el éxito del proyecto no se midió desde el cumplimiento total de la planeación inicial, sino desde la respuesta de los alumnos y su posibilidad de involucrarse en las actividades propuestas, reconociendo que cada logro, por pequeño que fuera, representaba un avance significativo.

Durante el desarrollo de las prácticas también tuve la oportunidad de participar en un Consejo Técnico, espacio que permitió identificar una brecha generacional dentro de la institución. En este espacio surgieron diferencias en la forma de concebir la educación especial, el manejo de conductas y la normalización de ciertas situaciones. Uno de los aspectos más preocupantes fue la normalización de las agresiones hacia maestras y practicantes, justificadas en ocasiones por los diagnósticos de los alumnos.

Si bien es fundamental comprender las condiciones y necesidades de los estudiantes, estas situaciones invitan a reflexionar sobre la importancia de establecer límites claros y protocolos de actuación que garanticen la seguridad y el bienestar del personal educativo. La educación inclusiva no puede construirse a costa de la integridad física y emocional de quienes participan en ella.

En conclusión, el proyecto educativo desarrollado durante mis prácticas profesionales en el Centro de Atención Múltiple No. 13 representó una experiencia formativa significativa que me permitió articular la planeación, la intervención y la reflexión pedagógica desde un enfoque realista y humano. A través de esta experiencia comprendí que la educación especial exige flexibilidad, trabajo colaborativo y una constante disposición al ajuste, así como una mirada crítica que permita mejorar las prácticas institucionales en beneficio tanto de los alumnos como de los docentes en formación.

Referencias

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

Zabalza, M. A. (2012). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

Mi primer día de prácticas y el encuentro con Blanco

Temática: narrativas de proyectos
Autora: Clara Natalia Saavedra Cazarez
Licenciatura en Inclusión Educativa
Semestre: primero
Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México

Presentación

El presente escrito narra mi experiencia primera dentro de un preescolar como practicante, estudiante de la Licenciatura en Inclusión Educativa por la Escuela Normal de Educación Especial, de cómo la emoción de estar de nuevo por primera vez (aunque resulte contradictorio), en este nivel de estudios me impulsa en el proceso de formación para llegar a ser una buena licenciada en inclusión educativa.

Desarrollo

El lunes 6 de octubre fue mi primer día de prácticas en un preescolar, desde muy temprano sentí una mezcla de nervios y emoción, ya que era la primera vez que tendría la oportunidad de observar y convivir directamente con un grupo de niños dentro de un contexto educativo real. Al llegar, todo transcurría con normalidad: nos recibieron en la dirección, nos asignaron nuestros grupos y, poco a poco, los niños comenzaron a entrar a sus salones, la mayoría de los pequeños se mostraban tranquilos, dejaban su mochila en su lugar y se sentaban a esperar el inicio de las actividades. Sin embargo, en medio de esa rutina apareció Blanco, un niño de aproximadamente cuatro años que llamó mi atención desde el primer momento. Al llegar a la escuela comenzó a llorar y gritar diciendo que no quería entrar. Su madre, con paciencia, lo acompañó hasta la puerta del aula, pero él seguía resistiéndose.

Una vez que logró tranquilizarse un poco, Blanco entró al salón, aunque rápidamente comenzó a correr por todo el espacio, sin querer sentarse ni participar en la actividad que la maestra había preparado. Su energía era desbordante; parecía tener la necesidad de moverse constantemente y eso lo llevaba a distraer a sus compañeros, quienes en ocasiones imitaban su comportamiento o dejaban de prestar atención a las instrucciones.

Durante la jornada, pude notar que Blanco no siempre se negaba a participar. En varios momentos mostraba que era un niño inteligente, curioso y con muchas habilidades, capaz de seguir las indicaciones cuando se le ofrecía apoyo o se le daba una motivación adecuada. Esto me hizo reflexionar sobre la importancia de comprender las diferentes formas en que los niños aprenden y se relacionan con su entorno, así como el papel que tiene el docente en generar estrategias para atender la diversidad dentro del aula.

En este sentido, recordé a Albert Bandura (citado en Triglia 2026), quien desde la teoría del aprendizaje social explica que las conductas se adquieren observando e imitando a los demás, especialmente a las figuras de autoridad o referencia. Esto me ayudó a entender que el comportamiento de Blanco podía estar influenciado por lo que observa en su entorno, y que, mediante modelos positivos y refuerzos adecuados, él podría aprender formas más adaptativas de comportarse dentro del aula.

Esta experiencia me permitió observar de cerca uno de los grandes retos de la práctica docente: mantener un equilibrio entre la atención grupal y las necesidades individuales de cada alumno. Entendí que, más allá de “controlar” una conducta, lo importante es comprender su origen y buscar maneras empáticas de acompañar a cada niño en su proceso de adaptación y aprendizaje.

Desde una mirada más profunda, me hizo pensar también en la teoría de Sigmund Freud sobre el ello, el yo y el superyó, donde el ello representa los impulsos y deseos, el yo actúa

como mediador con la realidad y el superyó representa las normas sociales y morales. En el caso de Blanco, pude observar cómo su ello parecía dominar su comportamiento, expresándose en la necesidad de moverse y jugar, mientras que el papel del docente es ayudarle a fortalecer su yo, guiándolo con límites y apoyo emocional para lograr una mejor autorregulación.

Al finalizar el día, sentí que había aprendido mucho más de lo que esperaba. "Blanco" me mostró que detrás de cada conducta hay una historia, una emoción y una necesidad que merece ser escuchada. Esta primera práctica me motivó a seguir preparándome para ser una docente capaz de incluir, comprender y responder con sensibilidad a las diferentes formas de ser y aprender que existen en el aula.

Referencias

Freud, S. (2026). *El yo y el ello* (J. Bauzá, Trad.). Aula de Psicoanálisis. https://auladepsicoanalisis.com/sesion/ficheros_publico/descargaficheros.php?opcion=textos&codigo=13 (Obra original publicado en 1923).

Triglia, A. (2026, 11 de agosto). *La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura. Psicología y Mente*. https://psicologiaymente.com/social/bandura-teoria-aprendizaje-cognitivo-social

La importancia del diario docente en mi formación como docente en educación física

Temática: diario del docente en formación
Autor: Brayan Josimar Espinosa Ayala
Licenciatura en Inclusión Educativa
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Educación Física “General. Ignacio M. Beteta”

Presentación

El diario docente es una herramienta fundamental en la práctica educativa o práctica docente, ya que permite al profesor registrar de manera sistemática los acontecimientos que se presentan en el aula y en el patio, así como los desafíos que enfrenta en su labor cotidiana.

A través de esta herramienta el docente puede documentar eventos significativos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como el registro de la participación de los alumnos, las actividades empleadas en cada sesión, los incidentes que pudieron haber sucedido, las dificultades observadas y los logros alcanzados durante la jornada establecida; no solo como un registro si no como un análisis para poder reflexionar y que permite comprender más su realidad.

El profesor no solo describe lo ocurrido si no que analiza sus decisiones, reconoce aciertos y errores, plantea posibles soluciones, este ejercicio reflexivo contribuye al desarrollo profesional, ya que permite comprender con mayor profundidad la dinámica del aula y responder de manera consciente a los retos que surgen día a día.

Desarrollo

El diario docente se convierte en un compañero silencioso más que un compañero es una herramienta que acompaña al profesor en cada jornada escolar de la práctica docente, no es únicamente un cuaderno de registro, sino un espacio de reflexión donde el profesor se detiene a mirar con otros ojos lo que sucede en el aula y en el patio, allí se escriben no solo los hechos, sino también las emociones, las dudas, las dificultadas, los desafíos, incidentes, mejoras y las certezas que emergen en la práctica diaria como un golpe de la realidad.

Para Zabalza (2004), el diario docente es “un instrumento de registro sistemático que permite al profesor reflexionar sobre su práctica, analizar lo que ocurre en el aula y tomar decisiones para mejorar su enseñanza” (p. 15).

No es solo una narración de lo ocurrido, sino un espacio de análisis, reflexión y aprendizaje profesional; como lo dice Zabalza el diario docente te ayuda para poder interpretar y comprender el avance del trabajo que estas realizando, así como el proceso y todo el seguimiento que has realizado durante la práctica.

Uno de los principales retos que se reflejan en el diario es la diversidad de las características que en este caso es del contexto interno donde se desarrolla el trabajo como por ejemplo los alumnos, cada estudiante trae consigo un ritmo, una historia y una forma de aprender distinta.

El docente, al registrar estas diferencias, se enfrenta a la dificultad de diseñar estrategias que atiendan a todos sin dejar a nadie atrás, también aparecen las tensiones propias de la disciplina, los momentos en que la atención se dispersa o los conflictos entre compañeros que requieren intervención inmediata, en este punto se debe de tomar la decisión más justa y adecuada para no tener algunos altercados entre el grupo.

Para Zabalza, las finalidades o las funciones del diario docente son las siguientes:

- Reflexión crítica sobre la práctica
- Mejora continua del proceso de enseñanza
- Desarrollo profesional del docente
- Comprensión de la realidad en el aula y en el patio
- Registro de experiencias significativas

El diario, sin embargo, no solo da cuenta de las dificultades, es también un espacio para celebrar los logros: la participación activa de un alumno que antes permanecía callado, la comprensión de un tema complejo gracias a una dinámica innovadora, o el entusiasmo que despierta una actividad lúdica, estos pequeños triunfos, al ser escritos, se convierten en recordatorios de que la enseñanza es un proceso vivo y en constante construcción.

El valor más profundo del diario docente radica en la posibilidad de analizar las propias decisiones, en que estoy fallando y en que puedo mejorar, el profesor no se limita a narrar lo ocurrido, sino que se interroga: ¿por qué funcionó esta estrategia?, ¿qué podría mejorar?, ¿cómo reaccioné ante un conflicto? En ese ejercicio de reflexión, el docente reconoce aciertos y errores, y plantea posibles soluciones para futuras situaciones, el diario se convierte así en un espejo que devuelve una imagen más clara de la práctica educativa, ayudando a comprender la realidad escolar en toda su complejidad.

En suma, el diario docente es una herramienta pedagógica que trasciende el registro, es un espacio íntimo y académico a la vez, donde se entrelazan desafíos, dificultades, logros y experiencias personales, al escribir, el profesor se forma a sí mismo, aprende de su práctica y se prepara para enfrentar con mayor conciencia las nuevas jornadas. Zabalza menciona que el diario puede incluir:

- Descripción de la clase
- Reacciones de los alumnos
- Dificultades encontradas
- Estrategias utilizadas
- Emociones del docente
- Logros y áreas de mejora

Esto permite al docente interpretar su práctica, no solo describirla. Zabalza también identifica distintos niveles o tipos de diarios:

- Diario descriptivo.
- Relata lo que ocurrió en la clase.
- Diario analítico.
- Analiza causas y consecuencias de lo sucedido.
- Diario reflexivo.
- Propone mejoras y cambios para futuras clases.
- El más valioso para la formación docente es el diario reflexivo.

Según Miguel Ángel Zabalza, la importancia del diario docente radica en que es una herramienta clave para la reflexión sistemática de la práctica educativa y el desarrollo profesional del docente. De manera clara, su relevancia se puede explicar en los siguientes puntos:

- Favorece la reflexión crítica. El diario docente permite al profesor analizar lo que sucede en el aula, cuestionar sus decisiones pedagógicas y comprender las causas de los éxitos y dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Transforma la experiencia en aprendizaje. Continuando con las aportaciones del autor, escribir el diario ayuda a convertir la práctica cotidiana en conocimiento profesional, ya que la experiencia se revisa, se interpreta y se resignifica.
- Contribuye a la mejora de la práctica docente. Al identificar problemas, avances y áreas de oportunidad, el docente puede ajustar estrategias, métodos y formas de evaluación para mejorar su enseñanza.

- Fortalece la autoevaluación y la autonomía profesional. El diario permite al docente evaluarse a sí mismo, reconocer sus fortalezas y debilidades, y asumir un papel activo en su propio proceso de formación.
- Construye la identidad profesional. Zabalza señala que el diario ayuda al profesor a tomar conciencia de su forma de enseñar, de sus valores y de su rol educativo.

En conclusión, el diario docente se consolida como una herramienta esencial para el análisis y la mejora de la práctica educativa, ya que permite al profesor reflexionar de manera consciente sobre los desafíos que enfrenta en su labor cotidiana. A través de este instrumento, el docente puede identificar las dificultades presentes en el aula, tales como la diversidad de ritmos de aprendizaje, la falta de motivación de algunos estudiantes, los problemas de disciplina o las limitaciones en los recursos didácticos. Registrar estas situaciones posibilita comprenderlas desde una perspectiva crítica y no como hechos aislados.

Asimismo, el diario docente favorece el reconocimiento de los errores y obstáculos que surgen durante el proceso de enseñanza, promoviendo una actitud de autoevaluación y aprendizaje continuo. Al escribir sobre sus experiencias, el profesor analiza sus decisiones pedagógicas, cuestiona las estrategias empleadas y reflexiona sobre la efectividad de su intervención, este ejercicio reflexivo permite replantear la práctica y buscar alternativas que respondan de manera más adecuada a las necesidades del contexto educativo.

Por otro lado, el diario docente también se convierte en un espacio para reconocer los logros obtenidos. Registrar avances en el aprendizaje de los estudiantes, mejoras en el clima del aula o el éxito de determinadas estrategias didácticas fortalece la motivación y el compromiso profesional del docente, estos logros, aunque en ocasiones parezcan pequeños, representan avances significativos en la construcción de una enseñanza de calidad.

Finalmente, el diario docente permite transformar las experiencias diarias en conocimiento profesional, fortaleciendo la identidad docente y promoviendo una práctica educativa reflexiva. De esta manera, se convierte en un instrumento que no solo evidencia las dificultades y desafíos del profesor, sino que también visibiliza los aprendizajes y logros alcanzados a lo largo de su labor educativa.

Referencia

Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

Los proyectos educativos en la escuela de básica

Temática: narrativa de proyectos
Autor: Eder Emmanuel Guadarrama Corral
Licenciatura en Educación Física
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Educación Física

Presentación

Como parte de mi formación como docente de Educación Física, tuve la oportunidad de realizar mis prácticas profesionales en la Secundaria Núm. 0001 Miguel Hidalgo, institución que me abrió las puertas para experimentar, reflexionar y aplicar proyectos pedagógicos con los estudiantes de esta institución. El propósito principal fue diseñar actividades que no solo fortalecieran las habilidades motrices de los alumnos, sino que también promovieran la convivencia escolar, el trabajo en equipo y el interés por la actividad física como un medio de desarrollo integral.

Cada proyecto representó un desafío distinto: desde la necesidad de motivar a estudiantes con poco interés y experiencia deportiva, hasta la gestión de la frustración en competencias internas. Sin embargo, estas experiencias me permitieron comprender que la Educación Física es un espacio privilegiado para la formación de valores, la construcción de aprendizajes significativos y el fortalecimiento de la identidad escolar.

La importancia de los proyectos en educación básica es fundamental para gestionar ambientes de aprendizaje. Así como menciona Velazquez Navarro (2024): “El trabajo por proyectos constituye una alternativa metodológica que favorece aprendizajes significativos, ya que permite a los estudiantes relacionar la teoría con la práctica y desarrollar competencias para la vida” (p. 44).

Desarrollo

Proyecto de la enseñanza del *handball*

Elegí trabajar el *handball* porque es un deporte colectivo que exige cooperación, comunicación y respeto por las reglas. Durante las sesiones, introduje de manera progresiva los fundamentos técnicos: pases, recepciones, desplazamientos y lanzamientos con alunas de las actividades planeadas como pase 10, derribando el cono y algunas cuestiones más técnicas con la ayuda de algún compañero, también no obstante les enseñe las reglas básicas para la realización de este deporte. Al inicio, algunos estudiantes mostraron dificultad para coordinar movimientos básicos, especialmente en la recepción y el control del balón; otros, en cambio, destacaron rápidamente por su capacidad de anticipación y liderazgo dentro del juego.

La culminación del proyecto fue un torneo interno de handball, en el que los equipos se organizaron y compitieron aplicando lo aprendido. El equipo ganador fue el conformado por estudiantes del tercer grado, quienes demostraron gran disciplina táctica y capacidad de cohesión grupal. No obstante, lo más enriquecedor fue observar cómo los alumnos celebraban los logros colectivos y aprendían a manejar la frustración de manera constructiva. Incluso aquellos equipos que no alcanzaron la victoria mostraron satisfacción por haber participado y mejorado sus habilidades. El torneo se convirtió en un espacio de sana convivencia, donde la competencia se vivió como una oportunidad de aprendizaje y motivación.

Proyecto de habilidades físico-motrices

Consciente de la importancia de las capacidades físicas básicas, diseñé un proyecto centrado en la coordinación, el equilibrio, la velocidad y la fuerza. Para ello, implementé circuitos y dinámicas lúdicas que permitieron a los estudiantes retarse a sí mismos y reconocer sus avances.

Durante el proceso, identifiqué que algunos alumnos presentaban dificultades en la coordinación fina y en la ejecución de movimientos rápidos, lo que generaba cierta frustración inicial. Sin embargo, la retroalimentación constante y la adaptación de las actividades a distintos niveles de desempeño fueron claves para que todos pudieran participar. Los estudiantes con menor habilidad motriz lograron progresos visibles, mientras que aquellos con mayor dominio se enfrentaron a retos más complejos que mantuvieron su motivación.

Al final del proyecto, organicé una serie de pruebas internas que funcionaron como una especie de miniolimpiada escolar. Los ganadores fueron reconocidos no solo por su rendimiento físico, sino también por su actitud de apoyo hacia sus compañeros. Este proyecto me permitió constatar que la práctica sistemática y el esfuerzo sostenido generan mejoras significativas en el rendimiento motor, además de fortalecer la autoestima y la confianza de los estudiantes.

Proyecto de ultimate frisbee

El tercer proyecto que implementé durante mis prácticas profesionales fue la enseñanza del *ultimate frisbee*, un deporte alternativo para la mayoría de los estudiantes de la Secundaria Núm. 0001 Miguel Hidalgo. Elegí este deporte porque, además de ser dinámico y atractivo, promueve valores esenciales como el respeto, la cooperación y la autogestión, ya que se caracteriza por la ausencia de árbitros y por el principio del “espíritu de juego”, donde los propios jugadores son responsables de aplicar las reglas y resolver conflictos. Características que los alumnos de esta institución necesitan.

La primer dificultad que enfrenté fue la falta de comunicación de los estudiantes con el frisbee. Muchos nunca habían lanzado un disco, lo que generó problemas en el lanzamiento y recepción. Al inicio, los discos caían constantemente al suelo, lo que provocaba frustración en algunos alumnos que sentían que no podían progresar. Algunos incluso manifestaron poca disposición a participar porque consideraban que no era atractivo para ellos al compararlo con el futbol o el baloncesto, más arraigados en su contexto escolar.

Otra dificultad importante fue el espacio físico disponible. La cancha escolar no estaba diseñada para un deporte de desplazamiento amplio como el Ultimate, lo que me obligó a adaptar las dimensiones del campo y reducir el número de jugadores por equipo ya que, aunque es un patio grande los alumnos eran muchos. Esta limitación me permitió trabajar con grupos más pequeños y dar retroalimentación más personalizada, pero también generó cierta inconformidad en los estudiantes que querían participar todos al mismo tiempo.

Finalmente, enfrenté la diversidad de niveles motrices dentro del grupo. Algunos alumnos mostraban gran coordinación y rapidez, mientras que otros tenían dificultades para correr y atrapar el disco. Esta heterogeneidad me obligó a diseñar actividades diferenciadas, de modo que los más avanzados se enfrentaran a retos mayores, mientras que los principiantes pudieran progresar sin sentirse excluidos.

Desarrollo del proyecto

Comencé con ejercicios básicos de lanzamiento, trabajando primero el *backhand* y después el *forehand*, enfatizando la importancia de la postura corporal, el movimiento de muñeca y la coordinación entre ojos y manos. Posteriormente, introduje dinámicas de pase en parejas y tríos, para que los estudiantes adquirieran confianza en la manipulación del disco.

La segunda fase consistió en enseñar las reglas fundamentales del *ultimate frisbee*: avanzar únicamente mediante pases, evitar el contacto físico, respetar los límites del campo

y, sobre todo, aplicar el “espíritu de juego”. Aquí surgieron dificultades relacionadas con la interpretación de las reglas. Algunos alumnos intentaban correr con el disco en la mano, otros empujaban al adversario para recuperar la posesión, y varios se confundían con la regla de los diez segundos para lanzar. Estas situaciones me obligaron a detener el juego en múltiples ocasiones para explicar, ejemplificar y reforzar la normativa.

A medida que avanzaban las sesiones, los estudiantes comenzaron a comprender que el *ultimate* no solo era un deporte de habilidad física, sino también de autocontrol y comunicación. Aprendieron a dialogar entre ellos para resolver disputas y a reconocer sus errores sin necesidad de una figura externa que los sancionara. Este aspecto fue particularmente enriquecedor, pues permitió que los alumnos desarrollaran competencias socioemocionales en paralelo a las motrices.

Culminación y resultados

El proyecto culminó con un torneo interno de *ultimate frisbee*. Los equipos se organizaron y compitieron aplicando lo aprendido. El equipo ganador fue uno de segundo grado, que destacó por su capacidad de comunicación y estrategia en los pases cortos y seguros, más que en los lanzamientos largos. Lo más valioso fue observar cómo los estudiantes asumieron el rol de árbitros de sí mismos, resolviendo conflictos de manera dialogada y respetuosa.

Aunque algunos alumnos aún mostraban dificultades técnicas en los lanzamientos largos o en la recepción en movimiento, la mayoría logró progresos significativos. Incluso aquellos que al inicio se sentían incapaces de atrapar el disco terminaron participando activamente y celebrando sus avances. El torneo se convirtió en un espacio de integración, donde los estudiantes disfrutaron competir de manera amistosa y reforzaron la cohesión grupal.

La reflexión sobre el proyecto el *ultimate frisbee* me enseñó que introducir deportes poco conocidos puede ser un reto, pero también una oportunidad para despertar curiosidad y motivación. Las dificultades técnicas, espaciales y actitudinales se transformaron en aprendizajes tanto para mí como para los alumnos. Comprendí que la educación física no se limita a la enseñanza de movimientos, sino que constituye un espacio para la formación integral, donde se desarrollan valores, actitudes y vínculos sociales.

Al ver a los estudiantes participar, reír, competir y cooperar, confirmé que incluso un deporte nuevo y desafiante puede convertirse en una experiencia significativa si se acompaña con paciencia, adaptación y retroalimentación constante. El *ultimate frisbee*, más allá de ser un proyecto deportivo, se convirtió en una herramienta pedagógica para fomentar la sana convivencia y el respeto mutuo dentro de la comunidad escolar.

Reflexión

Cada proyecto aplicado representó un aprendizaje invaluable para mi formación docente. Al observar a los estudiantes participar, reír, competir y cooperar, confirmé que tanto el aula como la cancha son escenarios privilegiados para fomentar la sana convivencia y generar experiencias significativas. Los ganadores de los torneos y juegos fueron importantes, pero más relevante aún fue el proceso de superación personal y colectiva que vivieron todos mis alumnos.

En conclusión, estas prácticas me permitieron reafirmar mi vocación y reconocer que el verdadero éxito de un proyecto pedagógico no se mide únicamente en resultados deportivos, sino en la capacidad de transformar actitudes, fortalecer vínculos y motivar a los estudiantes a valorar la actividad física como parte esencial de su desarrollo integral.

Referencias

Velázquez N. J. J. (2024). *El trabajo por proyectos en la Nueva Escuela Mexicana* ¿Una alternativa metodológica innovadora?

Mi experiencia docente en la hermana república de Cuba

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autor: Enedino López Segura
Licenciatura en Educación Física
Semestre: quinto
Escuela Normal de Educación Física

Presentación

El presente informe tiene como propósito documentar y analizar la experiencia vivida durante la movilidad académica realizada en la Universidad de Cienfuegos (UCF), Cuba. Este intercambio tuvo una duración aproximada de mes y medio, en el cual participé conjuntamente con estudiantes normalistas de diversas licenciaturas. Como estudiante de la Licenciatura en Educación Física, esta oportunidad representó un proceso formativo integral que permitió ampliar mis conocimientos, fortalecer mi identidad docente y enriquecer mi perspectiva pedagógica desde una visión intercultural.

Esta narrativa recopila los momentos más relevantes desde mi llegada hasta mi regreso, así como los impactos, las metas alcanzadas y los aprendizajes construidos a lo largo del programa.

El programa se desarrolló mediante conferencias, talleres, clases prácticas, rutas académicas, visitas institucionales y actividades culturales, estas sesiones fueron impartidas por especialistas de diferentes áreas, quienes aportaron una visión amplia y profundamente humanista de la educación. Todas estas actividades fueron acompañadas de espacios de intercambio que permitieron reflexionar sobre la realidad educativa de México y de Cuba.

Desarrollo

Tras haber sido seleccionado para la movilidad académica, el inicio de la experiencia se concretó con el viaje a Cuba, cuyo primer punto de llegada fue la ciudad de la capital. Permanecer dos días en la capital representó un primer acercamiento al contexto cultural, histórico y social del país, lo cual resultó fundamental para comprender posteriormente el sentido de la educación cubana. Desde el momento de la llegada, el entorno comenzó a mostrar una realidad distinta a la que estaba acostumbrado, tanto en su organización urbana como en la vida cotidiana de la población.

Durante la estancia en La Habana tuve la oportunidad de conocer algunos de los espacios más representativos de la ciudad, como el Capitolio, símbolo histórico y político del país, así como diversas zonas del centro histórico. Estos recorridos permitieron contextualizar la historia de Cuba y reconocer la importancia que tiene la memoria histórica en la construcción de la identidad nacional. Caminar por las calles de La Habana Vieja y observar la arquitectura, los espacios públicos y la dinámica social me permitió entender cómo la historia, la cultura y la vida cotidiana se entrelazan de manera constante.

Uno de los momentos más significativos de esta etapa inicial fue el recorrido en coche clásico, una experiencia que, más allá de su carácter turístico, funcionó como una primera aproximación a la identidad cultural cubana. Estos vehículos, conservados a lo largo del tiempo, representan la relación del pueblo cubano con su historia y su capacidad de adaptación. Este recorrido permitió observar la ciudad desde otra perspectiva y reflexionar sobre cómo los contextos históricos influyen en las formas de vida, en la organización social y, posteriormente, en los modelos educativos.

Estos primeros días en La Habana cumplieron una función clave dentro del proceso de movilidad, ya que facilitaron una adaptación gradual al país y permitieron iniciar el proceso

de sensibilización cultural. El contacto con la ciudad, su historia y su gente generó una disposición más abierta al aprendizaje y a la comprensión de la realidad cubana. Esta etapa inicial fue importante para comenzar a construir una mirada más amplia y respetuosa hacia un contexto distinto, preparándome para la experiencia académica que se desarrollaría posteriormente en la Universidad de Cienfuegos.

Estas primeras impresiones fueron importantes para construir una visión equilibrada del país y de su sistema educativo. Reconocer las dificultades existentes permitió comprender mejor por qué en Cuba se valora tanto la creatividad, la organización comunitaria y el compromiso humano dentro de la educación. Desde este punto de vista, las limitaciones materiales observadas en La Habana no disminuyeron el valor de la experiencia, sino que la enriquecieron al ofrecer un contexto real desde el cual analizar las prácticas pedagógicas que posteriormente conocería en la Universidad de Cienfuegos.

Un día después arribamos a Cienfuegos al lugar que se convertiría en nuestro espacio de residencia durante la mayor parte de la estancia. Este sitio no solo funcionó como alojamiento, sino también como un espacio de convivencia, reflexión y organización cotidiana. Desde el primer momento fue necesario adaptarse a nuevas dinámicas de vida, horarios y formas de organización, lo cual implicó asumir con responsabilidad la autonomía y el autocuidado. Esta adaptación inicial fortaleció habilidades personales como la disciplina, la organización del tiempo y la convivencia respetuosa con los demás participantes.

Durante la estancia, se comenzaron a establecer lazos de convivencia con los compañeros, lo que fortaleció el sentido de grupo y colaboración. Estos espacios informales resultaron fundamentales para compartir expectativas, inquietudes y experiencias previas, y permitieron construir una base de confianza que favoreció el desarrollo del trabajo académico posterior.

Dentro de la dimensión académica de la movilidad en la Universidad de Cienfuegos se constituyó el eje central del proceso formativo y representó una experiencia de aprendizaje integral, crítica y profundamente contextualizada. A lo largo de la estancia, la formación académica se desarrolló mediante conferencias, talleres, clases prácticas y rutas académicas, lo que permitió comprender de manera directa el modelo educativo cubano y su enfoque humanista, social e inclusivo.

Las conferencias impartidas en la Universidad de Cienfuegos ofrecieron una base teórica sólida para comprender el funcionamiento del sistema educativo cubano y la manera en que se concibe la formación docente. Uno de los aprendizajes más significativos fue reconocer que la educación en Cuba se entiende como un proyecto social, en el que el docente asume un papel activo en la formación integral del estudiante y en el desarrollo de la comunidad. A través de estos espacios se fortaleció la comprensión del papel social del maestro como un agente formador de valores, identidad y conciencia colectiva, cuya labor trasciende el aula y se extiende al ámbito comunitario.

El abordaje de la educación inclusiva y la atención a la diversidad fue uno de los ejes más relevantes dentro de la dimensión académica. En las conferencias y talleres se enfatizó que la inclusión no depende únicamente de la disponibilidad de recursos materiales, sino de la preparación pedagógica, la sensibilidad y la disposición del docente para adaptar su práctica a las necesidades de todos los estudiantes. Este enfoque permitió comprender que la planeación educativa debe partir de la diversidad como una condición natural del aula y no como una excepción, lo cual impactó directamente en mi concepción de la práctica docente, especialmente en el área de Educación Física.

Los temas relacionados con logopedia, atención temprana y neurociencias permitieron ampliar la comprensión sobre el desarrollo infantil y los procesos de aprendizaje. A partir de estos contenidos, comprendí la importancia de detectar oportunamente dificultades en el desarrollo del lenguaje, la atención y la motricidad, así como el valor de la intervención

temprana para favorecer el aprendizaje y la inclusión. Asimismo, el acercamiento a la metacognición y a las neurociencias reforzó la idea de que el aprendizaje es un proceso integral que involucra aspectos cognitivos, emocionales y corporales, lo que permitió resignificar el papel de la educación física como un espacio que también contribuye al desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes.

En los talleres académicos se promovió el análisis reflexivo y el trabajo colaborativo. Estos espacios permitieron discutir problemáticas educativas reales, diseñar estrategias de intervención pedagógica y reflexionar sobre la práctica docente desde una perspectiva crítica. La interacción con estudiantes de distintas licenciaturas fortaleció la comprensión del trabajo interdisciplinario como una herramienta fundamental para atender las diversas realidades educativas. Además, estos talleres favorecieron el desarrollo de habilidades como la argumentación, la escucha activa y la construcción colectiva del conocimiento.

Las clases prácticas y demostrativas permitieron observar cómo los principios teóricos se materializan en la práctica educativa cotidiana. En estos espacios se abordaron temas como la organización escolar, la pedagogía higiénica, el liderazgo docente y la planeación educativa con enfoque inclusivo. Aprendí que aspectos como el orden, la higiene, la disciplina y la organización influyen directamente en el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes, y que forman parte esencial de la responsabilidad docente.

Desde la perspectiva de la educación física, la dimensión académica permitió comprender el enfoque integral con el que se trabaja esta área en Cuba. La educación física se concibe como un medio para promover la salud, la convivencia, la inclusión y la formación de valores, más allá del desarrollo de habilidades físicas. Las experiencias relacionadas con bailoterapia y bailes tradicionales evidenciaron cómo el movimiento puede convertirse en una herramienta pedagógica accesible, culturalmente significativa y motivadora, favoreciendo la participación de todos los estudiantes y fortaleciendo la identidad cultural.

Las visitas a escuelas rurales reforzaron la comprensión del docente como líder comunitario, capaz de adaptarse al entorno y de responder a las necesidades específicas de la comunidad. Asimismo, el contacto con escuelas especiales permitió profundizar en el enfoque inclusivo del sistema cubano, destacando el trabajo interdisciplinario y el compromiso humano de los docentes.

Otro aprendizaje relevante dentro de la dimensión académica fue la importancia de la intervención pedagógica social y la educación ambiental. Estos temas permitieron comprender que la escuela puede convertirse en un espacio de transformación social, donde se fomente la conciencia ambiental, el cuidado del entorno y la participación comunitaria. Desde la educación física, estos aprendizajes se vinculan con la promoción de estilos de vida activos y saludables, así como con el uso responsable de los espacios naturales.

La experiencia de movilidad académica en la Universidad de Cienfuegos representó un proceso significativo en la consolidación de mi identidad profesional como futuro docente de educación física. A lo largo de la estancia, los aprendizajes académicos, culturales y convivenciales se articularon para fortalecer una visión más amplia, crítica y comprometida de la labor docente, permitiendo resignificar el papel del maestro dentro de la sociedad.

La práctica educativa como espacio de reflexión y transformación

Temática: narrativa del docente en formación
Autora: Alejandra Mendieta Carmen
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología
Semestre: quinto
Escuela Normal Superior del Estado de México

Presentación

El presente género literario recoge mis registros personales de las experiencias diarias en el aula, los cuales me han permitido analizar de manera consciente mi práctica docente. A través de una mirada crítica y autocrítica, describo lo que funcionó durante las clases, los desafíos enfrentados, así como los aprendizajes obtenidos a partir de la interacción con los alumnos y el desarrollo de los contenidos.

En esta narrativa pedagógica también se relatan eventos y situaciones significativas vividas en el aula, especialmente aquellas relacionadas con la enseñanza de las ciencias y la formación integral de los estudiantes. Estas experiencias se convierten en oportunidades de reflexión que me permiten reconocer aciertos, identificar áreas de oportunidad y replantear estrategias didácticas para mejorar mi intervención docente.

El motivo de selección de estos registros radica en que me brindan la posibilidad de observar con mayor claridad qué hice bien, qué estrategias funcionaron, cuáles no dieron los resultados esperados y por qué, favoreciendo así un proceso de mejora continua. Reflexionar sobre mi práctica me ayuda a tomar decisiones más conscientes, fortalecer mi labor como practicante y responder de manera más adecuada a las necesidades reales de mis alumnos, con el objetivo de ofrecer una enseñanza más significativa y humana.

Desarrollo

Experiencias, desafíos y aprendizajes en la práctica docente

La práctica docente cotidiana es un espacio de constante reflexión, toma de decisiones y reconstrucción del quehacer educativo. Desde mi experiencia como docente practicante, he comprendido que enseñar no se limita a transmitir contenidos, sino que implica acompañar procesos formativos complejos donde intervienen aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone una educación humanista, inclusiva y contextualizada, centrada en el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del alumnado (SEP, 2022).

En este reto pedagógica comparto, desde una mirada crítica y autocrítica, comparto experiencias diarias en el aula lo que ha funcionado, los desafíos enfrentados, los aprendizajes obtenidos y las reflexiones que me han permitido crecer como docente. Asimismo, hago un análisis de cómo los estudiantes comprenden temas como el plato del buen comer y la jarra del buen beber, la sexualidad y los métodos anticonceptivos, el plan de vida, las infecciones y enfermedades de transmisión sexual, la fotosíntesis, las cadenas tróficas, y las leyes de Mendel, reconociendo la dificultad de la crisis cognoscitiva de las Ciencias en un contexto donde Biología y Física suelen percibirse como asignaturas aburridas o complicadas.

Uno de los primeros aprendizajes que he tenido como docente es que enseñar no significa únicamente transmitir información, sino generar experiencias significativas. En temas como el plato del buen comer y la jarra del buen beber, observé que los alumnos lograron una mejor comprensión cuando el contenido se relacionó con su vida cotidiana. Al analizar sus propios hábitos alimenticios, los estudiantes reflexionaron críticamente sobre lo que consumen a diario, identificando prácticas poco saludables. Esta experiencia

confirmó lo que plantea David Ausubel (1983), quien señala que el aprendizaje es significativo cuando la nueva información se relaciona con los conocimientos previos del alumno. Sin embargo, también fui autocrítica, pues noté que en algunos grupos no profundicé lo suficiente en el análisis social y cultural de la alimentación, quedándome en un nivel descriptivo.

Al abordar temas sensibles, como sexualidad, métodos anticonceptivos, infecciones y enfermedades de transmisión sexual, enfrenté uno de los mayores retos de mi práctica docente. Hablar de sexualidad en el aula sigue siendo complejo debido a tabúes, prejuicios, creencias religiosas y desinformación. En algunas sesiones, los alumnos mostraron vergüenza o resistencia para participar; en otras, surgieron preguntas profundas que evidenciaron la necesidad de una educación sexual integral. Desde la NEM (2022), que promueve una educación humanista, inclusiva y con enfoque de derechos, comprendí la importancia de crear un ambiente de confianza y respeto. Autores como Paulo Freire (1970) me han permitido entender que el diálogo es una herramienta fundamental para la concientización, y que debo acompañar al alumno para conocer verdades, y así dar acompañamiento a la construcción de su propio pensamiento crítico. El tema de plan de vida resultó especialmente significativo, ya que permitió que los estudiantes reflexionaran sobre su futuro, sus metas y las decisiones que toman en el presente. Aquí identifiqué uno de mis aciertos propiciar espacios de escucha activa. No obstante, también reconocí que debo fortalecer estrategias para orientar mejor a los alumnos que se sienten desmotivados o que no visualizan un proyecto personal claro, especialmente aquellos que viven en contextos vulnerables.

La enseñanza de los procesos biológicos del concepto abstracto a la experiencia concreta, impartir contenidos como fotosíntesis, cadenas tróficas y leyes de Mendel ha sido uno de los mayores retos. Muchos alumnos consideran que la Biología y la Física son materias aburridas y difíciles de entender. Esta percepción me llevó a cuestionar mi práctica: ¿estoy enseñando ciencias de manera memorística o realmente estoy promoviendo la comprensión? Fue a partir de esta reflexión que decidí incorporar estrategias didácticas más activas.

Un ejemplo claro fue la actividad llamada “¿Quién se come a quién?”, diseñada para explicar las cadenas tróficas. Mediante el uso de material didáctico manipulable, los alumnos trabajaron con dibujos de productores, consumidores y descomponedores, construyendo de manera física las cadenas alimenticias. Esta estrategia permitió que los estudiantes comprendieran mejor las relaciones entre los seres vivos y el flujo de energía. Desde el enfoque constructivista, respaldado por Jean Piaget (1978) y retomado por la NEM, el aprendizaje ocurre cuando el alumno interactúa con los objetos y reorganiza sus esquemas mentales. La participación y el entusiasmo que mostraron los alumnos confirmaron que el uso de materiales concretos favorece la comprensión de conceptos abstractos.

En el caso de las leyes de Mendel, relacionar los contenidos con ejemplos de la vida diaria, como el color de ojos, el tipo de cabello o enfermedades hereditarias, permitió que los estudiantes entendieran la genética más allá de los cuadros de Punnett. Sin embargo, reconozco que aún me falta reforzar estrategias para atender a los alumnos que presentan mayores dificultades, ya que no todos avanzan al mismo ritmo.

Otro aspecto clave de mi práctica ha sido el uso de recursos tecnológicos. En algunas ocasiones, el uso de videos, presentaciones interactivas y plataformas digitales facilitó la comprensión de temas complejos y captó la atención de los alumnos. No obstante, también he vivido experiencias donde la tecnología se convirtió en un obstáculo fallas técnicas, falta de conectividad o desconocimiento de las herramientas provocaron pérdida de tiempo y distracción durante la clase. Esta situación me llevó a reflexionar críticamente sobre la

necesidad de una formación docente continua en el uso pedagógico de la tecnología, tal como lo plantea la NEM al promover el desarrollo profesional docente.

Desde una mirada autocrítica, reconozco que impartir ciencias requiere no solo dominio del contenido, sino creatividad, paciencia y sensibilidad. He aprendido que el desinterés de los alumnos no siempre es falta de capacidad, sino reflejo de metodologías poco significativas. La NEM propone metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en problemas, los cuales he comenzado a incorporar de manera gradual, entendiendo que el aprendizaje se construye de forma colectiva y contextualizada.

En conclusión, mi práctica docente ha sido un proceso de constante reflexión. He aprendido que ser mejor docente implica reconocer errores, escuchar a los alumnos y estar dispuesta a transformar mi forma de enseñar. Las experiencias vividas en el aula me han permitido comprender que la educación no solo transmite conocimientos, sino que forma personas críticas, conscientes y comprometidas con su entorno. Desde la Nueva Escuela Mexicana, reafirmo mi compromiso de seguir mejorando, de enseñar con sentido humano y de convertir el aula en un espacio donde aprender ciencias sea una experiencia significativa y transformadora.

Referencias

Area Moreira, M. (2010). *El uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación*. https://www.researchgate.net/publication/uso_educativo_tic

Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). Trillas.

Coll, C. (2004). *Constructivismo y educación*. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:constructivismo.pdf

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. https://www.redalyc.org/pdf/132/13209804.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

https://books.google.com.mx/books?id=b5MQAAAAYAAJ

https://books.google.com/books/about/Psicolog%C3%ADa_educativa.html?hl=es&id=2sQmPAAACAAJ

https://www.gob.mx/sep/documentos/marco-curricular-educacion-basica

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo XXI de España Editores.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*. https://www.gob.mx/sep/documentos/marco-curricular-educacion-basica

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. https://www.gob.mx/sep/es/articulos/nueva-escuela-mexicana

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Programas sintéticos de educación básica*. https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-sinteticos

Secretaría de Educación Pública. (2022*). Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana.*

UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770

Trabajo colaborativo para el fortalecimiento y desarrollo de la educación

Temática: narrativa de colaboración y reflexión de la práctica
Autor: Eduardo Uriel González Molina
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia
Semestre: quinto
Escuela Normal Superior del Estado de México

Presentación

La presente narrativa pedagógica describe una experiencia de trabajo colaborativo durante las prácticas profesionales en nivel secundaria, en la cual la reflexión conjunta entre pares y docentes orientadores permitió fortalecer la práctica docente y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desarrollo

La formación docente implica un proceso constante de reflexión, análisis y transformación de la práctica educativa. En este sentido, las experiencias vividas durante las prácticas profesionales representan un espacio fundamental para el desarrollo de habilidades pedagógicas, didácticas y humanas que permiten al futuro docente construir una identidad profesional sólida. La presente narrativa tiene como propósito reflexionar sobre una experiencia de colaboración entre pares y docentes orientadores, vivida durante mis prácticas profesionales en nivel secundaria, la cual influyó significativamente en mi manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

La experiencia se desarrolló en la Escuela Secundaria Oficial No. 0086 “Lic. Abel Sala”, durante el periodo comprendido del 27 de octubre al 7 de noviembre, atendiendo los grupos de segundo grado B, C, D y E. Durante este tiempo compartí la jornada de prácticas con mis compañeras Perla y Dulce, con quienes establecí un trabajo colaborativo constante basado en el diálogo, la observación y la reflexión de nuestras prácticas docentes. En un inicio, asumía que las estrategias y actividades que implementaba en el aula eran adecuadas y suficientes para lograr los aprendizajes esperados; sin embargo, con el paso de las sesiones, me percaté de que mis clases no siempre se desarrollaban conforme a lo planeado.

En diversas ocasiones, el docente titular tuvo que ausentarse por situaciones personales, por lo que mis compañeras de prácticas me brindaron acompañamiento en el aula, ya que no es posible permanecer solo frente a grupo. Su apoyo se centró principalmente en el control de grupo y en el fortalecimiento de los contenidos abordados, lo cual permitió que las sesiones se desarrollaran de manera más organizada y efectiva. Además, el intercambio constante de opiniones sobre el desarrollo de nuestras clases favoreció la mejora continua de nuestras planeaciones y la adaptación de las actividades ante interrupciones, suspensiones y eventos escolares imprevistos.

El trabajo colaborativo no solo se dio entre compañeros de prácticas, sino también con la docente titular, Norma Quintana Díaz, y con los orientadores de la institución. La comunicación constante con ellos permitió recibir observaciones, sugerencias y estrategias que fortalecieron mi desempeño frente a grupo. A través del diálogo reflexivo, fue posible identificar áreas de oportunidad, reconocer debilidades y potenciar fortalezas, lo cual contribuyó a mejorar la organización de las actividades, la secuencia didáctica y la claridad en la exposición de los contenidos.

Uno de los principales aprendizajes fue comprender que la enseñanza no debe centrarse únicamente en la transmisión de información, sino en la generación de experiencias de aprendizaje significativo. En este sentido, resultó fundamental dejar de lado prácticas

tradicionales y promover la participación activa del alumnado, el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo. Estas acciones se relacionan con los planteamientos de David Ausubel, quien señala que el aprendizaje es significativo cuando el estudiante logra relacionar los nuevos conocimientos con sus saberes previos.

Asimismo, la experiencia permitió reconocer la importancia de conocer a los estudiantes más allá de su comportamiento en el aula. El diálogo con orientadores y docentes posibilitó comprender las problemáticas personales y sociales que influyen en su desempeño académico, evitando juicios apresurados y favoreciendo la adaptación de las actividades a sus necesidades. Desde esta perspectiva, se retoman los aportes de María Montessori, quien propone una educación centrada en el estudiante, respetando su ritmo de aprendizaje y fomentando su autonomía en un ambiente preparado y estimulante.

En cuanto a los retos enfrentados, uno de los más significativos fue abandonar una postura individualista y aceptar la crítica constructiva como una herramienta de mejora. Al inicio, existía resistencia para compartir ideas y propuestas por temor a equivocarse; sin embargo, el trabajo colaborativo permitió generar mayor confianza y seguridad en la práctica docente. La reflexión constante, apoyada en el registro de un diario docente y en la elaboración de narrativas pedagógicas, favoreció un análisis profundo de cada sesión y la toma de decisiones más conscientes.

En conclusión, la experiencia de colaboración y reflexión de la práctica durante las prácticas profesionales influyó de manera significativa en mi formación docente. El trabajo en equipo, el diálogo constante y la reflexión crítica permitieron transformar mi manera de enseñar, fortalecer mis estrategias didácticas y construir una práctica educativa más consciente, inclusiva y centrada en el aprendizaje del estudiante. Esta experiencia reafirma la importancia de la colaboración como eje fundamental en la formación de docentes críticos, reflexivos y comprometidos con la mejora continua de la educación.

Referencias

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Paidós.
Montessori, M. (2013). *El método Montessori*. Editorial Diana.

La Nueva Escuela Mexicana en el aula: recursos didácticos y la reflexión de mi práctica en la formación docente

Temática: narrativas sobre análisis, interpretación y reinterpretación de textos
Autora: Estefany Neri Sánchez
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
Semestre: quinto
Escuela Normal Superior del Estado de México

Presentación

La presente narrativa pedagógica tiene como propósito documentar y reflexionar una experiencia vivida durante mis prácticas profesionales en primer grado de secundaria, en la que implementé una secuencia didáctica basada en los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el uso intencionado de recursos didácticos.

La elección de esta temática surge de la necesidad de comprender cómo los materiales, las estrategias y las decisiones pedagógicas influyen en el aprendizaje significativo del alumnado y en la construcción de mi identidad profesional docente.

Desarrollo

Llegar por primera vez a la escuela secundaria significó enfrentarme a un escenario real. Al cruzar la puerta de la escuela y acomodar mis materiales en la sala de maestros, experimenté una mezcla de emoción, nerviosismo y responsabilidad. Sabía que durante esas dos semanas no solo impartiría clases de inglés, sino que pondría en práctica los principios que orientan la formación normalista: una educación humanista, crítica y situada.

Desde el primer día, la docente titular me otorgó la confianza de quedar a cargo del grupo, lo cual representó un momento decisivo en mi formación. Este acto me permitió asumir un rol activo como docente en formación y enfrentar la realidad del aula con autonomía y compromiso. Al observar a los distintos grupos, identifiqué una diversidad de ritmos de aprendizaje, niveles de dominio del idioma inglés y contextos familiares complejos, lo que reafirmó uno de los principios fundamentales de la NEM: reconocer a los estudiantes como sujetos sociales, históricos y sentipensantes.

Desde la implementación de la secuencia didáctica, comprendí que el aula no es únicamente un espacio físico, sino una comunidad de aprendizaje en constante construcción. En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana orienta la práctica docente hacia el reconocimiento de la diversidad, la colaboración y el aprendizaje situado, elementos que estuvieron presentes a lo largo de mi intervención pedagógica.

El trabajo con los distintos grupos me permitió rediseñar, reorientar y fortalecer mis estrategias didácticas a partir de la realidad de mis alumnos, considerando sus intereses, ritmos de aprendizaje y contextos socioculturales. La tematización de las clases a partir de algo cercano a su entorno, como lo fue la festividad navideña y la película El Grinch, favoreció la participación activa y el sentido de pertenencia dentro del grupo, haciendo del aula un espacio de diálogo y construcción colectiva del conocimiento.

El uso intencionado de recursos didácticos como, las canciones, flashcards, dados, material visual y actividades manipulables, permitió atender la variedad del grupo y promover la inclusión. Estos recursos no solo facilitaron la comprensión de los contenidos lingüísticos, sino que posibilitaron la interacción, la colaboración entre pares y el aprendizaje significativo, aspectos centrales en la NEM.

De esta manera, el aula se construyó como una comunidad donde todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar y aprender desde sus propias posibilidades.

La retroalimentación constante de la docente titular fue un elemento clave para fortalecer mi práctica. A partir de sus observaciones, pude reorientar actividades, ajustar tiempos y rediseñar dinámicas que respondieran mejor a las necesidades del grupo. Este acompañamiento favoreció una práctica reflexiva y colaborativa, alineada con la visión de la Nueva Escuela Mexicana, que concibe la formación docente como un proceso colectivo y continuo.

A partir de la implementación de la secuencia didáctica, comenzaron a evidenciarse diversos retos que pusieron a prueba mi capacidad de adaptación y reflexión.

Uno de los principales desafíos fue enfrentar la interrupción constante de las clases debido a festivales, ensayos y actividades institucionales. Estas situaciones me obligaron a replantear la planeación y priorizar los aprendizajes esenciales.

Comprendí que la práctica docente no siempre se desarrolla en condiciones ideales y que la flexibilidad es una competencia indispensable para garantizar el logro de los aprendizajes.

Otro reto significativo fue atender la diversidad de necesidades educativas presentes en el aula, derivadas de contextos sociales y familiares complejos. Esta realidad me llevó a replantear mis estrategias pedagógicas y a utilizar recursos didácticos que ofrecieran múltiples formas de acceso al aprendizaje. Desde esta perspectiva, reafirmé la importancia de una educación inclusiva y equitativa, que reconozca las diferencias y garantice oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, tal como lo plantea la Nueva Escuela Mexicana.

Desde una mirada reflexiva, esta experiencia me permitió comprender que la Nueva Escuela Mexicana no se limita a un discurso normativo, sino que cobra sentido en las decisiones cotidianas del aula. El uso consciente de recursos didácticos, la contextualización de los contenidos y la construcción de un ambiente de confianza favorecen aprendizajes duraderos y significativos. De acuerdo con Díaz Barriga (2006), los materiales didácticos cumplen una función mediadora entre el estudiante y el conocimiento, ya que facilitan la comprensión de los contenidos cuando se emplean de manera intencionada y acorde al contexto.

Asimismo, la NEM propone una educación centrada en el estudiante, que reconozca sus saberes previos y su realidad sociocultural. En este sentido, el uso de canciones y material visual y tangible no solo favoreció el aprendizaje del idioma inglés, sino que fortaleció los vínculos socioemocionales dentro del grupo. Coincido con Ausubel (2002) cuando señala que el aprendizaje significativo ocurre cuando el alumno puede relacionar la nueva información con conocimientos previos de manera sustantiva y no arbitraria.

Como docente en formación, me reconozco en un proceso constante de construcción y deconstrucción de mi práctica. Cada clase, cada error y cada logro contribuyeron a la creación de mi identidad profesional. Comprendí que enseñar no es únicamente transmitir contenidos, sino generar experiencias de aprendizaje que impacten tanto en lo académico como en lo humano.

Al concluir mis prácticas profesionales, comprendí que el aula es un espacio vivo, cambiante y profundamente humano. Las experiencias compartidas con los estudiantes, los momentos de incertidumbre, los retos enfrentados y los logros alcanzados reafirmaron mi vocación docente. El uso de recursos didácticos no solo facilitó el aprendizaje del idioma inglés, sino que me permitió acercarme a los alumnos desde la empatía, el respeto y la comprensión de sus contextos.

Esta narrativa representa un ejercicio de reflexión que me permite reconocerme como agente de transformación social en formación. Asumo el compromiso de seguir fortaleciendo mi práctica docente, de cuestionar mis decisiones pedagógicas y de continuar aprendiendo de mis estudiantes. Desde esta experiencia, reafirmo que la Nueva Escuela

Mexicana se construye día a día en el aula, a través de prácticas conscientes, inclusivas y humanas que colocan al estudiante en el centro del proceso educativo.

Referencias

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Díaz Barriga, F. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.

Aprendiendo a enseñar

Temática: diario del docente en formación
Autora: Michelle Jiménez Estrada
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español
Semestre: quinto
Escuela Normal Superior del Estado de México

Presentación

Iniciar la práctica docente en segundo grado de secundaria representó para mí un momento significativo dentro de mi formación profesional. Noviembre se convirtió en un mes clave, no solo por las actividades académicas que se desarrollaron en el aula, sino porque fue el periodo en el que me enfrenté por primera vez, de manera directa, a un grupo numeroso y diverso, lo que implicó replantear mis ideas sobre la enseñanza, el manejo del grupo y mi propio papel como futura docente de cursos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español.

Desarrollo

Mi primer día frente a grupo estuvo marcado por los nervios. Hasta ese momento, mis experiencias previas se habían limitado a trabajar con grupos de un máximo de cuarenta estudiantes, sin embargo, ahora me encontraba frente a grupos de cincuenta alumnos, e incluso en algunas ocasiones más. Esta situación me generó inseguridad y una sensación constante de estar siendo observada, no solo por el docente titular, sino por los propios estudiantes. El temor a equivocarme, a no lograr captar su atención o a ser desafiada por alguno de ellos estuvo presente desde el inicio. A pesar de ello, decidí mantener una actitud segura y confiada, consciente de que la práctica docente también se construye desde el error y la reflexión.

Una de las experiencias que más disfruté fue el trabajo interdisciplinario que realizamos en conjunto con la asignatura de Artes durante las fechas cercanas al Día de Muertos. En la clase de Español, abordamos los tipos de textos y la elaboración de calaveritas literarias, mientras que, desde Artes, se trabajó la elaboración de una maqueta de ofrenda. Esta actividad permitió que los estudiantes relacionaran contenidos culturales, artísticos y lingüísticos, generando un ambiente de mayor interés y participación. Observar cómo los alumnos se involucraban activamente, compartían ideas y mostraban entusiasmo por una tradición significativa reforzó en mí la idea de que el aprendizaje cobra mayor sentido cuando se conecta con su contexto cultural y social.

Además de estas actividades, establecimos rutinas semanales que favorecieron el desarrollo de habilidades específicas. Los miércoles se destinaban a la lectura, y los viernes al trabajo de caligrafía. Aunque los estudiantes se caracterizan por ser muy platicadores, con el paso de las sesiones pude notar que, en general, responden de manera positiva cuando las actividades están bien estructuradas y se establecen acuerdos claros. Esta experiencia me permitió comprender que el comportamiento del grupo no depende únicamente de la disciplina, sino también de la claridad de las consignas y del interés que despiertan las actividades propuestas.

A lo largo de las clases trabajé contenidos como los tipos de texto, el ensayo, la lectura y la escritura, enfrentándome constantemente a la duda de si las actividades planeadas serían realmente provechosas para el aprendizaje de los alumnos. Este cuestionamiento ha sido una constante en mi formación como docente en formación, ya que cada grupo presenta necesidades, ritmos y dinámicas distintas. No obstante, he aprendido a confiar en

mi preparación y a reconocer que la seguridad frente al grupo no implica saberlo todo, sino estar dispuesta a aprender junto con los estudiantes.

Uno de los aprendizajes más importantes que he obtenido de esta experiencia es la necesidad de ser empática y flexible. Escuchar a los alumnos, comprender sus contextos y reconocer sus emociones me ha permitido establecer una relación más cercana con ellos, sin perder de vista la importancia de marcar límites claros. El respeto mutuo se ha convertido en un eje fundamental de mi práctica, ya que solo a partir de él es posible generar un ambiente propicio para el aprendizaje.

Desde la reflexión sobre mi práctica, identifiqué un aspecto que necesitaba mejorar. Al inicio de las clases solía comenzar con una contextualización extensa de las actividades que se trabajarían; sin embargo, me di cuenta de que este enfoque provocaba que los alumnos se distrajeran con facilidad. A partir de la observación y el análisis de mis propias sesiones, comprendí que era más efectivo iniciar con las instrucciones claras y precisas, para posteriormente introducirlos en la actividad. Este ajuste, aunque sencillo, tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las clases y en la atención del grupo.

En conclusión, esta experiencia como docente en formación me ha permitido reconocer que la práctica educativa es un proceso dinámico, en constante construcción. Los nervios, el miedo a equivocarme y los desafíos propios del aula forman parte del camino hacia la consolidación de mi identidad docente.

Cada clase, cada error y cada acierto se convierten en una oportunidad para reflexionar, mejorar y reafirmar mi compromiso con la enseñanza del Español, entendiendo que ser docente implica aprender continuamente y adaptarse a las necesidades de los estudiantes.

Referencias:

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*. https://www.gob.mx/sep/documentos/marco-curricular-educacion-basica

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. https://www.gob.mx/sep/es/articulos/nueva-escuela-mexicana

Más allá de los números: una experiencia didáctica sobre el porcentaje

Temática: narrativa de metodologías
Autora: Verónica González Silva
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas
Semestre: quinto
Escuela Normal Superior del Estado de México

Presentación

Se eligió la temática de narrativas de metodologías con el fin de dar a conocer, a partir de mi experiencia, una propuesta para transformar la enseñanza del porcentaje a una práctica con sentido.

Desarrollo

Los estudiantes de primer grado de mi escuela de prácticas habían mostrado antes dificultades comunes: el porcentaje era para ellos un conjunto de números aislados, una operación que se aprendía para el examen y después se olvidaba. Aquella situación me llevó a pensar que necesitaba devolver significado a ese concepto, haciéndolo comprensible desde su propia experiencia. Decidí entonces diseñar una situación que no invitara a calcular de inmediato, sino a mirar, comparar y formular.

Inspirada en la ingeniería didáctica, retomé la idea de que la enseñanza de las matemáticas debe partir de un análisis *a priori* de las posibles respuestas de los estudiantes y crear conocimiento sobre cómo se construye y comunica el contenido matemático. Así surgió la actividad de las banderas: figuras de distintos tamaños que debían colorearse respetando ciertos porcentajes.

Desde el diseño de la actividad, pensé en qué tipo de respuestas podían surgir, qué dificultades era probable que aparecieran y qué preguntas podrían ayudar a los estudiantes a avanzar sin decirles directamente qué hacer. Esta planeación retomó la propuesta de Block y Mendoza (2015) como una forma de anticipar el trabajo en el aula y de otorgar el papel central a las aportaciones de los estudiantes.

En un inicio, se procuró utilizar una situación problemática como detonante de la clase, donde se relacionaron las banderas con los equipos de fútbol de la escuela, los cuales resultan de gran interés para los estudiantes. Al presentar el reto, el salón se llenó de comentarios, hipótesis y discusiones sobre cómo colorear las banderas tomando en cuenta las diferencias de tamaño de los modelos presentados. Algunos alumnos propusieron dividir las banderas en partes iguales, otros compararon visualmente las áreas y varios comenzaron a apoyarse en referentes como el 100 % o definir la mitad como 50 %. Todas las ideas se convirtieron en el punto de partida para el diálogo y la confrontación de ideas colectivas. Tal como plantea Freire (2022), el aprendizaje no se construye desde la imposición, sino desde la reflexión conjunta.

Mi intervención como docente no consistió en mostrar el procedimiento correcto, sino en escuchar, preguntar y recuperar lo que los propios estudiantes comentaban. A través de interrogantes como: ¿Por qué creen que ese porcentaje se ve más grande en una bandera que en otra? O ¿Qué se mantiene igual, aunque el tamaño cambie? Poco a poco, comenzaron a reconocer que el porcentaje no depende del tamaño absoluto, sino de la relación entre la parte y el todo. Ese momento fue la clave y el logro del objetivo de la clase: el concepto empezó a cobrar sentido.

Cuando algunos alumnos propusieron usar operaciones para justificar sus respuestas, el procedimiento apareció como una necesidad y no como una imposición mía, por lo tanto, los números se volvieron una forma de explicar lo que ya habían comprendido visualmente.

Este tránsito del modelo visual y manipulable a la institucionalización, es justamente uno de los aportes centrales de la ingeniería didáctica: permitir que los procedimientos emanen de una situación significativa.

Al cerrar la actividad, las explicaciones de los estudiantes eran más claras y seguras. No solo resolvían los ejercicios, sino que podían argumentar por qué sus respuestas tenían sentido. En el análisis posterior de la experiencia, confirmé que los errores que surgieron durante la clase fueron fundamentales para el aprendizaje, pues abrieron espacios de discusión y ajuste de ideas. La clase dejó de girar en torno a hacer bien cuentas numéricas y se transformó en un espacio para pensar matemáticamente.

Conforme avanzaba la clase, también yo comencé a replantearme mi propio papel frente al grupo. Descubrí que el ser docente exige una atención constante: saber cuándo intervenir, pero también cuándo guardar silencio. No fue sencillo resistir la tentación de corregir de inmediato o de confirmar respuestas, pero hacerlo permitió que los estudiantes se apropiaran del problema e interactuaran entre ellos. En este espacio de incertidumbre, el aula dejó de ser un lugar de transferencia de contenidos para convertirse en un espacio de construcción colectiva del conocimiento.

De igual forma, la experiencia me permitió reconocer el valor pedagógico del error. Lejos de entenderlo como algo que debía evitarse, los errores se transformaron en puntos de apoyo para la discusión colectiva. Cuando una estrategia no funcionaba o una comparación resultaba imprecisa, el grupo encontraba la oportunidad de revisar y volver a intentar. Desde esta perspectiva, el error dejó de ser un obstáculo y se convirtió en un recurso didáctico que benefició mi práctica, tal como lo propone la ingeniería didáctica, pues debe tomarse como un elemento que permite analizar los procesos de los estudiantes y comprender cómo construyen sus significados. En este sentido, el aula se transformó como un espacio de diálogo, alineada a una mirada hacia la educación actual, donde aprender implica cuestionar y reconstruir saberes de manera colectiva.

Esta experiencia me permitió reafirmar que enseñar matemáticas, y especialmente porcentajes, va más allá de pensar una fórmula. Cuando se diseña una situación que invita a explorar, dialogar y reflexionar, los estudiantes se reconocen como participantes activos de su aprendizaje. La actividad de las banderas no solo fortaleció la comprensión del porcentaje, sino que también me recordó que la enseñanza de las matemáticas debe ser un acto profundamente humano, donde comprender y aprender se construyen en colectivo, con paciencia y fundamento.

Referencias

Block, D., y Mendoza, T. (2015). El porcentaje: lugar de encuentro de las razones, fracciones y decimales en las matemáticas escolares. *Educación Matemática, 27*(2), 5-37.

Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido* 3ra ed.. (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).

La práctica docente como proceso de reflexión y construcción de la identidad profesional

Temática: diario del docente en formación
Autor: Vidal Alejandro Velázquez Acuña
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la HistoriaSemestre: quinto
Escuela Normal Superior del Estado de México

Presentación

El presente diario del docente en formación recupera y analiza de manera crítica las experiencias que viví durante mi práctica docente en una escuela secundaria, con grupos de tercer grado. Este escrito no lo concibo como un simple registro de actividades o acontecimientos ocurridos en el aula, sino como un ejercicio formativo que me permitió reflexionar de manera consciente sobre mi práctica, reconociendo que la experiencia cotidiana constituye una fuente fundamental para la construcción del conocimiento pedagógico y de mi identidad docente. Desde mi formación normalista, comprendí que la práctica representa un espacio privilegiado en el que la teoría se confronta con la realidad escolar, generando tensiones, cuestionamientos y aprendizajes que inciden directamente en la manera de concebir la docencia y el sentido de la labor educativa.

Desarrollo

Al inicio de la práctica experimenté una sensación constante de inseguridad. El ingreso al aula implicó enfrentarme a una realidad distinta a la que había imaginado durante el proceso de planeación. El manejo del grupo, la atención de los alumnos, el uso adecuado del tiempo y la respuesta ante situaciones imprevistas evidenciaron que la docencia no se limita al dominio de los contenidos, sino que exige una comprensión profunda del contexto y de las dinámicas que se desarrollan en el aula. A pesar de contar con actividades previamente estructuradas, fue necesario realizar ajustes constantes, lo que generó dudas sobre mi desempeño y momentos de frustración. Estas experiencias me permitieron reconocer la complejidad del quehacer docente y la necesidad de asumir una actitud reflexiva frente a la práctica.

Conforme avanzaron las sesiones, comencé a analizar las situaciones vividas desde una postura más crítica. Los conflictos relacionados con la disciplina, la falta de interés de algunos alumnos y las dificultades para lograr la participación activa dejaron de percibirse únicamente como obstáculos y se transformaron en oportunidades para reflexionar sobre mis decisiones pedagógicas. Comprendí que la planeación no puede asumirse como un elemento rígido, sino como una guía flexible que debe adaptarse a las condiciones reales del grupo y del contexto escolar. Esta reflexión contribuyó a redefinir mi concepción de la enseñanza y a asumir una mayor responsabilidad sobre las acciones que realizo en el aula y sobre el impacto que estas tienen en los estudiantes.

La relación con los alumnos fue transformándose de manera gradual a lo largo de la práctica. En un inicio, la interacción se encontraba marcada por la distancia y la tensión propias de mi rol como docente en formación, así como por la preocupación constante por mantener el control del grupo. Sin embargo, a través de la observación, el diálogo y la escucha activa, logré comprender mejor las dinámicas del grupo y reconocer la importancia del vínculo pedagógico. Conocer los intereses, inquietudes y formas de aprender de los alumnos influyó de manera significativa en la forma en que abordé las actividades, permitiéndome generar un ambiente más propicio para el aprendizaje, basado en el respeto y la confianza. Esta experiencia reafirmó la idea de que la docencia implica una dimensión humana que no puede separarse del proceso educativo.

Durante la práctica, las emociones ocuparon un lugar central en mi experiencia como docente en formación. El miedo a equivocarme frente al grupo, la inseguridad al enfrentar determinadas situaciones y la satisfacción al lograr la participación o comprensión de los alumnos estuvieron presentes de manera constante. Reconocer estas emociones y analizarlas críticamente me permitió comprender que forman parte del proceso formativo y que influyen de manera directa en la práctica docente. A partir de esta reflexión, comencé a asumir una postura más consciente frente a mi actuación, entendiendo que el error no representa un fracaso, sino una oportunidad para aprender, mejorar y fortalecer mi práctica docente.

Las experiencias vividas me llevaron a redefinir mi concepción del rol docente. La práctica dejó de percibirse únicamente como un requisito académico para convertirse en un espacio de construcción profesional. La reflexión constante sobre mis acciones me permitió cuestionar ideas previas sobre la enseñanza, como la creencia de que el control absoluto del grupo garantiza el aprendizaje y comprender que la docencia implica una responsabilidad ética y social, especialmente en el contexto de la escuela secundaria pública. La diversidad de realidades presentes en el aula evidenció la necesidad de asumir un compromiso genuino con el aprendizaje de los estudiantes y de reconocer que cada uno enfrenta condiciones particulares que influyen en su desempeño escolar.

De manera progresiva, fui construyendo una identidad docente más consciente. Este proceso no se dio de forma inmediata ni lineal, sino que fue resultado del análisis de las experiencias, las dificultades enfrentadas y los logros alcanzados a lo largo de la práctica. La reflexión crítica me permitió identificar mis fortalezas y áreas de oportunidad, así como desarrollar mayor seguridad en la toma de decisiones pedagógicas. Asimismo, comprendí que la identidad docente no se construye de manera individual, sino en interacción constante con los alumnos, los docentes titulares y el contexto institucional en el que se desarrolla la práctica.

Este diario da cuenta de que la práctica docente es un proceso dinámico que exige análisis constante, compromiso y disposición para el cambio. A través de la reflexión crítica, comprendí que la docencia no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que implica la construcción de relaciones pedagógicas, la interpretación del contexto y la toma de decisiones fundamentadas. La experiencia en la secundaria pública contribuyó de manera significativa a mi formación, al permitirme consolidar una visión más clara, crítica y reflexiva de mi quehacer docente y del papel que desempeño como futuro profesional de la educación.

Finalmente, este diario no representa un cierre definitivo de mi proceso formativo, sino un punto de partida para continuar reflexionando sobre mi práctica. La formación normalista demanda docentes capaces de analizar su acción pedagógica, de cuestionar sus propias creencias y de asumir la educación como una práctica social con potencial transformador. En este sentido, la experiencia vivida fortaleció la construcción de mi identidad docente y reafirmó la idea de que enseñar es un proceso permanente de aprendizaje, reflexión y compromiso profesional.

“La educación no cambia el mundo,
cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.
Paulo Freire

Referencias

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*.
Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*.

Reflexión, práctica y comunidad: una mirada narrativa al aprendizaje docente

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autora: Aiko Yolotzin Noriega Hernández
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Presentación

Esta narrativa surge de una reflexión profunda acerca de cómo la colaboración y el encuentro con otros moldean la esencia del ser docente y transforman de manera significativa la práctica educativa, tanto en la formación inicial como en el aula.

Desarrollo

Reconocer la esencia de ser maestro implica mirar más allá de técnicas, programas o lineamientos institucionales. Fue para mí una toma de conciencia lenta, casi silenciosa, que inició en la escuela normal y se profundizó durante cada jornada de práctica. Comprendí que enseñar trasciende la simple transmisión de contenidos; tal cual establece Freire, “educar es sustantivamente formar” (1997, p. 34). En educación preescolar, donde la sensibilidad es un lenguaje, el docente se convierte en acompañante, guía y, en ocasiones, en ese rayo de luz capaz de transformar la historia de un niño.

Desde esta postura, la colaboración entre pares se convirtió en un pilar que sostuvo mi proceso formativo. No fue una colaboración instrumental, esa que se limita a dividir tareas o cumplir con un requisito académico, sino una colaboración profunda, de escucha, cuestionamiento y construcción colectiva. Descubrí que las mejores reflexiones sobre mi práctica no nacieron en solitario, sino al calor de las voces de mis compañeros, que atravesaban el mismo proceso de aprender a enseñar.

Durante los primeros semestres, la mayoría de nosotros hablábamos de la docencia desde lo teórico, como un conjunto de métodos o enfoques que debíamos aprender, sin embargo, fue durante las prácticas cuando la docencia adquirió textura, latido, humanidad, un verdadero significado. El aula, con sus dinámicas impredecibles, nos enfrentaba a preguntas que iban más allá de los libros: ¿qué necesita este niño?, ¿qué siente?, ¿por qué reacciona así?, ¿cómo acompaño su desarrollo con respeto y coherencia?

En ese punto, las conversaciones entre pares se volvieron imprescindibles, después de cada jornada, nos reuníamos para narrar lo vivido, y en cada relato encontrábamos un reflejo y un aprendizaje, inclusive una identidad. Alguna explicaba cómo una alumna no lograba integrarse al juego colectivo; otro relataba la dificultad de mantener la atención; alguien más expresaba la frustración de no saber cómo ayudar a un niño que lloraba sin consuelo. Cada historia abría un camino para comprender que enseñar no puede separarse de la sensibilidad, del reconocimiento humano.

Sin decirlo explícitamente, estábamos construyendo saber pedagógico desde la experiencia: un saber vivido y compartido. Zeichner afirma que, “Muchos de quienes han hecho suyo el concepto de maestro como profesional reflexivo consideran a los maestros como líderes, que pueden aprender de otros e incluso a veces tomar de ellos orientaciones” (1993, p. 4). Esa dimensión colectiva nos permitía mirarnos como educadores y transformar nuestra práctica desde la honestidad.

Una de las experiencias más significativas surgió cuando, al finalizar una jornada particularmente desafiante, nos reunimos de manera espontánea en un salón vacío para compartir lo vivido, no llevábamos un formato ni un objetivo predeterminado; simplemente necesitábamos hablar, cada uno relató una escena del día y escuchar esas narraciones en

voz de mis compañeros era como mirar mi propia práctica desde un espejo colectivo. Descubríamos, entre las voces, coincidencias, inquietudes y hallazgos que no habríamos podido ver de manera individual, en ese intercambio sincero, comprendí que la reflexión adquiere una fuerza distinta cuando es compartida: se vuelve más amplia, más humana, más reveladora.

Fue ahí, en esos círculos de diálogo, donde entendí que la colaboración entre pares es, ante todo, un ejercicio de reconocimiento profundo. Nos descubríamos a nosotros mismos en las experiencias del otro, no para juzgar, sino para acompañar. Expresamos nuestras dudas, fallas y búsquedas, con la certeza de que todos estábamos aprendiendo a enseñar y esa conciencia compartida se convirtió en un tejido que nos sostuvo; un recordatorio de que ser parte de una comunidad docente implica caminar juntos, sostenernos mutuamente y crecer desde la humildad y la apertura.

En ese encuentro de miradas diversas, la docencia cobraba un nuevo sentido: el de una construcción colectiva donde cada voz, cada relato y cada reflexión aportaba luz al camino común.

Estas experiencias se hicieron aún más profundas cuando comenzamos a trabajar proyectos colectivos en la escuela de práctica, en uno de ellos, diseñamos una propuesta centrada en el reconocimiento de emociones y su relación con situaciones cotidianas, integrando también actividades numéricas, este proyecto fue el puente perfecto entre teoría, práctica y trabajo colaborativo. Mientras lo diseñábamos, cada voz aportaba algo valioso: un compañero enfatizaba la importancia de la expresión corporal, otra sugería complementar con cuentos; alguien más proponía integrar recursos visuales para los estilos de aprendizaje kinestésico y visual predominantes en nuestros grupos.

Lo más significativo llegó después, cuando cada quien aplicó la propuesta y compartimos resultados, mis reflexiones individuales se ampliaron al escuchar las experiencias de los demás debido a que, donde yo veía un “fracaso”, otro compañero encontraba una oportunidad; donde una dinámica no funcionó en mi aula, en otra generó participación espontánea. En ese intercambio comprendí que enseñar es un acto colectivo y que, como afirma Perrenoud “La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (2004, p. 12).

Mis reflexiones sobre lo que ocurrió en mi aula se ampliaron al escuchar lo que sucedió en las aulas de mis compañeros, donde creí que algo “no había funcionado”, otro vio una oportunidad, donde pensé que no había logrado conectar, alguien más compartió una experiencia similar que me permitió reinterpretar la mía. En ese intercambio de narrativas, la enseñanza se volvió un acto colectivo: por primera vez sentí que el aprendizaje docente realmente se construye en compañía.

Otro momento clave fue la participación en un consejo técnico escolar en la escuela de práctica al escuchar a maestras con años de experiencia hablar de sus desafíos, miedos y logros cambió por completo mi perspectiva sobre la profesión. La reflexión no es una actividad exclusiva de los estudiantes en formación, sino un ejercicio permanente, casi ético, que todo docente comprometido mantiene vivo. Me sorprendió notar que incluso las maestras más experimentadas reconocían la importancia del diálogo con otras: “Siempre estamos aprendiendo”, decía una de ellas con absoluta convicción.

Esa frase se quedó conmigo. Aprender a enseñar no tiene un punto final, la docencia es una búsqueda constante, un proceso en el que cada encuentro con colegas, con niños y con familias, dejan huella. Por eso la colaboración entre pares no es solo una estrategia rígida, sino una forma de comprender el mundo educativo: implica abrir el corazón y la razón para que el otro entre, cuestione, transforme y acompañe.

Más adelante, al participar como colectivo estudiantil en una actividad comunitaria sobre los derechos de los niños, entre dinámicas, juegos y diálogos con las familias, experimenté por primera vez la fuerza que tiene un trabajo verdaderamente comunitario. Nos dimos

cuenta de que la educación es un acto de reciprocidad: lo que ofrecemos vuelve multiplicado, lo que sembramos crece más allá de nuestras manos, y lo que compartimos en comunidad se convierte en aprendizaje genuino. Al finalizar, cada compañero compartió lo más significativo para sí mismo; todos coincidieron en que trabajar juntos había permitido una experiencia más rica, más humana y significativa.

En todas estas vivencias, la esencia del maestro reaparecía con claridad. Ser docente no es ejecutar técnicas ni reproducir programas; es un compromiso con la humanidad del otro. Es reconocer que quien aprende es una persona con emociones, historia y vulnerabilidad, ese pensamiento resume la profundidad ética y humana de nuestra labor.

Por eso, la colaboración y la reflexión no son simple apoyo académico; son la base de nuestra capacidad para enseñar conscientemente. Cuando nos escuchamos, cuando narramos nuestras experiencias con honestidad, cuando dejamos que el otro nos muestre lo que no vemos, nos acercamos a la verdadera esencia del maestro: ser guía, ser presencia, ser vínculo.

Al mirar hacia atrás, comprendo que mi formación ha sido un entramado de voces, miradas y aprendizajes compartidos. La docencia, entendida desde su sentido más humano, es un acto comunitario que no se construye de forma individual; nace del encuentro, y es justamente en ese encuentro donde descubrimos que enseñar es, en el fondo, un acto de amor profundo hacia la humanidad.

Referencias

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Paidós.

Cuando una lectura transforma la mirada: “Cartas a quien pretende enseñar”, de Paulo Freire

Temática: narrativa sobre análisis, interpretación y reinterpretación de textos
Autora: Amaris Lisette Zagal Popoca
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Presentación

Se describe cómo las ideas de Paulo Freire, especialmente en *Cartas a quien pretende enseñar*, transforman la manera de comprender la docencia, invitando a ejercerla desde el diálogo, la ética, la humanidad y una mirada profundamente humanizadora.

Desarrollo

Durante mi formación docente con recurrencia se escuchaba en las aulas comentarios de docentes: “Lean a Freire, lean a Freire”, palabras que muchos compañeros y yo con frecuencia solíamos pasar por alto, hasta que se llegó el momento. Pocas lecturas me han sacudido tanto como las *Cartas a quien pretende enseñar*, de Paulo Freire. Llegó a mis manos en un momento en el que yo misma estaba tratando de comprender qué significa ¿transmitir? ¿acompañar? ¿corregir? ¿liberar?, tantas palabras sencillas, pero a la vez complejas que rodeaban mi pensar.

Al iniciar la lectura sentí que Freire no me hablaba como estudiante, sino como futura maestra que debía asumir una postura ética frente al acto educativo, por fin un autor que entendía nuestro sentir en cada una de sus cartas, desde el comienzo me percaté que no era un libro para memorizar conceptos, sino para dialogar con él, cuestionarme y confrontar mis propias prácticas y creencias.

Una de las primeras ideas que me impactó fue la afirmación de que enseñar exige riesgo, exige aceptar lo nuevo y rechazar cualquier forma de acomodación: “Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir” (Freire, 1993, p. 26). Esta frase resonó profundamente durante mis primeras prácticas profesionales, donde muchas veces tenía miedo de improvisar, de cambiar mi plan o de no “hacerlo perfecto”. Freire me recordó que el acto educativo es siempre vivo, impredecible y que mi tarea no era controlar cada detalle, sino mantener una disposición ética para aprender junto con los infantes.

Mientras avanzaba en la lectura, encontré una segunda idea fundamental: la humildad docente, en su séptima carta, Freire escribe que enseñar exige reconocer la incompletud del ser humano y entender que nadie lo sabe todo, esta afirmación transformó mi manera de posicionarme frente al grupo. Comencé a ver a los niños no como recipientes, sino como interlocutores capaces de enseñarme sobre sus vidas, su comunidad y sus maneras de comprender el mundo.

Me descubrí más dispuesta a escucharlos, a preguntarles a permitir que sus palabras guiaran la clase, dejé atrás la rutina a la que siempre estaba acostumbrada por los modelos educativos que viví, dejas atrás el maestro que sabe todo y es el único partícipe de palabra.

Otra carta que me marcó profundamente fue aquella donde Freire menciona la alegría de enseñar en su sistema educativo frecuentemente cargado de burocracia, evaluaciones y presión, Freire me recordó que enseñar es un acto amoroso una práctica creadora, comprendí que la alegría no es un adorno, sino un componente ético, sin alegría, la enseñanza se vuelve monótono. Esta me hizo replantear mi pensar de mis actividades en

el aula preescolar, integré cuentos, canciones, juegos de roles y experiencias satisfactorias que reactivaran el gozo por aprender.

Sin embargo, fue la reflexión sobre la autoridad y la libertad, lo cual desafió mis concepciones, Freire afirma que la autoridad docente puede llegar a confundirse con autoritarismo, por mucho tiempo pensé que un maestro o maestra, era aquella que mantenía el control absoluto del aula, me sumergía en un grave error, pero al interpretar las palabras de Freire descubrí que la autoridad se construye en la coherencia, en el respeto y en la calidad de dialogar. Esto me llevó a replantear mis normas del aula, involucrándolos en su construcción, explicando motivos y negociando acuerdos en los que tuviera la capacidad de dimensionar el porqué de lo se pide o estipula en reglamentos u obligaciones.

Durante mi lectura no solo interpreté el texto si no que llegué a interpretar mi experiencia en la práctica, comencé a notar que mis intervenciones tenían rasgos entre las ideas freireanas y las demandas actuales del contexto donde se desarrollan, particularmente el énfasis en la formación de docentes como lo señala Freire, con transformación social y en el desarrollo del pensamiento crítico, desde hace décadas ya hablaba de esta necesidad de educación dialógica y sensible a la realidad de su comunidad.

Reinterpreté a Freire bajo una nueva luz, él escribe que la palabra es acción transformadora, que no existe palabra verdadera sin diálogo. Al pensar en mis prácticas, comprendí por qué era tan importante generar espacios para que los niños hablaran, significaran y reconstruyeran sus experiencias. Freire me confirmó que la oralidad no es una habilidad técnica, sino un acto político, dar voz a los niños es reconocerlos como sujetos, que ellos tengan la posibilidad y el espacio de expresión.

Al terminar *Cartas a quien pretende enseñar*, ya no era la misma estudiante que comenzó a leer, entendí que tal vez la mayoría de veces no había optado por serlo. Pero eso no demeritaba que no pudiera hacer el esfuerzo por desempeñar un excelente trabajo, por tener una práctica significativa e inigualable y mas que nada el poder compartir conocimiento.

Comprendí que enseñar no consiste solo en aplicar técnicas, sino en adoptar una postura ética dialogar, escuchar, arriesgarse, crear, acompañar y humanizar, Freire me mostró que la docencia es un acto político y amoroso, y que la lectura crítica es un componente indispensable en la construcción de mi identidad profesional.

Hoy miro mis prácticas con otros ojos. Intento no solo enseñar, sino estar presente, reconocer la pablara del otro, construir autoridad sin autoritarismo y asumir que también estoy aprendiendo, porque el ser humano durante toda su visa nunca deja de aprender, debemos ser abiertos a seguir generando más saberes. Freire no me dio respuestas cerradas, me dio preguntas que siguen acompañándome.

¿Qué tipo de maestra quiero ser? ¿Cómo hago de la educación un acto de libertad? Con cada experiencia en el aula, sigo reinterpretando su mensaje porque como lo señalé no somos perfectos, debemos seguir construyéndonos con conocimientos y es ahí en donde encontramos la reflexión y mejora de nuestra intervención, Freire se vuelve entonces no solo lectura, sino compañía. Y la narrativa que hoy escribo es una forma de reconocer que su obra continúa transformando mi manera de enseñar y aprender. Dándole un enfoque no necesariamente al aula como se acostumbra sino a mi persona a mi sujeto como futura docente titular.

Referencias

Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Colecciones Paulo Freire.

Cuando la metodología se vuelve puente: una experiencia para favorecer el lenguaje oral en preescolar

Temática: narrativas de metodologías
Autora: Amaris Lisette Zagal Popoca
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Presentación

Se aborda la metodología de aprendizaje basado en problemas con apoyo de estrategias que promueven el desarrollo del lenguaje oral de los niños de educación preescolar aplicando su vocabulario verbal.

Desarrollo

Comencé mi jornada de práctica con la intención de favorecer el lenguaje oral en un grupo de tercer grado de preescolar, desde el diagnóstico inicial observé que varios niños respondían con frases muy cortas, otros se limitaban a asentir con la cabeza o generar gestos con su cara y señas con sus manos, algunos evitaban participar en conversaciones colectivas, esta situación me llevó a preguntarme: ¿Cómo puedo transformar el aula en un espacio donde hablar no sea obligación, sino deseo, un gusto o placer?

Basándome en el enfoque comunicativo y en las prácticas sociales del lenguaje comprendí que debía implementar una metodología donde el niño fuera protagonista de su palabra, no receptor pasivo. Por ello elegí trabajar mediante proyectos específicamente ABP (aprendizaje basado en problemas), recuperando los juegos de lenguaje, el juego dramático, narración colectiva, círculo de diálogo, con las propuestas de teóricos como Vygotsky y Bruner, quienes reconocen que la interacción social y el uso del lenguaje en el juego con sentido son motores del desarrollo.

“El lenguaje surge en el niño a partir de la interacción con otros que comparten una atención conjunta” (Bruner, 1983, p. 21). El lenguaje se desarrolla mejor en situaciones compartidas de referencia, donde los niños tengan el interés y la motivación. “En el juego, el niño actúa por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria” (Vygotsky, 1978, p. 102), es decir, el aprendizaje ocurre en la zona de desarrollo próximo, donde el niño avanza con apoyo del adulto o de los compañeros.

La primera estrategia que implementé fue el círculo de diálogo, adaptando elementos de la pedagogía dialógica, organicé al grupo en semicírculo y presenté un “objeto detonador”: una pequeña marioneta de un pollo llamada Picotín, la explicación era sencilla, nuestro amigo picotín no podía hablar por lo que debían ayudarle enseñándole juegos de lenguaje, como son las rimas, adivinanzas, cantos, retahílas, entre otras más, el propósito era que por medio del problema que se les presentó ellos adquirieran y ampliaran su vocabulario.

Al inicio, las participaciones eran breves: “¿Por qué no habla?”, “en la canción si decía pío pío”, “pero puede aprender”. Sin embargo, noté que cuando modelaba respuestas más completas y hacía preguntas abiertas, como ¿qué podemos hacer para que hable?, ¿de qué otra forma puede hablar o pedir las cosas?, ¿cómo creen que se sienten al no poder hablar?, los niños comenzaban a extender sus respuestas. La metodología del círculo no solo les dio orden, sino seguridad de que sus participaciones era acertadas.

Por medio del empleo de los juegos de lenguaje me percaté que en ciertos momentos en que ellos se desenvolvían en los espacios del jardín de niños recurrían a mencionar los cantos, rimas, adivinanzas y demás, promoviendo ese vocabulario que en ciertos momentos se encontraba limitado por desconocer ciertos términos o palabras.

Bruner afirma que el lenguaje se desarrolla mejor cuando existe una situación conjunta de referencia; es decir, cuando el niño y el adulto comparten un mismo foco de atención. Durante esta experiencia lo confirmé: los niños hablaban más espontáneamente, negociaban ideas, nombraban acciones, explicaban enunciados, la actividad se convirtió en un escenario natural para oralizar lo vivido, lo que pasaba y lo que podría suceder.

La tercera estrategia fue el juego dramático dirigido desde los cuentos y el arte escénico, inspirada en la propuesta vygotskiana del juego como espacio donde el niño opera en su nivel más alto, preparé un escenario de "un teatrino con títeres", cada niño asumía un rol de acuerdo al títere que tomaron: papá, mamá, animales, objetos y hasta elementos de su entorno natural. Les proporcioné frases modelo de cómo podrían desarrollar sus escenas:

—Había una vez, eran tres cochinitos, y de repente corrió.

Durante el juego observé cómo niños que antes hablaban muy poco, ahora regulaban turnos, improvisaban diálogos, usaban vocabulario nuevo y estructuraban pequeñas conversaciones, el cambio no se debió solo a la actividad, sino a que la estrategia les permitía hablar con intención, propósito y disfrute.

Finalmente, implementé la estrategia de narración colectiva. Leí el cuento *Los tres cochinitos* y después propuse reconstruir la historia entre todos, primero identifiqué personajes y escenarios; luego, mediante preguntas detonadoras, los guie a ordenar los sucesos, la técnica de reconstrucción narrativa evidenció beneficios inmediatos: los niños emplearon conectores temporales ("primero", "después", "final"), ampliaron frases y lograron sostener el turno de habla con menos apoyo.

Cada estrategia dentro de la metodología generó avances distintos, pero complementarios, el círculo de la palabra fortaleció la seguridad y la escucha activa; el aprendizaje de los juegos de lenguaje amplió el vocabulario y la descripción de procesos; el juego dramático estimuló la creatividad lingüística; y la narración colectiva permitió estructurar relatos coherentes.

Comparando mis observaciones iniciales con las finales, reconocí tres cambios significativos:

1. Aumento en la extensión del discurso oral: los niños pasaron de respuestas de dos palabras a oraciones completas.
2. Mejor organización narrativa: recordaban secuencias, describían acciones y usaban conectores.
3. Mayor participación espontánea: levantaban la mano, pedían la palabra o iniciaban conversaciones sin que lo solicitara.

Las estrategias aplicadas no solo generaron mejores producciones orales, sino mayor confianza, recordé entonces que enseñar lenguaje oral no consiste en pedirles "que hablen", sino en ofrecerles espacios con sentido, roles claros, apoyo afectivo y motivos auténticos para expresarse.

Al finalizar la práctica confirmé que los momentos de la metodología con apoyo de las estrategias no son una lista de pasos mecánicos, sino puentes que conectan al niño con su capacidad de significar el mundo a través de la palabra, comprendí que la intervención docente debe considerar el juego, la experiencia, la interacción social y las prácticas reales del lenguaje como elementos esenciales.

Esta experiencia reafirmó mi identidad docente: enseñar lenguaje oral implica escuchar, provocar, acompañar y confiar, hoy sé que mi papel no es llenar silencios, sino abrir caminos para que la voz de cada niño emerja con fuerza y sentido.

Referencias

Bruner, J. (1993). *El habla del niño: aprender a usar el lenguaje*. Paidós.

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

La modalidad de proyecto en educación preescolar: una experiencia para explorar la realidad

Temática: narrativa de proyectos
Autor: Brandon Antonio Garibay Albarrán
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Presentación

Se comparte la experiencia de un proyecto con la propuesta de modalidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño, con los temas: contaminación, caza furtiva, especies endémicas en peligro de extinción, explotación de recursos naturales, calentamiento global y capa de ozono, deshielo y aumento del nivel del mar.

Desarrollo

Escribo para los jóvenes normalistas, que quieren conocer a través de la lectura las experiencias y aprendizajes que suceden en el día a día del docente en formación, donde el aula se convierte en distintos mundos y el patio se transforma en todo lo que imaginemos junto a las niñas y los niños. En los siguientes párrafos, descubrirás la ruta que utilicé para desarrollar la modalidad de proyecto, con el tercer grado grupo “A” del Jardín de Niños “Juana de Asbaje” ubicado en el municipio de Ixtapan de la Sal.

Como “Punto de partida”, se aproximó al grupo a identificar un aspecto de interés a mejorar de la comunidad. Que tomó dirección al cuidado y protección del mundo natural. Para motivar y sensibilizar a los alumnos, los invité a observar las condiciones de la calle; ellos comenzaron a decir que hay demasiada basura por ambas banquetas, también que los desechos están en las jardineras, además, las envolturas de algunos productos están entre las ramas y las hojas de los árboles.

Al regresar al salón, mostré imágenes de los distintos tipos de contaminación; así mismo, proyecté una cápsula científica de los ecosistemas naturales de México. Ambas actividades provocaron un diálogo en el grupo, que permitió socializar, intercambiar y recopilar las ideas previas de los alumnos, respecto a su forma de entender lo que sucede en la comunidad; momento que originó preguntas detonadoras entre ellos, como: ¿por qué sucede esto?, ¿cómo se podrá resolver? y ¿para qué hacerlo?

Al continuar con el momento de “Planeación”, se decidieron las acciones para atender a las preguntas que se plantearon anteriormente; esto implicó que los alumnos construyeran un plan de trabajo. Para esto, coloqué en el pizarrón un cronograma de actividades y comencé a repartir fichas ilustrativas que aluden a la actividad a realizar; las niñas y los niños decidieron y organizaron las acciones a implementar, por lo que colocaron las fichas en el cronograma para dar seguimiento a su propuesta. Este proyecto llevó como nombre “A salvar mi comunidad”.

“A trabajar” es el momento de la estructura didáctica más extenso, debido a que es donde se ejecutan las actividades que se eligieron. Al hablar de la contaminación del agua y de la tierra, se utilizaron dos botellas, a una se agregó tierra limpia y a otra tierra con trozos de plástico, envolturas, cartón, papel, colorante y aceite; después, se vertió agua en ambas botellas para que observaran como se filtraba hacia abajo y contrastaran a través de qué botella el agua está más limpia.

Luego observaron el documental que exponía a los animales atrapados en redes de pesca y heridos por los residuos en el mar. Imágenes que provocaron empatía hacia los animales; recuerdo que un alumno con lágrimas en los ojos dijo: “Estoy triste porque los

animalitos están comiendo basura y no tienen un lugar limpio para vivir". Este momento despertó el lado sensible de niñas y niños; debido a que comenzaron a platicar respecto a las escenas que observaron y las acciones que afectan a los cuerpos de agua.

Otro día hablamos del cambio climático y el deshielo. Realizaron en el pizarrón un dibujo de la Tierra, el sol, los gases que rompen la capa de ozono y los rayos ultravioleta, para entender cómo estos elementos se relacionan con el aumento de la temperatura. Luego realizaron un experimento; en un recipiente colocaron hielos, vertieron agua y marcaron el nivel del líquido, posteriormente, al volver del recreo, observaron qué sucedió; con ello, los alumnos comprendieron que el calentamiento global provoca que los glaciares se derritan con mayor velocidad, lo que provoca el aumento en el nivel del mar y su relación con otros desastres naturales como las inundaciones y tormentas tropicales.

Otra actividad que fue interesante para las niñas y los niños fue hablar de la deforestación y de los animales en peligro de extinción. Para esto, proyecté un video de como las personas talan los árboles sin control; a la vez, dialogamos sobre a quiénes afecta y qué sucedería al continuar destruyendo las selvas y bosques. Entre sus respuestas comentaron que los monos, ardillas y pájaros podrían morir, porque los adultos destrozaron su casa en el árbol. Espacio que utilicé para hablar de las distintas razones sobre por qué ciertos animales están por desaparecer, esto introdujo a conocer algunos animales en peligro de extinción de México y del mundo.

En relación con lo anterior, otorgué una ficha de un animal amenazado, invité a los alumnos a pasar al frente uno a uno, para que imitaran los movimientos y sonidos del animal en la imagen de la ficha; el resto del grupo intentó adivinar qué animales son. Los alumnos se mostraron emocionados, querían continuar con las participaciones; debido a esa motivación, se logró ampliar la actividad y con ello conocer a diversos animales en riesgo. De igual manera, se discutió la razón de por qué creen que cierto animal está en peligro de extinción; acertadamente respondieron por la contaminación de su hogar, incendios y otros por la caza para traficar sus cuernos, su pelaje y por su carne.

Al día siguiente, se trabajó sobre el arte ambiental; hablé sobre cómo podrían crear obras de arte sin contaminar, sin usar pintura, sin usar papel u otro producto; los alumnos se quedaron sin respuestas, enseguida mostré imágenes de artistas que usan la basura o elementos de la naturaleza para crear una manifestación de arte. Los alumnos se impactaron al apreciar la elaboración de esculturas con basura. Pregunté: ¿Serán capaces de crear algo parecido? todos animados dijeron: ¡Sí podemos! para esto, coloqué al centro hojas, tallos, piedras y flores de distintos tipos; con su imaginación y creatividad crearon ratones, gallinas, conejos, mantarrayas, bosques, aviones y ciudades.

Un día especial para los alumnos fue en el momento de "Comunicamos nuestros logros", debido a que invité a los padres de familia a realizar junto a sus hijas e hijos una campaña de limpieza en la calle donde se ubica el jardín de niños; afortunadamente, todos los padres estuvieron presentes. Para comenzar, indiqué el punto de inicio y el final de la jornada de limpieza, mencioné las medidas de seguridad y el propósito de la actividad; al salir, las niñas y los niños comenzaron a cantar: vamos a cuidar la tierra, vamos a vivir mejor, vamos a cambiar el mundo con esta canción.

Recuerdo el entusiasmo de los alumnos al realizar la campaña de limpieza, recolectando la basura que en un inicio estaba en la banqueta, en las jardineras y atorada entre los árboles o arbustos. El hecho de que las niñas y los niños comentaran a sus padres que se sentían bien al ayudar al planeta y limpiar la calle es la manera en la que están cuidando de la naturaleza, el agua y a los animales. Día en que los alumnos compartieron sus aprendizajes, hallazgos y el beneficio del proyecto a la comunidad a la que pertenecen.

En el último momento de "Reflexión sobre el aprendizaje", los alumnos jugaron a la botonera de preguntas, donde realicé cuestionamientos respecto a los temas vistos durante las semanas del proyecto, espacio que facilitó el intercambio de nuevos saberes entre

compañeros; se conversó sobre los problemas que surgieron, cómo se resolvieron y propuestas para mejorar el proyecto a partir de la experiencia que se vivió; pregunté: ¿quién promete continuar protegiendo al planeta y a los animales? todo el grupo dijo ¡Yo!, pintaron la palma de su mano de color verde y formaron el árbol de la promesa, como un acto de compromiso con la naturaleza.

"Los proyectos hacen posible la exploración de la realidad y, al participar en ellos, las niñas y los niños buscan respuestas, ponen a prueba ideas y disfrutan de experiencias compartidas" (SEP, 2024, p. 39).

Referencias

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Modalidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño Educación preescolar Fase 2*. SEP.

Mi gallina turuleca

Temática: diario del docente en formación
Autora: Lourdes Flores Estrada
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: quinto
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Presentación

En el diario el docente analiza y reflexiona la intervención docente; con anotaciones y fotografías identifica logros, áreas de oportunidad y mejoras en la práctica. Aquí se expone una experiencia.

Desarrollo

El diario de la práctica constituye una herramienta fundamental para analizar y reflexionar la intervención docente. Cada dato es útil para transformar nuestra práctica, a partir de las anotaciones, reconocemos lo que funciona, identificamos áreas de oportunidad y pensamos en posibles mejoras.

El diario de campo favorece la reflexión y la toma de conciencia del maestro sobre su forma de trabajo, su manejo de los procesos de enseñanza, las relaciones que establece con los alumnos, etc. A través de la narración descriptiva, el diario hace posibles sucesivos niveles de análisis orientados a explicar y comprender la propia lógica de actuación del maestro (Fierro et al.,1999, p. 192).

El diario debe realizarse inmediatamente después de la intervención, cuando las ideas aún son claras y resulta posible realizar una autocrítica objetiva sobre nuestras acciones y estrategias aplicadas. Además, nos obliga a ser observadores y reflexionar también, la intervención desde la perspectiva de los alumnos, puesto que muchas veces nuestra práctica no logra los objetivos porque no tomamos en cuenta su etapa de desarrollo, sus necesidades e intereses.

Mi diario me permite compartir algunas de mis vivencias de la segunda jornada de intervención y ayudantía del cuarto semestre, jornada que se llevó a cabo del nueve al 17 de junio de 2025 en el salón de 1° “A” del jardín de niños “Bernal Díaz del Castillo” ubicado en la localidad de La Finca, Villa Guerrero, Estado de México.

Para la jornada diseñé un plano didáctico llamado “Mi gallina Turuleca” a partir de la modalidad de centros de interés. El principal objetivo fue lograr que los niños contaran objetos y elementos de su entorno; analizando el contexto, la mayoría de los niños conocen, tienen o han interactuado con una gallina o pollitos, por lo que me resultó viable planear sobre esa línea y utilizar animales para que los niños aprendieran e incrementaran su rango de conteo de manera distinta y divertida.

En el momento uno. En contacto con la realidad, los niños jugaron a los gallitos, recuerdo que esta actividad fue retadora porque aún no lograban coordinar para levantar un pie y ejercer fuerza con el contrario sobre un globo para tronarlo, sin embargo, hubo dos ganadores, lo que se pretendía con el juego, se les otorgó un premio, una caja sorpresa que contenía una gallina, misma que presenté con el nombre de mi gallina Turuleca.

La gallina funcionó como hilo conductor para desarrollar toda la modalidad, las gallinas ponen huevos, que nos servirían para contar, y en este caso, se planeó que la gallina pondría huevos y pregunté ¿Cuántos huevos creen que pondrá la gallina?, para ello, cada niño colocó sobre un plato, con ayuda de huevos de chocolate, la cantidad de huevos que creía que pondría la gallina. Utilizar alimentos, por ejemplo, el chocolate indica un riesgo,

puesto que muchas veces los niños no saben si son alérgicos y en cuestión de segundos lo ingieren provocando un incidente, por suerte ninguno de los alumnos era alérgico.

La aplicación del plano didáctico con base en el momento dos. Identificación e integración, tuvo secuencia a partir de ¿En dónde puso la gallina sus huevos? ¿Cuántos huevos puso la gallina? ¿Cuántos pollitos nacen en un día? ¿Cuántos huevos quedan después de un día? ¿Cuántos pollitos nacen en dos días? ¿Cuántos huevos quedan después de dos días? ¿Cuántos pollitos nacen en tres días? ¿Cuántos huevos quedan después de tres días? ¿Qué comen los pollitos? ¿Qué se puede hacer con los cascarones de huevo cuando nacen los pollitos?, preguntas anexas en una tabla para obtener información sobre la gallina, mismas que se respondían con el paso de los días.

Para responder a la primera pregunta ¿En dónde puso la gallina sus huevos? jugamos a la gallina está en su nido, los niños simularon ser gallinas y su nido fue un aro de plástico, como segundo objetivo del plano didáctico, los niños debían trabajar control y lateralidad, en esta actividad saltaban adentro, afuera, a la derecha e izquierda de acuerdo a las indicaciones, pero como los niños no diferenciaban derecha e izquierda fue un caos, antes de la actividad tuve que indicar cual era la derecha e izquierda, y en caso de ser necesario colocar un distintivo en alguna mano, sin embargo, responder la primera pregunta fue fácil con ayuda de la cuestión ¿Cómo se llama la casa de la gallina?, por lo que se concluyó que la gallina puso sus huevos en el nido. El mismo día, se respondió ¿Cuántos huevos puso la gallina?, escondí cinco huevos rojos, cinco huevos amarillos y cinco huevos azules en el área de juegos, los recolectamos en una canasta y obtuvimos un total de 15 huevos de tres colores distintos, con los que trabajé clasificación, conteo por color e implementé la ronda “la rueda de San Miguel”, el niño que se pedía voltearse de burro tomaba de la canasta la cantidad de huevos que se le indicaba.

Al día siguiente sé simuló que nacieron pollitos de los huevos color amarillo, para que los niños pudieran descubrirlos, tracé un camino con maíz de la puerta hacia atrás del salón, los pollitos estaban en una jaula y los trasladaron entre todos para adentro. Solicité la ayuda de cinco niños para que los pudieran agarrar y contar, para esto, una niña quiso tomar un pollito y al sentirlo, lo soltó y voló por todo el salón, la puerta estaba cerrada y por ello no se escapó; sin embargo, este suceso descontroló al grupo, no se espantaron, pero sí les causo risa. La respuesta a la pregunta ¿Cuántos pollitos nacen en un día? la tuve que dar yo porque no se lograron contar los pollitos uno a uno por lo sucedido.

En cuanto a las siguientes cuatro preguntas, fueron respondidas sin complicaciones. Me gustaría pasar a la pregunta de ¿Cuántos pollitos nacen en tres días?, para este día ya habrían nacido los 15 pollitos, pero sucedió un percance, en el camino hacia la escuela, se murió un pollito, y no contemplé llevar uno extra, y no podía conseguir otro en algún lugar cerca, cuando inicio la clase tuve que platicarlo con los niños y comprendieron lo sucedido. Eran 13 alumnos, a cada niño le preste un pollito y le asignaron un nombre, para diferenciarlos, realizaron collares, con un limpiapipas y 15 chaquiras cada uno. Todos los hicimos al mismo tiempo para contar y verificar que los collares llevaran la misma cantidad de chaquiras.

Para concluir la tabla de información sobre la gallina, decoraron cascarones de huevo para formar conejitos, sin embargo, solo un niño logró hacer esta actividad porque el resto rompió el cascarón en el proceso o se les caía al piso, la verdad no pensé en pegar los cascarones a una base de cartón para que no se rodaran y evitar que se rompieran.

Implementar el plano didáctico de mi gallina Turuleca, con la prevención necesaria y las propuestas de mejora, demostró que enseñar e incrementar el rango de conteo de forma lúdica e interesante para los niños es posible. Se deben considerar materiales adecuados y los posibles incidentes, en este caso los pollitos, para que no fallezcan en el traslado y los cascarones, porque son difíciles de manipular y más si se trata de niños de tres y cuatro años que están desarrollando su motricidad fina.

Me percaté de que si algún día no hacía mis registros, después de la práctica no reflexionaba ni pensaba en posibles mejoras, y por ende no repensaba mi intervención para transformarla. El diario es el instrumento que nos prepara para ser docentes frente a grupo capaces de reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad para seguir construyendo nuestra formación; el maestro que analiza y reflexiona su práctica docente tiene las herramientas para enseñar y lograr que sus alumnos aprendan.

Referencia

Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.

Más allá del pizarrón: narrativa de la intervención docente

Temática: narrativa Pedagógica
Autora: Alejandra Martínez Arana
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal de Jilotepec

Presentación

Esta narrativa se realiza a partir de las experiencias vividas en las prácticas profesionales realizadas en una escuela primaria que permitieron valorar tanto el trabajo previo para prepararlas como la serie de sucesos internos en la escuela de práctica que provocan la modificación y adaptación a la organización escolar.

Desarrollo

La primera jornada de intervención se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Lic. Isidro Fabela”, ubicada en el municipio de Jilotepec, Estado de México, específicamente en un grupo de primer grado integrado por veintitrés alumnos. Previo al inicio formal de las actividades, realicé una visita diagnóstica que me permitió conocer al grupo, observar su dinámica y establecer un primer acercamiento con los alumnos. Desde ese momento identifiqué que se trataba de un grupo participativo, trabajador, afectuoso y con un alto nivel de creatividad. Su disposición para aprender, así como su curiosidad constante, despertaron en mí un mayor compromiso por diseñar actividades acordes a sus intereses, necesidades y características, tomando en cuenta el contexto escolar en el que se desenvolvían diariamente.

La docente titular me asignó el campo formativo y los programas de desarrollo de aprendizaje con los que intervendría, los cuales estaban relacionados con la resolución de situaciones que implican agregar, quitar, juntar, comprar y completar, es decir, contenidos vinculados con la suma y la resta. No obstante, debido a la organización de la escuela y a la planeación previamente establecida, fue necesario dar continuidad a un proyecto que ya se encontraba en desarrollo. La maestra me explicó que ella abordaría el contenido de la suma, mientras que mi intervención se centraría en el trabajo de la resta.

A partir de esta asignación, comencé a diseñar las actividades considerando la importancia de que los alumnos comprendieran el sentido de las operaciones y no solo su procedimiento mecánico. Enseñar la suma y la resta en los primeros grados resulta fundamental, ya que son aprendizajes que los alumnos utilizarán de manera constante en su vida cotidiana. De acuerdo con Broitman (2000), la enseñanza de estas operaciones debe partir de situaciones significativas para los niños, permitiéndoles comprender su sentido a partir de problemas reales antes de introducir los algoritmos formales, haciendo uso de material concreto y situaciones cercanas a su realidad. Con base en ello, mi objetivo principal fue que los alumnos comprendieran la resta de manera significativa. Por esta razón, las actividades se diseñaron con un enfoque lúdico, atractivo y contextualizado.

Al iniciar la intervención, los nervios estuvieron presentes; sin embargo, con el paso de los días fui adquiriendo mayor seguridad frente al grupo. El acompañamiento de la docente titular, así como el entusiasmo y la disposición de los alumnos, fueron elementos clave para fortalecer mi confianza. Desde el primer día, los niños manifestaron interés por las actividades, llegando temprano al aula y expresando comentarios como: “Maestra, ¿hoy vamos a trabajar con usted?” o “¿Qué vamos a hacer hoy?”. Estas expresiones confirmaron que las estrategias implementadas estaban generando motivación y expectativas positivas.

Durante la mayoría de las sesiones se trabajó con material concreto y didáctico, utilizando recursos como títeres, taparroscas, plastilina, cereal, galletas, monedas y tarjetas. López et al. (2011) señalan que, en los primeros años del aprendizaje escolar, el uso de recursos manipulativos es indispensable para favorecer la construcción del conocimiento matemático, ya que permiten a los alumnos aprender a partir de la experiencia directa. Asimismo, algunas actividades se desarrollaron fuera del aula, lo que contribuyó a modificar el ambiente de trabajo y mantener la atención del grupo.

Entre las actividades más significativas destaco aquella en la que los alumnos introducían cereal en la cola de un ratón elaborado con mica y limpiapipas, para posteriormente retirar la cantidad indicada por la operación planteada. Otra actividad relevante fue la del “monstruo comegalletas”, en la cual, a partir del uso de un títere y una explicación sencilla, los alumnos comprendieron que, conforme el monstruo se comía las galletas, se iba restando esa cantidad del total. Posteriormente, cada alumno resolvió distintas situaciones problemáticas retirando la cantidad correspondiente, lo que fortaleció la comprensión del concepto de resta.

Sin embargo, también se presentaron situaciones que me llevaron a reflexionar sobre mi práctica docente. Se había planeado una actividad individual que consistía en cortar la cantidad de cabellos de un material impreso de acuerdo con la operación indicada; no obstante, esta no logró captar la atención de los alumnos, quienes se mostraron inquietos y no realizaron la actividad conforme a las instrucciones. Esta experiencia me permitió reconocer la importancia de ofrecer consignas claras y precisas, así como de dosificar la cantidad de ejercicios, ya que cuando las actividades resultan extensas o poco atractivas, los alumnos tienden a perder el interés.

Como producto final del proyecto, se elaboró de manera grupal una tiendita escolar con objetos como marcadores, libretas, llaveros y carritos. A cada alumno se le entregaron nueve pesos y la dinámica consistió en trabajar en equipos de tres, asignando roles de compradores y vendedores. Esta actividad permitió poner en práctica la suma y la resta en una situación cercana a su vida cotidiana. Aunque algunos alumnos tardaban más en resolver las operaciones y recurrían al uso de los dedos, se observó una comprensión general de los conceptos, reconociendo que era necesario mayor tiempo y práctica para consolidar estos aprendizajes.

A partir de los hallazgos obtenidos, fue posible planificar una jornada posterior, comprendida del veinticuatro de noviembre al cinco de diciembre, mediante el proyecto “¿Cuál te gusta más?”. Este tuvo como propósito que los alumnos elaboraran registros de datos a través de pictogramas y tablas para responder preguntas de su interés. Se trabajaron preferencias relacionadas con colores, comidas, animales y frutas, así como la clasificación y conteo de taparroscas por colores. Los equipos se conformaron de manera intencional, integrando alumnos con distintos ritmos de aprendizaje para favorecer el apoyo mutuo. Según Díaz Barriga (2006), el trabajo colaborativo promueve la construcción conjunta del conocimiento y el respeto a la diversidad.

Asimismo, se integraron actividades relacionadas con la temporada navideña, como conversaciones grupales sobre las actividades que más disfrutaban, el conteo y registro de votos, y la elaboración de un producto final en el que colorearon esferas de un árbol navideño siguiendo consignas numéricas.

Desde el enfoque de la investigación-acción, el trabajo con los ritmos de aprendizaje se desarrolló a partir de dos ciclos reflexivos. En el primero, la observación permitió identificar diferencias significativas en los ritmos de aprendizaje y la necesidad de reorganizar el trabajo en equipo. En el segundo ciclo, se implementaron estrategias como la conformación de equipos heterogéneos y el diseño de consignas más claras, lo que favoreció la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.

Este proyecto se ejecutó durante una segunda semana, ya que en la primera se presentó la oportunidad de participar en un intercambio con la Escuela Normal Experimental “Fray Matías Antonio de Córdova”. Durante esta experiencia realicé mis prácticas en la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”, ubicada en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en un grupo de segundo grado conformado por treinta y cinco alumnos.

La dinámica inicial consistió en establecer contacto con la docente en formación para colaborar en la planeación; sin embargo, la comunicación no fue del todo efectiva, por lo que se acordó que mi apoyo se centraría en la elaboración de material didáctico. Posteriormente, se me compartieron dos planeaciones, una del campo de Lenguajes y otra de Saberes y Pensamiento Científico. El primer día fue de observación, lo que permitió conocer la dinámica del grupo. Al día siguiente, di continuidad al proyecto de Lenguajes.

Durante mi intervención abordé el concepto de entrevista, la elaboración de anuncios publicitarios y su presentación. Los alumnos realizaron entrevistas, elaboraron borradores, corrigieron sus producciones y finalmente presentaron sus anuncios en una galería escolar. La evaluación se llevó a cabo mediante una rúbrica. En conclusión, esta jornada de prácticas representó un proceso de aprendizaje significativo que fortaleció mi formación docente, permitiéndome reflexionar críticamente sobre mi práctica, reconocer áreas de oportunidad y reafirmar la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas, flexibles y centradas en las necesidades reales de los alumnos.

Referencias

Broitman, C. (2000). *Las operaciones en el primer ciclo: aporte para el trabajo en el aula* (1.ª ed.). Noveduc.

Bracho López, R., y García Pérez, T. (2011). Uso de materiales manipulativos para la enseñanza de la matemática en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*.

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. SEP.

Donde el alma toca el aula: una introspección a mi quehacer docente

Temática: narrativa pedagógica
Autora: Alison Magali Almaraz Sánchez
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal de Jilotepec

Presentación

Cuando entré a estudiar en la escuela Normal tenía una visión diferente del mundo escolar, mi perspectiva solamente se remontaba a mi experiencia como estudiante nunca había imaginado todos los procesos que tienen que pasar los maestros para que un lunes por la mañana den su clase.

Desarrollo

Recuerdo haber asistido a mi primera jornada de observación y ayudantía en la escuela del centro ubicada en Chapa de Mota “Dr. Gustavo Baz Prada”. La emoción me invadía y el miedo de no poder responder a los cuestionamientos o inquietudes de los alumnos y maestros me invadían, porque en ese momento a pesar de haber leído diferentes referentes teóricos, no me sentí lista para enfrentarme a ese nuevo espacio sin embargo la mentalidad de siempre dar lo mejor de mí, fue algo que en todo momento tuve presente.

Desde la presentación con los maestros titulares y el primer encuentro con los alumnos al adentrarme al aula y esta vez no mirarla como un espacio simple, donde tenía que asistir y aprender, ahora mirarla como el espacio donde me permitiría crear escenarios de aprendizaje significativo para los alumnos y verlo como el lugar donde todo puede ocurrir, fue algo que en mi causó alegría e incluso nostalgia porque ya no era yo una alumna que asistía a clase, ahora era yo quien estaba apoyando a la maestra titular y algún día podría ser yo quien transformara vidas.

Sin embargo, una semana la maestra titular no asistió al aula por situaciones académicas, no podía dar clases y tuve que enfrentarme a esa realidad, los alumnos siempre habían sido extrovertidos y algunos tenían personalidades difíciles de tratar, debido a los contextos en que se desarrollaban.

Visualicé el aula como una odisea donde nadie podía apoyarme de manera completa, nunca imaginé ver tanta violencia en alumnos de segundo grado de primaria. Por lo que decidí reorganizar al grupo, cambiarlos de lugar e intentar trabajar sin una planeación en mente, aunque los primeros días fueron caóticos por que los alumnos me dejaron de visualizar como su amiga y me empezaron a ver como la maestra practicante.

Ahora en comparación a esta jornada de prácticas teniendo en cuenta que me encuentro cursando el quinto semestre de la licenciatura en educación primaria y que realicé la intervención en la comunidad de Xhixhata en la escuela “Lic. Benito Juárez García”, atendiendo al mismo grado que en mi primer acercamiento a la docencia (segundo grado de primaria).

Reconozco que en este semestre no solamente realicé mi práctica de intervención, sino que también pude visualizar la transformación de ésta y me visualizo como una docente, ya que he tenido la dicha de tener un acercamiento profundo en lo que respecta a la práctica y lo que la misma conlleva desde la relación con los agentes educativos hasta la planificación, reflexión y evaluación tanto mía como de los alumnos.

En estas últimas prácticas realicé diferentes instrumentos con los cuales recuperé los insumos para realizar mi planeación acorde a las necesidades, gustos y estilos de aprendizaje de los alumnos y no solamente llevé un diario, además tuve confianza respecto

al contenido a abordar pues había realizado una investigación previa del mismo, siempre preguntándome ¿Qué es lo que niños tienen que aprender? Pero también ¿Qué quieren aprender de esto? y ¿Cómo les puede servir este conocimiento en la vida?

Teniendo esas preguntas en mi mente y con base al diagnóstico que realicé, comencé a realizar mis actividades para la planeación, me sentí preparada para trabajar con los alumnos ya que contaba con mayores conocimientos, materiales y recursos que me sirvieron de apoyo para poder lograr un aprendizaje significativo para mi grupo, desde el material didáctico hasta el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, el conocimiento y los aprendizajes digitales.

Recuerdo que un día de la última semana de intervención fue realmente agotador, tenía tantas actividades que no había podido realizar debido a los ensayos para el festival navideño, el promotor de artes llegó al aula justo en el momento en que existía un espacio para realizar las actividades, me sentí realmente cansada y preocupada por la situación, temía que no podría terminar el proyecto como yo lo esperaba o lo visualizaba.

Por lo que me puse a revisar las actividades del día, dialogué con mi maestra titular y realicé algunos cambios. Apliqué un juego educativo titulado “100 alumnos dijeron”, el contenido era sobre los medios de comunicación, dividí al grupo en dos equipos y cada equipo decidió su nombre y el representante para cada ronda de preguntas, esta actividad recobro el ánimo en los alumnos quienes anteriormente se mostraron “cansados” en ese momento se encontraban apoyando a su compañero que los representaba en cada ronda, incluso gritaban o aplaudían.

El uso y manejo de las TICCAD fueron esenciales para el logro de los aprendizajes, pero también me permitió a mi desarrollar competencias digitales, pues como menciona Rodríguez estas no solo transforman el proceso de enseñanza, sino también enriquecen el aprendizaje.

También considero que el material didáctico es importante pues este permite que los alumnos visualicen, manipulen, comprendan y aprendan sobre los diferentes contenidos a trabajar, además que este representa un apoyo para el docente, desde mi experiencia sé esto porque el “ Cocodrilo Pancho” me permitió enseñar el correcto cepillado de dientes, un libro permitió reflexionar sobre la importancia de la sana alimentación, una lona identificar y colocar las partes de la carta y en muchas ocasiones estos materiales también me permitieron usarlos con otro propósito ya sea para retroalimentar el tema o evaluar el mismo.

Sin duda alguna el proceso que recorrido ha sido realmente enriquecedor para mí y a base de prueba y error he logrado la constante mejora de mi práctica, por ello considero importante mencionar que gracias a la investigación acción pude mejorar mi practica educativa, ya que atendí un área de mejora para mí y que es sustancial para los procesos educativos y eso es la evaluación formativa.

Esta problemática radica desde que empecé a intervenir, puesto que no tenía los conocimientos para desarrollar correctamente la evaluación formativa y esto en varias ocasiones me hizo sentir que no estaba cumpliendo con mi deber como docente en formación, por ello hoy me siento orgullosa de reconocer aquello que necesito cambiar en mí, para ofrecer una mejor educación, se evidencia el trabajo realizado y gracias a la elaboración de este, puede subsanar esta área.

Considero que el enfoque de la investigación-acción fue fundamental para fortalecer mi practica especialmente en el aspecto de la aplicación sobre la evaluación formativa, ya que me permitió analizar cómo aprendían mis alumnos y cómo respondían a las estrategias de evaluación que implementaba.

Mirar el camino recorrido me permitió reconocer que la práctica docente se construye a partir de la experiencia, la reflexión y la mejora constante. A lo largo de estas jornadas, mi

visión de la docencia se transformó, pasando de una mirada limitada a una comprensión más profunda del aula como un espacio de aprendizaje, convivencia y crecimiento.

Reconocer mis áreas de mejora no fue una debilidad, sino una oportunidad para crecer y ofrecer una mejor educación. Esta experiencia reafirmó mi vocación y me dejó claro que puedo transformar el aula en un espacio donde enseñar es brindar una guía y acompañamiento en cada etapa de desarrollo de un ser, es brindar un espacio seguro de aprendizaje, donde no es solamente el alumno es quien aprende si no un espacio donde la transformación y reciprocidad convergen.

El camino en bucle para avanzar

Temática: narrativa pedagógica
Autora: Bethzy Michael Trinidad Rivera
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal de Jilotepec

Presentación

La escuela Normal me ha brindado aprendizajes realmente fructíferos para mi vida y para mi futuro profesional, además de experiencias inigualables, como lo son las prácticas en primaria, como se dice, estas son el oro de nuestra carrera, permitirnos experimentar nuestros saberes fomenta un sentido de pertenecía a la docencia.

Desarrollo

Han pasado cuatro semestres, actualmente estamos a punto de culminar el quinto y las percepciones se sienten distintas, pero, sobre todo en este semestre, se nos dio una prueba bastante retadora, la oportunidad de identificar, un área de oportunidad o algo que fuera una dificultad en razón de nuestra formación docente, con el objetivo de realizar una investigación documentada y experimental, la cual nos abriera el parte aguas para nuestros futuros trabajos de titulación, y mejora de la práctica.

Después de recapitular los grandes momentos como estudiante normalista, elegí, a la evaluación formativa; una pieza clave para renovar la actuación en el aula y el aprendizaje en los alumnos. Para realizar mi investigación comencé a leer el documento o libro de Antonio Latorre (2003) llamado *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*, el cual nos expresa una serie de herramientas para la investigación-acción propuesta por Lewin en 1944, la cual fue elegida para desarrollar nuestra indagación, este mismo nos propone ciclos de reflexión, para los cuales también hay ciertos modelos, pero el más acorde para mí fue el de Kemmis (1989, citado en Latorre, 2003), que consiste en cuatro pasos: planificar, actuar, observar y reflexionar.

Así empezó mi camino, en este trabajo, consolidé datos realmente útiles, de diferentes autores y establecí tres objetivos principales los cuales eran:

1. Hacer de la evaluación un proceso ameno en el que el docente y alumno podamos ser partícipes y pueda ayudarnos a construir aprendizajes.
2. Poner a prueba en distintos momentos de los proyectos, estrategias para la evaluación formativa.
3. Construir una ruta para aplicar las estrategias de evaluación formativa pero también que hacer con los resultados y como intervenir respecto a estos mismos en el aula de clases.

La visita previa a las escuelas primarias llegó, estuve asignada en la escuela primaria Dr. Gustavo Baz Prada, situada en Soyaniquilpan de Juárez. Me ubicaron en un grupo de tercer año con 31 alumnos, se establecieron los contenidos, PDA, campos y metodologías a trabajar, horarios, etc. Me tocó intervenir con todos los campos y con sus respectivas metodologías sociocríticas.

Fui colocando las estrategias para la evaluación formativa en mis cuatro planeaciones, las cuales fueron trabajo en equipo en todas las actividades, autoevaluación y coevaluación con listas de cotejo, además de un diario en ética, como trabajo de observación sobre las conductas de violencia en su entorno y por su puesto para revisar la perspectiva de alumnos.

Llegó el día de nuestra primera jornada, el 13 de octubre de 2025, fue un día complejo, jamás había estado con tantos alumnos; ellos conversaban y tardaban ciertos minutos para prestar atención.

Después del primer día empecé a guiarlos mejor en las actividades, pero cuando era momento de estar en equipos, las conversaciones extra escolares eran las protagonistas, los carteles, conceptos e ideas quedaban a un lado y cuando era momento de revisar todos estaban enérgicos.

Las autoevaluaciones o coevaluaciones no eran tomadas en cuenta por qué no estaban acostumbrados, no sabían cómo hacerlas, además que el lenguaje de las listas de cotejo era avanzado, lo que causaba aún más confusión.

El diario no se aplicó como se había establecido, lo realizaron en un fin de semana, escribiendo como se habían sentido respecto a las actividades de la semana pasada, pero, como fue tarea, muchos estudiantes el día lunes no lo trajeron, así que di dos días más, sin embargo, su descripción acerca de las clases era más corta, se centraban en el receso, como les caía su maestra o compañeros.

Desgraciadamente, aunque lo revisé, no pude dar retroalimentación de manera completa y en general me costaba hacerlo porque los tiempos no me alcanzaron.

Con todos los datos anteriores realicé mi informe, o punto de reflexión para seguir con el siguiente ciclo. Diseñe actividades concretas para seguir con el proyecto e inicie mis prácticas de intervención el 24 de noviembre de 2025.

Comencé en cada campo formativo diciendo el nombre de proyecto, propósito y además les expresé lo que íbamos a realizar durante las dos semanas de mi intervención.

Con la diversidad del trabajo colaborativo e individual, no los aturdía, por el contrario, genere emoción, en vez de aburrimiento, sabían que era necesario estar tranquilos para trabajar en conjunto, aunque es claro que debía supervisarlos, el ambiente del salón era relajado; cuando los notaba dispersos el trabajo era individual.

Respecto a la coevaluación y autoevaluación, hice una diferencia, no los deje completamente solos, yo iba diciendo los puntos y explicando; cuando terminábamos revisaba estas mismas, así brindaba información para subsanar la brecha entre el punto en el que estaban y en lo que deseaba conseguir.

Tomando este punto de las explicaciones y mejorar la retroalimentación utilicé una serie de materiales junto con recursos, los cuales fueron, un cartel llamativo, un dado, semáforo para regular la voz y un micrófono al cual le dimos uso en las participaciones; esto iba dentro de mis PDA por lo que pude cumplir con ellos, pero al mismo tiempo tener en el aula un ambiente de juego con muchos conocimientos.

Seguí lo dictaminado por Díaz barriga (2026), quien menciona que es prudente hacer un Timming pedagógico, este consiste en identificar el momento de quiebre o difícil y pausar todo para retroalimentar o bien reorientar.

Un punto de innovación para mi proyecto, fue en lenguajes, para una estrategia alfabetizadora de la materia Debates para la Alfabetización en México; escribieron una carta, la enviaron a otra escuela primaria ubicada en Xhixhata, Jilotepec dirigida hacia alumnos de tercer grado. Recibieron una respuesta, por su puesto, en forma de carta y la coevaluamos en conjunto respecto a su ortografía, presentación y coherencia. Como extra, les regresé de nuevo las cartas enviadas para realizar un proceso de autoevaluación, en razón de los mismos puntos.

De esta forma culminé mis proyectos de la mano de mis actividades para la evaluación formativa, el último día realizamos los cuatro productos finales; socializamos al final.

Como lo menciona Díaz barriga (2026), la evaluación formativa tiene dos dimensiones, una para el docente y otra para el alumnado; considero que se abordaron completamente, desde el primer ciclo de reflexión, planificación para mi segunda jornada y en la aplicación

de los proyectos, conseguí pausar, recapitular, y mis estudiantes adquirieron aprendizajes, identificaron sus errores y así avanzar en todos los sentidos.

También es importante mencionar que, de acuerdo a mi perspectiva y a los resultados obtenidos en cuanto a las calificaciones, productos finales, opiniones y participación de los alumnos podemos determinar que se abordaron por lo menos de manera parcial los objetivos iniciales, estos fueron lo medular. La Investigación-acción me brindo muchos conocimientos, la oportunidad de reflexionar sobre lo vivido, pero, sobre todo, de conjuntar autores, mi percepción y la práctica, es decir hacer una triangulación para la presentación de resultados, con la finalidad de avanzar, de hacerlo de nuevo, buscando siempre la mejora. Ahora, las prácticas terminaron, nuestras experiencias están presentes y toda la incertidumbre se fue, sé que vendrán más retos, pero en este preciso momento me siento satisfecha con mi actuación y lo más importante la evaluación formativa; con ayuda de métodos de investigación, mis alumnos, maestros y autores, dejó de ser un tema desconocido, actualmente es algo que valoro, integro y puedo utilizar dentro de mi recorrido en las escuelas primarias.

Referencias

Diaz Barriga, A. (2026). Pensar la evaluación formativa para la educación básica en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 31*(108). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662026000100217

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Entre miradas y palabras: la construcción de las relaciones interpersonales en el aula

Temática: narrativa pedagógica
Autora: Blanca Yamileth Martínez Cruz
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal de Jilotepec

Presentación

El inicio de esta práctica profesional estuvo marcado por sensaciones de entusiasmo, incertidumbre y expectativas propias mi formación docente. A diferencia de vinculaciones anteriores, esta fue más extensa y sistemática, lo cual representó un reto significativo en términos de planeación, intervención y reflexión.

Desarrollo

La práctica se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Lic. Isidro Fabela”, ubicada en el municipio de Jilotepec, Estado de México, específicamente en el grupo 4.° B, integrado por 32 alumnos (16 niñas y 16 niños). Desde el inicio, se estableció la necesidad de desarrollar un proyecto, el cual tuvo acción en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales dentro del aula, considerando que estas son fundamentales para la construcción de ambientes de aprendizaje armónicos, inclusivos y colaborativos.

La planificación del proyecto se basó en que los alumnos promovieran valores como el respeto, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos, mediante actividades lúdicas, reflexivas y participativas. El propósito principal fue favorecer que los alumnos aprendieran a convivir de manera sana, a expresar sus ideas y emociones con libertad y respeto, así como a fortalecer los vínculos entre compañeros, docentes y la comunidad escolar en general.

Durante el primer acercamiento al grupo, se aplicaron diagnósticos que permitieron identificar características del alumnado, sus dinámicas de convivencia y áreas de oportunidad. Aunque el grupo se caracterizaba por ser participativo y tranquilo, se observó la necesidad de reforzar habilidades socioemocionales, especialmente en el trabajo colaborativo y la gestión de conflictos. El acompañamiento y apertura del docente titular resultaron fundamentales para llevar a cabo este proceso diagnóstico y para la posterior planeación didáctica.

El diseño e implementación del plan de intervención representó un desafío importante, ya que implicó articular el proyecto con los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), lo que permitió trabajar de manera transversal y significativa. Entre las estrategias implementadas se encontraron debates, representaciones teatrales, dinámicas grupales como “La pelota del saber” y actividades colaborativas, las cuales buscaron fortalecer la escucha activa, el respeto a la opinión de los demás y el trabajo en equipo. Si bien algunas dinámicas resultaron difíciles de manejar ya que el grupo era extenso, pero aun así se lograron los objetivos planteados a través de ajustes realizados y así mismo gracias a las sugerencias que el docente titular en ocasiones me proporcionaba para mejorar mi práctica.

Durante la primera jornada de intervención, el acompañamiento constante que tuve desde un inicio hacia los alumnos, la preparación de mis clases y la reflexión acompañada del proyecto permitieron generar un ambiente de confianza con los alumnos. No obstante, surgieron áreas de mejora, como el manejo de la participación y la organización del trabajo

en equipo. Estas experiencias me permitieron ajustar y realizar series de preguntas e implementar estrategias para promover la participación de manera satisfactoria.

La práctica docente fue analizada y sustentada a partir del ciclo reflexivo de la investigación-acción propuesto por Kemmis, lo cual permitió observar de manera detallada la planificación, acción, observación y reflexión. Este enfoque favoreció la identificación del logro de lo que quería lograr, así como la detección de áreas de oportunidad para mejorar mi intervención en la segunda jornada.

Algunas de las áreas de oportunidad identificadas, tanto por el docente titular como parte de mi autoevaluación, se encontró el manejo de los tiempos durante las actividades y la necesidad de fomentar el pensamiento crítico; entonces opte por realizar pausas activas y estrategias para medir el tiempo de manera dinámica, con la finalidad de mantener el interés, la concentración y la disposición al aprendizaje.

En la segunda jornada de intervención, realizada en el mes de diciembre, retome la reflexión del primer ciclo reflexivo, lo que me permitió una intervención más consciente. Aunque se presentaron dificultades relacionadas con la reorganización del tiempo debido a actividades escolares externas, se realizaron adecuaciones al plan sin perder de vista los aprendizajes esperados ni el objetivo del proyecto.

A pesar de los ajustes necesarios, se lograron avances significativos tanto en los aprendizajes de los contenidos como en el fortalecimiento de la convivencia escolar. La experiencia de esta jornada de prácticas me permitió entender que cada grupo es distinto, así como innovar en el aula siendo flexible, empática y reflexiva en todo momento.

Esta práctica en lo particular me dejo sumamente marcada pues me mostro muchas cosas a lo que uno se enfrenta como docente y que a futuro me servirán, me enseñaron a que un simple buenos días puede ser el camino que te conduce a lo que realmente te apasiona, que así tengas a alumnos distraídos, que no están quietos o los que sí lo son, cada uno tiene su chispa y algo que aportar la cuestión está, en siempre brindarles el apoyo, así como ellos a ti.

Los alumnos de 4.° B me demostraron y enseñaron aún más que la sensibilidad ante todo y la empatía son la base de muchas cosas para lograr cosas grandes. Son 32 razones por las cuales digo esta es mi verdadera vocación.

Una experiencia democrática

Temática: narrativa pedagógica
Autora: Brenda Rivera Loyola
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal de Jilotepec

Presentación

A lo largo de mi formación docente he tenido muchas experiencias significativas que han marcado mi vida, en esta ocasión voy a contar la experiencia que viví en la escuela primaria "Dr. Gustavo Baz Prada", ubicada en Soyaniquilpan, en esta ocasión me tocó estar frente al grupo de cuarto A, con 32 alumnos.

Desarrollo

Era un jueves 4 de diciembre del 2025, ese día se realizó una actividad del proyecto Comité de Aula, del campo formativo “De lo Humano y lo Comunitario”, en donde los alumnos formarían un comité de aula, a lo cual ese día inicie explicando la función de cada representante, como el presidente, vicepresidente, secretario y comisionados para salvaguardar el orden de los acuerdos de grupo, esto lo expliqué mediante títeres y para que lo comprendieran aún más coloqué un video y finalicé con la frase: "Un gran poder con lleva una gran responsabilidad".

Tras la explicación, algunos alumnos manifestaron su interés por participar como presidentes. Sin embargo, Dylan comentó que no quería que Eugenio fuera elegido porque, según él, siempre dejaba demasiado trabajo. Erick reforzó esta idea al señalar que Eugenio entregaba sus actividades antes de tiempo y presionaba a los demás a trabajar más, lo que generaba incomodidad entre sus compañeros. Al escuchar estos comentarios, Eugenio expresó que ya no deseaba participar, y fue evidente cómo su entusiasmo se desvaneció por completo. Di un momento para que procesara lo que estaba pasando, mientras coloque en el pizarrón los cargos y dije que pensaran en que cargo les gustaría participar.

Mientras ellos decidían y comentaban que cargo elegirían, me acerqué a Eugenio que para este momento estaba recargado en la mesa con su cara sobre puesta en su brazos, le hablé y cuando levantó su cara las lágrimas corrían por sus mejillas y le dije: “No llores, tú puedes participar en el cargo que gustes, no debes dejar que los comentarios negativos te afecten, porque así como hay personas a las que no les caemos tan bien, hay otras que nos aprecian demasiado y les gusta nuestra forma de ser, además eres un buen líder, sabes dirigir a tus compañeros, me gustaría que participes, pero respeto tu decisión si ya no lo quieres hacer”. No dijo nada solo se limpió sus lágrimas.

Posteriormente me acerqué a Dylan y a Erick y mencioné: “Oigan, lo que dijeron no fue correcto, hicieron sentir mal a su compañero, sé que a veces las acciones de otros no nos agradan, pero en este caso las acciones son siempre para mejorar y aprender, a veces eso no les agrada porque no quisieran trabajar mucho, pero él no lo hace con intención de molestarlos, tienen que disculparse”. A lo que se acercaron con Eugenio que aún se notaba nostálgico por la situación.

Llegó el momento de postularse para ello cada uno mencionaba el cargo que quería participar, mientras yo los apuntaba en el pizarrón y mencioné: “Todo esto se va a realizar de forma democrática, elegirán a los representantes, pero todos tendrán un cargo así que no se preocupen serán parte del comité”. Para esto, Eugenio se acerca a mí y pidió que lo apuntara en el cargo de vicepresidente, a lo cual le dije: “Sí, con gusto, debo decir que me hubiese gustado que participaras para presidente, pero respeto tu decisión”. Él dijo: “No,

maestra, si me pones en presidente voy a perder", y yo respondí: "Debes de confiar más en ti, yo creo que sí ganarías", pero Eugenio negó con la cabeza y mantuvo su decisión, a lo cual yo lo respeté.

Repartí su boleta de votación y explique cómo colocarían los cargos en cada uno de los recuadros, abajo escribirían el nombre de la persona que elegían para cada uno de los cargos, una vez que entendieron como se realizaría la votación por número de lista se iban parando al frente del salón en donde coloque dos mesas separadas para que votaran de forma libre y secretamente, de ahí depositaban su boleta en una urna y pasaban a su lugar.

Al finalizar las votaciones repartí una boleta que no era suya, para que me ayudaran a contar los votos, mencionaba el nombre de alguien y los que tenían ese nombre escrito en su boleta levantaban la mano, de este modo era más fácil para mí contar los votos y tener absoluta transparencia con los resultados. Para esto como presidente quedó Alexander, como vicepresidente Eugenio y como secretaria Magdalena.

Comenzamos a realizar los equipos para los comisionados de revisar que se llevaran a cabo los acuerdos de grupo, que en este caso son 5: respeto a los compañeros, mantener el orden y escuchar con atención, mantener limpio el salón, cumplir con tareas y materiales y tener una convivencia sana. Dichos equipos se formaron de cinco y seis personas que se encargarían de llevar un registro diario de cumplimiento de dichos acuerdos, el cual llevé como material impreso, esto para motivarlos más a cumplir con sus materiales, a poner más atención y respetar a sus compañeros. Al finalizar, la elección de cómo abordarían dicho comité de aula mencioné: "Cualquier persona se puede destituir si no cumple con su labor".

En el transcurso de ese día los alumnos ejercieron su cargo observando cada acción de sus compañeros o cualquier incumplimiento de los acuerdos para que al final del día en su hoja de registros se colocaría un punto verde si se cumplió con el acuerdo y un punto rojo si no se logró. Todos estaban muy emocionados. Al día siguiente, sí se organizaron para estar cada uno en una mesa de trabajo y poder observar que se cumplieran con los acuerdos. Al final del día los comisionados de material se dedicaron a colocar un punto rojo en su registro de cumplimiento de los acuerdos. Al finalizar el día, Eugenio se acercó y me dio una tarjeta navideña, que para mi sorpresa fue la mejor tarjeta que he recibido ya que decía: "Maestra, le digo que fue la mejor maestra practicante que he tenido, ya que usted me apoyó en todo y siempre creyó en mí por eso la recordaré siempre. Yo sé que va a lograr ser maestra, yo confió en usted como usted confió en mí, sé que va a ser exitosa, por eso le deseo una feliz Navidad, que la pase muy bien. Pd.: la quiero mucho".

Ahora yo era la que tenía lágrimas en los ojos ya que sus palabras me llegaron al corazón y también comprendí que la vida siempre te pone en los lugares que más te necesitan y en ese momento los alumnos de 4.º A necesitaban que alguien dijera que podían lograr todas sus metas si confiaban en sí mismos. El ser maestra no solo implica enseñar contenidos, sino acompañar, escuchar y creer en cada alumno. Esta actividad se implementó como parte de mi segundo ciclo de reflexión guiada mediante el modelo de investigación-acción de Kemmis, con el objetivo de mejorar e innovar mi práctica docente. En el primer ciclo del proyecto "El rol del docente como dinamizador de la atención y el aprendizaje significativo en educación básica" se identificó que los alumnos presentaban dificultades para mantener la atención y seguir indicaciones. se incorporaron estrategias como el uso de títeres y recursos audiovisuales, los cuales previamente se habían identificado como elementos que captaban el interés del grupo.

En conclusión, la implementación del comité de aula permitió mejorar la atención, la participación y la responsabilidad de los alumnos. La investigación-acción, basada en el modelo de Kemmis, posibilitó identificar áreas de oportunidad y ajustar la práctica docente de manera reflexiva y contextualizada. Esta experiencia reafirmó la importancia de la investigación-acción como una herramienta fundamental para la mejora continua de la práctica educativa en contextos reales.

Una experiencia que marcó mi camino como docente

Temática: narrativa pedagógica
Autor: Jair García Rodríguez
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal de Jilotepec

Presentación

Nunca pensé que una práctica escolar pudiera marcarme tanto. Cuando llegué a la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez García, lo hice con nervios, emoción y muchas ganas de aprender. Sabía que esta etapa era importante para mi formación como futuro maestro, pero no imaginaba que me dejaría tantos aprendizajes, no solo en lo académico, sino también en lo personal. Con el paso de los días entendí que la práctica docente no se trata solo de dar clases, sino de convivir con los alumnos, escucharlos, observarlos y reflexionar constantemente sobre lo que ocurre dentro del salón.

Desarrollo

Durante esta experiencia trabajé con un grupo de sexto grado formado por 21 alumnos. Desde el primer día me encontré con niños muy responsables, trabajadores y con buena actitud para aprender. Poco a poco fui ganándome su confianza, y ellos también se fueron sintiendo cómodos conmigo. Gracias a esto, el salón se convirtió en un espacio donde predominaban el respeto, la participación y el compañerismo. Cada día era diferente y siempre representaba un reto, pero también una oportunidad para aprender de ellos y mejorar mi forma de trabajar como docente en formación.

Un apoyo muy importante durante mi práctica fue la docente titular del grupo. Desde el inicio se mostró muy amable, respetuosa y dispuesta a ayudarme. Siempre me dio consejos y observaciones que me sirvieron para mejorar mi trabajo frente al grupo. Su apoyo me dio seguridad y me ayudó a entender que el trabajo del maestro también se fortalece cuando se comparte la experiencia con otros docentes.

De todos los días que viví durante esta práctica, el 04 de diciembre de 2025 es uno que difícilmente voy a olvidar. Ese día, al llegar a la escuela y entrar al salón, noté que el ambiente era diferente. Los alumnos se acercaron a mí y me abrazaron, lo cual me hizo sentir muy feliz. Al mismo tiempo sentí un poco de tristeza, ya que ellos sabían que mis días con el grupo estaban por terminar. Algunos me decían que no me fuera, que me quedara con ellos siempre. Esas palabras me hicieron darme cuenta del cariño y la confianza que se habían formado con el paso del tiempo. Incluso la maestra titular, en tono de broma, decía que ellos se irían y que yo me quedaría, lo que hizo el momento aún más especial.

Después de ese inicio tan emotivo, comencé la clase con tranquilidad. Les expliqué que ese día trabajaríamos en la elaboración de una carta donde hablarían sobre el mal uso de los dispositivos tecnológicos y darían un mensaje para que un compañero reflexionara sobre ese tema. Esta actividad no fue algo nuevo para ellos, ya que estaba relacionada con lo que habíamos trabajado en días anteriores, lo cual facilitó que entendieran mejor lo que debían hacer.

Desde el comienzo, los alumnos se mostraron muy entusiasmados. Querían empezar a escribir su carta, hacer su sobre y aprender cómo elaborarlo paso a paso. Me pedían ayuda, hacían preguntas y compartían ideas entre ellos. Yo caminaba por el salón resolviendo dudas y apoyando a cada alumno según lo necesitaba. Esto me permitió sentirme más seguro como maestro y darme cuenta de lo importante que es acompañar a los alumnos durante su aprendizaje.

El propósito de esta actividad era que los alumnos pensaran bien el mensaje que querían transmitir, reflexionaran sobre las consecuencias de usar mal la tecnología y se dieran cuenta de que también puede ser muy útil si se usa de forma correcta. A través de la carta, los alumnos pudieron expresar sus ideas, experiencias y opiniones sobre un tema que forma parte de su vida diaria, lo que hizo que la actividad fuera significativa para ellos.

Durante la clase surgieron muchas preguntas, las cuales respondí con paciencia. En un momento noté que algunos alumnos empezaban a distraerse, por lo que decidí realizar una pequeña dinámica para que retomaran la actividad con más ánimo. Esto ayudó a que los alumnos se motivaran nuevamente y también favoreció que se apoyaran entre ellos, compartiendo ideas y ayudándose cuando lo necesitaban.

Mientras tanto, la docente titular me hacía comentarios y me daba sugerencias sobre cómo trabajar con alumnos de esa edad y de otros grados.

Sus consejos me ayudaron a reflexionar sobre la importancia de adaptarse al grupo, ser flexible y buscar diferentes formas de enseñar según las necesidades de los alumnos.

A lo largo de esta experiencia me di cuenta de que uno de los principales problemas dentro del grupo era la distracción que provocaba el uso excesivo de los dispositivos tecnológicos. Al identificar esta situación, reflexioné sobre mi forma de trabajar y pensé en qué podía hacer para mejorarla. En lugar de solo señalar el problema o prohibir el uso de la tecnología, decidí abordarlo de otra manera, invitando a los alumnos a reflexionar sobre el tema a través de una actividad que los involucrara directamente.

Este proceso de observar lo que sucede en el salón, pensar qué se puede mejorar y realizar acciones para lograrlo se relaciona con lo que menciona Stephen Kemmis, quien explica que los docentes pueden mejorar su práctica cuando analizan lo que hacen y buscan cambiarlo para beneficiar a los alumnos. En este caso, la actividad de la carta fue una acción que me permitió transformar un problema en una oportunidad de aprendizaje. Como resultado, los alumnos mostraron mayor interés, participaron más y reflexionaron sobre el uso de la tecnología de una manera más consciente.

El uso de material didáctico, anexos sencillos y adecuados fue de gran ayuda para que los alumnos comprendieran mejor la actividad y se sintieran motivados a participar.

Estos recursos hicieron que el trabajo fuera más dinámico y que los niños se sintieran en confianza para expresar lo que pensaban, además, se les notaba alegría en su rostro, emocionados por utilizar el material, eso me hizo pensar que debo realizar material para desarrollar las clases en futuras prácticas. Al terminar esta etapa de mi práctica, y al recordar especialmente el día 04 de diciembre de 2025, me queda un sentimiento de gratitud y satisfacción. Esta experiencia me ayudó a crecer como docente en formación y también como persona. Aprendí que ser maestro no solo significa explicar temas, sino escuchar, acompañar y dejar una huella positiva en los alumnos.

Como futuro docente, me llevo esta experiencia como un aprendizaje muy valioso que refuerza mi vocación y mi compromiso con la educación. Sé que cada práctica y cada grupo dejan enseñanzas importantes, y por ello estoy decidido a seguir preparándome y mejorando mi trabajo, con la intención de ofrecer siempre una educación más cercana, humana y significativa.

Referencia

Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *El planificador de la investigación-acción: Cómo hacer investigación acción participativa crítica* (traducción al español). Editorial Repositorio.

Vivir para aprender, experimentar para ser

Temática: narrativa pedagógica
Autora: Joanna Montiel Sánchez
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal de Jilotepec

Presentación

Esta experiencia se inscribe dentro de un proceso de investigación-acción en el que la observación inicial, acción pedagógica, reflexión crítica y el reajuste de la práctica conforman un ciclo reflexivo orientado a la mejora continua. Se demostró que incluso desde actividades específicas es posible generar vínculos significativos cuando el alumno se coloca en el centro del proceso educativo.

Desarrollo

Como cada mañana, el eco solemne de *La marcha de Zacatecas* recorrió los pasillos de la escuela y anunció el inicio de la jornada escolar. Ese sonido, tantas veces repetido, marca el orden y la rutina; sin embargo, aquel jueves tuvo un matiz distinto. Desde el primer compás supe que no sería un día común. La innovación se gestaba en el aula de primer grado, grupo B, de la Escuela Primaria Dr. Gustavo Baz Prada, en Soyaniquilpan, Estado de México. Esa fecha no se trataba únicamente de realizar una actividad diferente, sino de abrir la posibilidad de vivir la escuela desde otra perspectiva más humana, más reflexiva y más significativa.

Los alumnos llegaron con gran energía y motivación. Sus miradas curiosas, voces entrelazadas e inquietud constante anticipaban que algo significativo estaba por ocurrir. Sabían que ese día se llevaría a cabo la jornada de vida saludable a nivel escolar y juegos tradicionales en comunidad de aula; esta última actividad había sido anunciada con anticipación y generó una gran expectativa en el grupo. Desde la planeación, todo parecía fluir con orden: estaciones definidas, tiempos calculados y materiales didácticos cuidadosamente preparados. No obstante, la escuela (este espacio considerado, con gran razón, vivo y dinámico) volvió a recordarme que la práctica docente no ocurre en el papel, sino en la interacción constante con la realidad, en el vivir cotidiano.

La fecha planeada para la ejecución del producto final coincidió con diversas actividades institucionales no previstas al planear, por ello en cierta medida fragmentaron el tiempo destinado a la intervención. Desde días previos, el director y la subdirectora escolar advirtieron que la jornada sería intensa y sugirieron considerar el estar sujetos a ajustes. Fue entonces cuando me enfrenté a una decisión formativa clave: seguir la planeación al pie de la letra, con riesgo a no culminar el proyecto, o responder a las necesidades reales del grupo. Opté por lo segundo. Comprendí y vivencié lo que muchas veces se menciona en la Escuela Normal: que la práctica implica leer la realidad, escuchar al grupo y asumir la flexibilidad como un principio pedagógico. Ajustar la planeación no representó un retroceso, sino un acto de responsabilidad profesional, coherente con una práctica reflexiva orientada a la mejora continua y garante de los derechos de NNA.

Desde temprano, el aula comenzó a transformarse. Las mesas y sillas fueron desplazadas para dar lugar a un espacio amplio que permitiera el movimiento y la interacción en el rally. Los cuadernos quedaron momentáneamente de lado y, sobre una mesa, reposaba la bolsa de material didáctico que había preparado con antelación para realizar distintas consignas. Su sola presencia despertaba sonrisas, preguntas y una

expectativa palpable en todos los niños y las niñas, pues todo el material les atraía y motivaba.

En días anteriores, el grupo había trabajado contenidos relacionados con la salud, la alimentación, la prevención y los derechos de niñas, niños y adolescentes, situaciones identificadas como prioritarias dentro del programa analítico escolar. El rally tenía como propósito integrar de manera holística y transversal dichos aprendizajes, no desde la repetición mecánica, sino desde la experiencia y el juego.

El aula se convirtió en escenario de esta actividad. Inicié el trabajo con una lotería grupal, asumiendo el papel de gritona y utilizando cartas de gran tamaño que facilitaban la observación colectiva. Cada imagen provocaba comentarios, risas y la evocación de aprendizajes previos. Durante el desarrollo del juego surgió una idea no contemplada en la planeación original: detenernos para clasificar los alimentos en saludables y no saludables. Esta pausa, aunque imprevista, resultó indispensable para consolidar y, en cierto punto, evaluar la comprensión del contenido. Tal como lo plantea Ausubel (1976), el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustantiva con los saberes previos del alumno, aun cuando ello implique modificar el ritmo de la clase.

Para apoyar este proceso, retomé aprendizajes trabajados previamente sobre alimentación mediante el uso de materiales didácticos concretos, así como videos y juegos digitales proyectados. A través de estas actividades se integraron las TICCAD como mediadoras del aprendizaje, no como un recurso aislado, sino como una herramienta que fortaleció la comprensión y el interés del grupo. Lo trabajado con la tecnología dejó de ser un elemento externo y se convirtió en una aleación pedagógica para la innovación de la práctica.

Posteriormente, organicé al grupo en pequeños equipos para trabajar en estaciones: memorama de hábitos saludables y dominó del Plato del Bien Comer. El material didáctico, consistente en fichas impresas y enmicadas, permitió a los alumnos manipular, observar, dialogar y tomar decisiones de manera conjunta. En este espacio, el aprendizaje se volvió colectivo. Se negociaban turnos, establecían acuerdos, había apoyo mutuo y se resolvían desacuerdos con autonomía. Esto demuestra que el aprendizaje se construye en interacción, y el juego se convierte en una zona de desarrollo próximo donde se avanza con el apoyo de pares.

Mientras observaba el desarrollo de las actividades, mi postura docente comenzó a transformarse. Dejé de asumirme como quien controla cada paso para convertirme en mediadora del aprendizaje, como lo plantea la Nueva Escuela Mexicana (2022). Mi función ya no era dirigir, sino acompañar; no imponer el ritmo, sino escuchar las necesidades del grupo. El juego dejó de ser solo una estrategia didáctica y se reveló como un espacio de convivencia, comunicación y reconocimiento del otro, donde se fortalecieron conocimientos, valores y habilidades socioemocionales.

Al finalizar, los alumnos y yo nos sentamos para realizar un momento de diálogo reflexivo horizontal. El aula, poco a poco, se silenció y dio paso a la expresión de las voces infantiles. Pregunté qué les había gustado más de la actividad y sus respuestas, sencillas pero profundas, dieron sentido a toda la vivencia:

—Que podemos jugar bonito todos juntos.

—En los juegos vimos el plato del buen comer y el cuidado con hábitos saludables.

—Me gustó que jugamos, pero aprendimos sobre lo visto el otro día.

Estas expresiones se constituyeron como evidencias de una evaluación formativa, en la que el aprendizaje se reconoce, se verbaliza y se resignifica. Siguiendo a Díaz Barriga (2026), la evaluación formativa permite identificar avances y fortalecer los procesos de aprendizaje a partir de la reflexión conjunta. Cada alumno recibió una medalla por su participación; sin embargo, comprendí que ningún reconocimiento material o instrumento

de evaluación es capaz de medir lo que ocurre cuando el aprendizaje se vive auténticamente.

Al concluir la jornada, algo había cambiado en mí. Dejé de concebir la práctica docente como una secuencia rígida de actividades y comencé a entenderla como una experiencia compartida, viva y transformadora. Aprendí que jugar para aprender implica acuerdos, normas, investigación, experimentación y comunicación, pero su esencia radica en permitir ser. Entre juegos, confirmé que aprender no está solo en el ser un receptor pasivo, sino en vivir; y en ese vivir cotidiano, la docencia cobra sentido.

La experiencia vivida trasciende la ejecución de una planeación; se sitúa en la comprensión de la docencia como un acto de constante dinamismo. Al enfrentar la disyuntiva entre la rigidez y la necesidad pedagógica, opté por una práctica reflexiva que prioriza el derecho a la educación de calidad. Esto evidencia que la innovación no reside únicamente en el uso de herramientas digitales o materiales atractivos, sino en la capacidad de leer la realidad y transformarla. Con esta experiencia reafirmo mi compromiso de transitar hacia una mediación donde el juego, el diálogo y las diferencias sean los ejes que den sentido a lo sociocrítico.

Referencias

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Trillas.

Diaz Barriga A. (2026). Pensar la evaluación formativa para la educación básica en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 31*(108). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662026000100217

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*.

Entre trazos, voces y miradas: la docente que estoy aprendiendo a ser

Temática: narrativa pedagógica
Autora: Michelle Noguez Montaño
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal de Jilotepec

Presentación

Durante mi estancia como docente en formación en la Escuela Primaria Anexa a la Normal, en mi jornada de intervención, descubrí que la docencia se aprende en la complejidad del aula, en el encuentro con los niños y en la convivencia con quienes comparten el espacio educativo. Además, al tratarse de una escuela urbana, noté que constantemente enfrentábamos conflictos vecinales que permeaban el ambiente escolar, llegué con entusiasmo, con ideas claras sobre la importancia de planear atendiendo la diversidad y con la convicción de que la escuela es un lugar donde se construyen saberes de manera colectiva. Pero conforme los días avanzaron, comprendí, como señalan Connelly y Clandinin, que la práctica se narra, se vive y se resignifica desde la experiencia, desde aquello que nos confronta y transforma.

Desarrollo

El grupo de 1.º A que me fue asignado muestra una diversidad evidente. No solo se trata de diferencias académicas, sino de ritmos internos: algunos niños aprenden de manera pausada, otros con impulsividad; unos tienen mayor dominio del lenguaje oral, mientras que otros apenas logran expresar algunas ideas; algunos escriben con más seguridad, mientras otros apenas comienzan a descubrir que la escritura representa lenguaje. Estas diferencias me recordaron de inmediato las aportaciones de Emilia Ferreiro, quien explica que los niños avanzan por distintos niveles de conceptualización de la escritura, cada uno con lógicas internas que deben ser respetadas y acompañadas. Esa idea me ayudó a comprender que mis alumnos no “sabían poco o nada”, sino que están, cada uno, construyendo su propio sistema de representación del lenguaje.

Con esa perspectiva, diseñé actividades flexibles, lúdicas y diferenciadas que permitan a cada niño avanzar desde su propio punto. Busqué vincular las actividades con la experiencia, tal como propone la Nueva Escuela Mexicana, que invita a trabajar desde un enfoque humanista, integral y situado en los contextos reales de los estudiantes. Intenté que cada sesión incluyera oportunidades para hablar, escribir, dibujar, observar, jugar y reflexionar, pensando en la importancia que Vygotsky otorga a la interacción social y al andamiaje dentro de la zona de desarrollo próximo. De esta manera, cada intervención busca ser un puente que acerca a cada niño al siguiente paso en su aprendizaje.

Sin embargo, al llevar a cabo la práctica, la complejidad superó mis expectativas. Algunos alumnos terminan muy rápido, otros requieren explicaciones repetidas, y otros parecen perderse en su propio ritmo interno. Hay momentos en los que siente que la clase va por tres caminos distintos y que mis manos, mi voz y mi atención no alcanzan para sostenerlos a todos. Aun así, trato de mantenerme atenta, observando cómo reaccionan, qué necesitan, qué puedo ajustar. Recuerdo a Frida Díaz Barriga, quien señala que la planeación es siempre flexible y se reconstruye en el momento mismo de la práctica. Cada día lo compruebo: lo que escribía en papel es solo un punto de partida; lo que sucede en el aula es la verdadera planeación emergente.

A los retos de diversidad se sumó otro elemento que marcó profundamente mi proceso formativo: la presencia de la docente titular, cuyos comportamientos se convirtieron en una

de las principales dificultades para mi aprendizaje. Frecuentemente interrumpía mis clases para imponer explicaciones o aportaciones a mi explicación, aunque yo llevase el control de ello, corregía a los niños de manera brusca, o introducía indicaciones que no correspondían con el enfoque que yo intentaba sostener. Su actitud era apática; no mostraba interés por mis propuestas, al revisar mi planeación hacía observaciones con argumentos erróneos y sin fundamentos, y tampoco ofrecía retroalimentación formativa. En varias ocasiones, sus intervenciones rompían por completo el ambiente de trabajo que yo había logrado construir con los alumnos.

Estas situaciones me generaron tensión, inseguridad y, en algunos momentos, una sensación de deslegitimación. Me preguntaba si mis actividades tenían valor, si lo que estaba haciendo era pertinente, o si en realidad estaba sola en el proceso. Entonces recordé a Donald Schön, quien señala que la formación docente debe incluir espacios de reflexión en la acción y sobre la acción, acompañados por colegas que orienten y dialoguen. Sin ese acompañamiento, me encontraba navegando la práctica con esfuerzo personal, pero sin guía pedagógica. Comprendí, en carne propia, lo que ocurre cuando ese acompañamiento no existe.

A pesar de ello, decidí sostener mi compromiso con los niños. Paulo Freire señala que la esperanza también es pedagógica, y es precisamente esa esperanza la que me movió a continuar. Cada vez que veía a un niño avanzar ya fuera logrando identificar una grafía, comprendiendo que podía escribir su nombre, o atreviéndose a compartir lo que había escrito, sentía que algo valía la pena, que estaba lo estaba logrando. Me alentaba observar cómo, cuando la dinámica se desarrollaba sin interrupciones, los niños se involucraban con entusiasmo, preguntaban, participaban, se movían con libertad y mostraban curiosidad genuina. Esos momentos me confirmaron que la docencia es un acto humano.

Aprendí que atenderla requiere flexibilidad, creatividad, paciencia y una disposición constante a reflexionar. También aprendí que el acompañamiento institucional no es un detalle menor: influye de manera directa en la formación profesional del docente en práctica. La falta de apoyo de la docente titular me dejó claro el tipo de maestra que no deseo ser, y fortaleció la convicción del tipo de docente que quiero llegar a ser: una que acompañe, que respete, que escuche, que sostenga y que permita que otros, sean niños o practicantes, crezcan con libertad.

Comprendí y confirmé el tipo de docente que deseo ser: una maestra que siempre procura la educación integral de sus alumnos; que investiga para responder a sus dudas y alimentar sus curiosidades; que lee para innovar, que busca superarse y encontrar nuevas estrategias; que se levanta a cantar, brincar y bailar sin pena con tal de que sus estudiantes rompan con la rutina y disfruten aprender; que prepara material didáctico para que el conocimiento llegue de forma divertida; que enseña no solo dónde colocar la basura orgánica, sino también dónde colocar su enojo o su tristeza.

Y cada día confirmo que lo estoy logrando: cuando cada mañana soy recibida con un cálido abrazo de 37 pequeños brazos, cuando escucho 37 “buenos días, maestra”, cuando en los recreos llegan a mis manos pequeños trozos de comida que ellos ofrecen con cariño, cuando en la salida recibo el agradecimiento sincero de algunos padres de familia, e incluso cuando en las calles me regalan una sonrisa que dice más que cualquier palabra.

Hoy, al mirar todo este camino que estoy recorriendo, no recordaré esta experiencia como un fracaso, sino como una oportunidad profunda de crecimiento. La docencia, entendí, se construye desde la reflexión constante, desde la sensibilidad humana y desde la capacidad de transformar las dificultades en aprendizajes. Y aunque enfrenté tensiones, interrupciones y falta de acompañamiento, también encontré sentido, convicción y claridad. Las voces de autores resonaron en mi práctica, dándole significado a cada paso. Me enseñaron que enseñar no es cumplir una rutina, sino provocar experiencias; no es imponer, sino acompañar; no es corregir, sino dialogar; no es controlar, sino comprender.

Esta práctica me reafirmó que quiero ser una docente capaz de abrazar la diversidad, de sostener la esperanza pedagógica, de reflexionar sobre cada acto y de permitir que la escuela sea un lugar vivo, humano y profundamente formativo para todos.

Referencias

Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. Teachers College Press.

Díaz-Barriga, F. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Narrativa de experiencias en los distintos contextos

Temática: narrativa pedagógica
Autores: Alcántara Reséndiz Alexander, Baldomero Marcelo Diego,
Cuevas Reyes Areli, Hernández González Fabricio Saddai,
Martínez Jiménez Daniela Sarahí y Padilla Cruz Wendy Abril
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: primero
Escuela Normal de Jilotepec

Presentación

El presente trabajo constituye una narrativa educativa elaborada a partir de las experiencias vividas por un grupo de docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Jilotepec, en el Estado de México. Esta narrativa surge del proceso de observación realizado durante dos jornadas prolongadas, equivalentes a diez días de estancia en distintas instituciones educativas, lo que nos permitió acercarnos de manera directa a la realidad escolar en tres contextos diferenciados: rural multigrado, semiurbano y urbano.

De acuerdo con los textos leídos en clase, la narrativa no se limita a describir los espacios físicos ni las características generales de cada escuela, sino que recupera las vivencias, emociones, reflexiones y aprendizajes que se generaron a partir del contacto directo con los alumnos, los docentes titulares y las dinámicas propias de cada contexto. A través de este relato, se busca comprender cómo la convivencia escolar, la inclusión, la organización institucional y la formación en valores se manifiestan en la práctica cotidiana, en concordancia con lo establecido en los artículos 16 y 18.

Desarrollo

Experiencia en el contexto semiurbano

La experiencia vivida en el contexto semiurbano presentó características distintas a las observadas en el contexto rural, con instituciones en diferentes localidades que enriquecieron nuestra formación.

Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada” (Chapa de Mota)

Esta escuela se encuentra en el centro de Chapa de Mota, Estado de México, una zona tranquila rodeada de cerros y campos que favorecen un ambiente escolar armónico. Desde el primer acercamiento, fue posible identificar que la institución cuenta con amplios espacios y aulas en óptimas condiciones, lo que propicia que los alumnos estudien y convivan de manera responsable y respetuosa.

Durante las jornadas de observación, se pudo apreciar una convivencia positiva entre alumnos y docentes, basada en el respeto, la empatía y la colaboración. Este clima escolar permitió reconocer la importancia de la organización institucional y del trabajo docente.

La docente en formación Wendy: le resultó significativo para su formación docente, ya que le permitió adquirir nuevos aprendizajes y vivencias relevantes. Realizó sus prácticas de observación en el grupo de 3.º A, a cargo de la maestra titular Ma. Guadalupe Santillán Peralta. Un aspecto que destacó de manera especial fue el carácter incluyente de la escuela, ya que atiende a alumnos con distintas discapacidades.

Escuela Primaria Benito Juárez (San Lorenzo)

De manera complementaria, la docente en formación Daniela realizó su visita a la Escuela Primaria Benito Juárez de San Lorenzo, donde ingresó nuevamente a la institución y percibió un ambiente de alegría y la nostalgia, sin que se observaran cambios significativos

respecto a la visita anterior. El director la recibió de manera cordial y asignó los mismos grupos, lo que permitió dar continuidad al trabajo previo.

Al ingresar al aula, la respuesta del alumnado fue positiva. El docente titular realizó una breve presentación que facilitó la integración de la docente en formación al grupo. Daniela observó que las actividades se centraban principalmente en las áreas de matemáticas y lenguaje.

La docente en formación observó nuevas estrategias para atender la diversidad de niveles de aprendizaje, aunque señaló como una dificultad la organización del tiempo.

Escuela Primaria Doctor Jorge Jiménez Cantú (Canalejas, Jilotepec)

La experiencia vivida en la Escuela Primaria Doctor Jorge Jiménez Cantú, ubicada en la comunidad de Canalejas, municipio de Jilotepec. Al llegar a la institución, la subdirectora fue quien dio la bienvenida, explicando que la directora no se encontraba presente debido a una reunión.

• Diego (docente en formación) fue asignado al sexto grado, grupo B, a cargo de la maestra Blanca. Dicho grupo estaba conformado por aproximadamente veinticinco alumnos, algunos de ellos con rezago en lectura y escritura. A pesar de ello, se generó un espacio de participación donde los estudiantes compartieron sus reflexiones. Posteriormente, durante la clase de inglés, los alumnos realizaron la actividad titulada “Todo sobre mí”, completando enunciados. Más adelante, la docente titular retomó la lectura *La marcha de las jacarandas*, la cual permitió reflexionar sobre la lucha de las mujeres y el contexto social de los años noventa.

• Alexander (docente en formación) fue asignado inicialmente a primer grado, grupo al que ya había asistido en ocasiones anteriores. El reencuentro con los alumnos fue emotivo, ya que los niños lo reconocieron de inmediato. Sin embargo, debido a la reorganización escolar, fue reubicado en quinto grado, grupo C.

• Areli (docente en formación) se sintió bienvenida por la comunidad escolar desde el primer semestre, lo que hizo que se sintiera en confianza para realizar las actividades y convivir con los alumnos.

• Saddai (docente en formación), asignado a sexto grado, observó un grupo organizado por la maestra titular. Ella implementaba cambios constantes de lugar como estrategia para mantener la atención de los alumnos. Utilizó estrategias lúdicas como el juego del “basta” con números decimales.

A lo largo del día se trabajaron los campos formativos de Saberes y Pensamiento Científico, Lenguajes, y Ética, Naturaleza y Sociedad. En Saberes y Pensamiento Científico, los alumnos demostraron un buen dominio de los números decimales a través del juego; en Lenguajes, iniciaron un proyecto de elaboración de su biografía, identificando sus partes y elementos principales; y en Ética, Naturaleza y Sociedad, abordaron el tema de la Revolución Mexicana mediante la elaboración de un organizador gráfico acompañado de dibujos representativos.

Experiencia en el contexto urbano

La experiencia en el contexto urbano se desarrolló en instituciones del municipio de Huehuetoca, Estado de México, con vivencias que permitieron conocer y analizar esta realidad desde distintos grupos y perspectivas.

Escuela Primaria Maestro Mexiquense: Huehuetoca, Estado de México

La experiencia vivida por las docentes en formación en la escuela primaria Maestro Mexiquense resultó significativa. Se observaron distintos grupos.

Experiencia de docentes en formación Abril: desarrollada en tercer grado, estuvo inicialmente acompañada de sentimientos de intriga e inseguridad. Aunque, la recepción fue cálida, respetuosa. El trato cordial y profesional por parte del personal escolar.

El grupo asignado estuvo conformado por 25 alumnos y la docente titular se mostró accesible, empática y comprometida con su labor, manifestando de manera constante que la docencia es su vocación. Asimismo, se observaron dificultades compartidas relacionadas con la conducta de algunos estudiantes.

Escuela Primaria Berta von Glumer

De forma complementaria, la experiencia en la Escuela Primaria Berta von Glumer, también ubicada en Huehuetoca, representó para los docentes en formación una etapa igualmente significativa dentro de su proceso profesional. La observación se realizó por segunda ocasión en sexto grado, con el profesor Martín Uriel Martínez Sánchez, docente egresado de la Normal de Jilotepec. Él se notaba entusiasmado por recibirnos porque pocas veces reciben practicantes de esta Normal. La jornada inició con el campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades, abordando el tema de la geopolítica.

Los alumnos compartieron inquietudes relacionadas con su próxima transición a la secundaria, así como aspectos de su comunidad. Al dialogar sobre tradiciones locales, se identificó que la comunidad carece de costumbres arraigadas, debido a que está conformada por personas provenientes de distintos lugares, lo que dificulta la construcción de una identidad colectiva.

Se llevó a cabo una actividad intergrupal orientada a la sensibilización sobre la discapacidad visual.

Las experiencias vividas en los contextos rural multigrado, semiurbano y urbano nos permitieron comprender que cada escuela enfrenta realidades y desafíos distintos; sin embargo, todas comparten el objetivo de formar alumnos en un ambiente de respeto, inclusión y valores.

A través de esta narrativa, reafirmamos que la educación no solo ocurre en el aula, sino también en la convivencia diaria, en la comunicación entre los actores educativos y en los valores que se construyen de manera colectiva. En este sentido, la perspectiva de Cecilia Fierro sobre la convivencia como proceso comunitario refuerza la idea de que la escuela es un espacio de construcción social, donde todos los miembros deben participar activamente para generar un entorno favorable al desarrollo humano.

De aprendices a maestros: el camino se hace al andar

Temática: narrativa Pedagógica
Autores: Viridiana Pérez Barrios, Sofía Peralta Santiago,
Fabricio Alexander Flores Molina y Priscila Laguna Trejo
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: primero
Escuela Normal de Jilotepec

Presentación

Esta narrativa está compuesta por breves descripciones y vivencias en las que participan cuatro estudiantes de primer semestre como parte del acercamiento a las escuelas de educación primaria para realizar la práctica profesional en la fase de observación.

Desarrollo

Viridiana Pérez Barrios

Mi segunda jornada de prácticas de observación participante inició en la escuela primaria General José Vicente Villada, un pequeño plantel multigrado en contexto rural donde solo existen dos salones, y donde la convivencia, los ritmos escolares y la organización están profundamente marcados por la cercanía con la comunidad.

Desde el primer momento observé que, aunque el ambiente parecía tranquilo, en el aula de 5° y 6° se vivía una tensión constante: tres niñas se negaban a hablar con otra compañera y con un niño, estas niñas se juntaron y estaban sentadas de manera que se distanciaran de los demás. Estas niñas mostraban actitudes de desobediencia y poca disposición a seguir las instrucciones del maestro.

Cuando me trasladé al contexto semiurbano, la Escuela Dr. Gustavo Baz Prada representó un contraste importante. Allí, se evidenciaba una estructura más establecida, recursos más visibles y una organización didáctica más clara. Sin embargo, los desafíos continuaban: varios alumnos de cuarto grado aún no sabían leer ni escribir, por lo que la docente trabajaba con un compendio de frases de apoyo. También había una niña que recibía atención por parte de los promotores de USAER, ya que permanecía distraída, sin participar y sin hacer preguntas.

Finalmente, en la Escuela Maestro Mexiquense. Un niño pidió permiso para ir a la papelería escolar y el maestro se acercó demasiado, lo recargó contra la pared y le negó el permiso con un tono intimidante. En otra ocasión, un niño rogó varias veces que lo dejara ir al baño, diciendo: “maestro, por favor, tengo muchas ganas”, y el maestro respondió: “siempre es lo mismo contigo, no vas a ir al baño y hazle como quieras”. La autoridad se ejercía sin respeto, sin diálogo y sin reconocer la dignidad del alumno.

Desde las dimensiones de Fierro, estas situaciones mostraron una ruptura grave en la dimensión interpersonal, pues el docente no generaba un ambiente de confianza ni de seguridad emocional. Comparar estos tres espacios en una misma jornada me permitió ver cómo los principios legales que deberían guiar la educación adoptan formas distintas según el contexto y según la práctica de los docentes.

Sofía Peralta Santiago

Mi trayecto por los distintos escenarios educativos comenzó en el contexto multigrado en la escuela primaria "Gral. José Vicente Villada", Barajas, Chapa de Mota. Durante la primera jornada, observé un grupo que integraba a niñas de 2do, 3ro y 4to grado; la intervención del docente fue notablemente flexible, pues a pesar de la "descarga administrativa" que el director debía atender simultáneamente (una de las tensiones profesionales más fuertes en

este contexto), buscó captar la atención de las alumnas con estrategias dinámicas. El vínculo comunitario se hizo presente en el receso, los niños nos relataron: "Hace pocos días tuvimos una pelea con los de grados mayores y ya no nos hablamos". Ante esto, el docente actuó bajo un enfoque inclusivo y de interés social, utilizando la tecnología como herramienta de mediación.

Sin embargo, al día siguiente, en el grupo de quinto y sexto la realidad mostró tensiones distintas. La organización del aula reflejaba un distanciamiento social: las niñas ignoraban las instrucciones sobre el tema de fracciones, mientras que Aldo era el único en concluir. La respuesta del docente, reveló el agotamiento profesional que surge ante la falta de límites: "En ocasiones sí me estreso por las actitudes, pero siempre me tengo que mostrar profesional".

Esta tensión se alivió a través de la apreciación artística, pues durante una actividad sobre la violencia contra la mujer. Al despedirnos, el director recordó el espíritu humanista de su labor con un testimonio conmovedor: "Ser maestro es una profesión muy bonita; en este contexto los niños demuestran el cariño más puro que pueda existir".

Al transitar hacia el contexto semiurbano, en la escuela primaria "De. Gustavo de Baz Prada", Chapa de Mota, Centro; la dinámica cambió hacia una organización completa bajo la guía del profesor Teodoro, Subdirector Académico de la Normal de Jilotepec. Finalmente, durante el contexto urbano en la escuela "Maestro Mexiquense", Huehuetoca, presentó el contraste más agudo. Con instalaciones remodeladas y grupos de 35 alumnos, la infraestructura científica y tecnológica es superior, permitiendo a la directora María gestionar premios y concursos que en los otros contextos son casi inalcanzables.

Fabricio Alexander Flores Molina

El día en el que mi perspectiva cambió, la experiencia de observación en tres contextos escolares (rural multigrado, semiurbano y urbano) me permitió comprender cómo se configura el vínculo entre la escuela y la comunidad, así como las tensiones que enfrentan los docentes ante los cambios científicos y tecnológicos. En cada uno de los contextos visitados, estos elementos se manifestaron de manera distinta, influidos por las condiciones materiales, sociales y culturales del entorno.

En la escuela multigrado de Barajas, Chapa de Mota, la primaria General José Vicente Villada, el vínculo entre escuela y comunidad se caracteriza por la cercanía y la participación limitada pero significativa. Los alumnos saludan con confianza a los docentes en formación, y los padres colaboran principalmente en faenas y actividades de mantenimiento, aunque la falta de tutores dificulta la organización de eventos culturales.

La escuela carece de internet y depende de aparatos electrónicos limitados, lo que restringe la integración de herramientas digitales, un desafío señalado en la Unidad II del curso El sujeto y su formación profesional, donde se reconoce que los cambios científicos y tecnológicos exigen nuevas competencias. En contraste, la escuela semiurbana Jorge Jiménez Cantú, ubicada en Villa de Canalejas, Jilotepec, ofrece una estructura más formal y organizada.

La maestra titular con 27 años de servicio fortalece habilidades socioemocionales y valores. La presencia de USAER permite atender necesidades educativas especiales. A diferencia del contexto rural, esta escuela cuenta con servicios básicos, pero carece de internet en los salones, lo que limita la integración tecnológica.

Finalmente, en la escuela urbana Bertha Von Glumer, ubicada en Jorobas, Huehuetoca, las condiciones materiales son más favorables: aulas equipadas, iluminación natural, ventilación adecuada y materiales didácticos impresos. La docente titular del 1°B inicia la jornada con dinámicas de saludo, preguntas generadoras y actividades de clasificación, dibujo y lectura grupal. Estas prácticas fortalecen la expresión oral, la comprensión lectora y la apreciación artística.

Priscila Laguna Trejo

La Escuela Primaria General Vicente Villada, situada en la comunidad de Barajas, opera bajo el modelo multigrado en un entorno semiurbano. Este contexto presenta desafíos únicos, pero también promueve prácticas de enseñanza profundamente inclusivas y colaborativas. Dos docentes, ambos egresados de la UPN, están a cargo de la totalidad de la matrícula: el director Juan Arteaga Huitrón atiende de 1a 4 grado (seis alumnas), y Armando Aguilar Cruz atiende 5 y 6 grado (cinco estudiantes).

El modelo multigrado en este plantel fomenta la inclusión activa y el apoyo mutuo. Cecilia Fierro señala que la narrativa pedagógica es una forma de dar voz a la experiencia, no solo para contar lo que ocurrió, sino para comprender lo que sucede en la práctica, considerando el contexto, las emociones, las relaciones y las decisiones que toma el docente. Para Cecilia Fierro, la narrativa pedagógica permite reconocer que la docencia es una práctica humana, cargada de emociones, vínculos y significados, y que estos elementos influyen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La atención a las emociones del alumnado y la disposición al diálogo fortalecen un clima escolar basado en el respeto y la confianza.

Referencias

Díaz-Barriga, A. (2020). La Nueva Escuela Mexicana: entre la innovación y la burocracia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25*(86), 345-370.

Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1998). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.

Imbernón, F. (2017). *La formación del profesorado en la sociedad del conocimiento*. Graó.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *El sujeto y su formación profesional. Unidad II*. SEP.

UNESCO. (2020). *Educación y tecnología en un mundo cambiante*. UNESCO Publishing

Vivencias de unas docentes en formación

Temática: diario del docente en formación
Autores: García González Daniela y González Rodríguez Rosa Isabella
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: primero
Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl

Presentación

Nuestras prácticas docentes se llevaron a cabo en la Escuela Primaria 5 de Febrero, donde tuvimos la oportunidad de trabajar y observar de manera cercana dos contextos muy distintos: un grupo de segundo grado y uno de sexto. Esta experiencia nos permitió adentrarnos en la dinámica escolar desde diferentes niveles educativos, reconociendo cómo el desarrollo, las necesidades y las formas de interacción cambian conforme los estudiantes avanzan en su trayectoria formativa.

Durante el periodo de prácticas analizamos el ambiente de aprendizaje de cada grupo, considerando aspectos como la convivencia, la participación, el ritmo de trabajo y las relaciones entre los alumnos. También observamos el contexto social y familiar que rodea a los estudiantes, identificando cómo sus condiciones, apoyos y responsabilidades influyen en su rendimiento, conducta y disposición hacia la escuela.

Asimismo, exploramos el ambiente institucional, prestando atención a la relación entre docentes y directivos, los estilos de liderazgo, la comunicación interna y el nivel de organización en la planeación y desarrollo de actividades escolares. Estas observaciones nos permitieron comprender cómo la gestión escolar impacta directamente en el ambiente de aula. Finalmente, conocimos los intereses, motivaciones y expectativas de la comunidad escolar, elementos esenciales para reflexionar sobre nuestra formación docente.

Desarrollo

Durante nuestras prácticas docentes en la Escuela Primaria 5 de Febrero tuvimos la oportunidad de trabajar con dos grupos muy distintos: segundo grado y sexto grado, lo que nos permitió observar dos etapas del desarrollo escolar y dos ambientes completamente diferentes. El grupo de segundo grado se caracterizaba por ser dinámico, energético y lleno de espontaneidad infantil. Los niños mostraban una gran curiosidad por todo, necesidad constante de movimiento y avances muy variados en lectura, escritura y matemáticas. Algunos trabajaban con rapidez y mostraban dominio de contenidos, mientras otros requerían apoyos más específicos, un acompañamiento cercano y explicaciones repetidas. Esto generaba un ambiente de aprendizaje heterogéneo donde la paciencia, la claridad en las instrucciones y la adaptación constante eran esenciales.

En contraste, el grupo de sexto “B”, con 20 alumnos (10 niños y 10 niñas), mostraba un clima de mayor madurez y organización. Los estudiantes destacaban por su respeto, su participación equilibrada y su capacidad para trabajar de manera autónoma. En el aula predominaba un ambiente tranquilo, donde los alumnos seguían las indicaciones sin dificultad y mantenían una disposición favorable para el aprendizaje. La docente del grupo siempre se dirigía a ellos con respeto, firmeza y serenidad. Su tono moderado transmitía confianza y seguridad, y su forma de explicar consistía en desglosar los contenidos paso a paso, repitiéndolos las veces necesarias para asegurar la comprensión. Al finalizar cada tema, aplicaba ejercicios que después los alumnos resolvían en el pizarrón, lo que les ayudaba a reforzar su confianza y participación. El grupo trabajaba bien en clase, aunque la maestra señalaba que algunas actividades extracurriculares se complicaban por la falta de apoyo de ciertos padres de familia.

Nuestra interacción con los estudiantes fue desarrollándose poco a poco. En segundo grado, desde el primer día los niños mostraron entusiasmo por mi presencia, buscaban contarme aclarar sus dudas, sentimientos o simplemente pedían apoyo en cada actividad. Esto me permitió acercarme más a ellos y comprender la importancia de atender tanto lo académico como lo emocional. En sexto grado, los estudiantes se mostraron más reservados al inicio, pero conforme avanzaron las actividades se acercaron para pedirme ayuda, resolver cuestionamientos o compartir sus ideas, especialmente durante la actividad en la que les leí un cuento sin final. Ese ejercicio fue uno de los momentos clave, ya que permitió ver el nivel de reflexión, creatividad e imaginación del grupo. Cada alumno escribió un desenlace diferente y posteriormente lo leyó en voz alta, mostrando seguridad y respeto por el trabajo de sus compañeros.

La relación con las docentes titulares fue respetuosa, cercana y formativa. Ellas nos permitían participar activamente, revisar cuadernos, apoyar a estudiantes con dificultades y observar la organización general del aula. Además, nos compartieron sus perspectivas sobre el contexto de la escuela y los retos institucionales. Durante nuestras observaciones pudimos notar ciertas tensiones entre docentes, especialmente entre quienes tenían mayor antigüedad y aquellos con menos tiempo en la institución. Esto generaba desacuerdos en espacios colegiados como los consejos técnicos escolares, lo que afectaba la comunicación interna y en ocasiones complicaba la toma de decisiones, esto es parte del ser docente en la actualidad (SEP, 2022, p. 9).

A lo largo de nuestras prácticas vivimos una mezcla de emociones: entusiasmo por la confianza que los estudiantes nos brindaban, nervios al asumir responsabilidades frente al grupo, alegría al ver avances notables en su aprendizaje y momentos de frustración ante situaciones de distracción o conflictos externos que repercutían en el trabajo del aula. Sin embargo, cada reto nos permitió aprender algo nuevo sobre el ser docente: la importancia de la sensibilidad, la paciencia, la claridad, el manejo emocional y la capacidad de adaptarse a contextos complejos sin perder de vista el bienestar de los alumnos. Esta experiencia marcó profundamente nuestra formación, pues nos permitió comprender que enseñar implica acompañar, escuchar y construir confianza todos los días.

Aprendimos que el ambiente escolar no solo depende de lo que ocurre dentro del aula, sino también de la relación que existe entre los propios docentes. Observamos que cuando no hay una buena comunicación o surgen conflictos entre los maestros, quienes más resultan afectados son los estudiantes, pues las actividades que dejan de realizarse o las decisiones que no se concretan recaen finalmente en ellos. Comprendimos que un buen ambiente laboral favorece el aprendizaje, la organización y el desarrollo emocional de los niños, mientras que la falta de acuerdos genera dificultades que pueden impedir que vivan experiencias significativas dentro de la escuela.

También fue significativo la importancia de mantener una relación cercana y respetuosa con los padres de familia, ya que su participación y apoyo son fundamentales para que las actividades se realicen con éxito. Tener contacto constante con ellos nos permite conocer mejor cómo se desarrollan los niños en casa, qué habilidades necesitan fortalecer y qué situaciones pueden influir en su conducta o aprendizaje dentro del aula.

Durante estas prácticas pusimos en acción la paciencia, la curiosidad y, sobre todo, la observación. Analizamos cada detalle de las maestras frente al grupo, desde su manejo del aula hasta la forma en que explicaban, corregían o guiaban a los estudiantes. Esto nos ayudó a identificar las habilidades que debemos desarrollar como futuras docentes. Además, comprobamos que las teorías de Piaget se reflejan claramente en los alumnos: su etapa de desarrollo influye en su egocentrismo, su pensamiento concreto o su capacidad para formar vínculos nuevos; reconocemos que, si pudiéramos hacer algo diferente, implementaríamos más actividades y trabajaríamos con mayor seguridad frente al grupo

para que los niños se adapten más rápido a nuestra presencia y puedan aprender de manera más significativa.

En conclusión, esta experiencia de prácticas docentes nos permitió comprender profundamente la complejidad y el valor del trabajo educativo. Cada día en el aula, cada actividad realizada y cada interacción con los niños, la docente y los padres de familia fortalecieron nuestra mirada profesional y nos ayudaron a identificar las habilidades que necesitamos seguir desarrollando. El uso del diario escolar fue una herramienta fundamental para nosotras, pues en él registramos cada detalle, situación, emoción y aprendizaje que surgió durante la jornada. Gracias a este diario pudimos analizar nuestras acciones, reconocer los aciertos y desafíos y mantener presente aquello que requería mejorar. Además, nos permitió reflexionar sobre el ambiente escolar, el manejo del grupo y la importancia de construir relaciones positivas entre docentes, ya que comprendimos que la armonía entre el personal impacta directamente en la experiencia educativa de los estudiantes.

Esta vivencia también nos hizo valorar la relevancia del acompañamiento familiar, el contexto de cada niño y las teorías del desarrollo que se manifiestan día a día en el aula. Todo lo observado y vivido se convierte ahora en un aprendizaje significativo que fortalecerá nuestra formación docente, guiándonos hacia una práctica más consciente, sensible, organizada y comprometida con el bienestar y el aprendizaje de cada alumno y como dice nuestro programa de estudio: asumimos la profesión docente como un proyecto de vida (carrera de vida) desde una visión democrática, justa y participativa (SEP, 2022, p. 7).

Referencias

Linares, E. (2018). *La narrativa pedagógica: un proceso complejo de reflexión de la práctica docente*. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P167.pdf

Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

Piaget, J. (1983). *La psicología del niño*. Morata.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Programa del curso El sujeto y su formación profesional: Plan de Estudios 2022. Licenciatura en Educación Primaria*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.

Construcción de aprendizajes en la formación docente entre páginas y experiencias

Temática: narrativa sobre análisis, interpretación y reinterpretación de textos
Autores: Martínez Estrada Emily Joselyn, Muñoz Zermeño Vanessa,
Palmas Arzate Sandra Abigail y Porras Rivera Verónica Eurídice
Licenciatura en Educación Física
Semestre: tercero
Escuela Normal: No. 1 de Nezahualcóyotl

Presentación

El presente trabajo contiene una narrativa sobre análisis, interpretación y reinterpretación de textos, que tiene como propósito compartir de manera general las experiencias de lecturas realizadas durante la formación docente en el curso de Planeación y Evaluación de la Educación Física, correspondiente al tercer semestre de la Licenciatura en Educación Física. Se ha seleccionado está temática porque nos permite planear cómo, siendo estudiantes, nos fuimos apropiando de las lecturas trabajadas durante el semestre y la forma en que estas influyeron en nuestra manera de comprender y asimilar la práctica docente.

A lo largo de la narrativa se explica cómo las lecturas permitieron conocer conceptos relacionados con la planificación, la planeación y la evaluación, vinculándolos con situaciones reales del contexto escolar. Se aborda la importancia de observar el entorno, conocer al grupo y analizar las condiciones antes de intervenir, así como organizar las clases con un sentido pedagógico.

Asimismo, se presenta cómo este proceso de análisis y reflexión favoreció una mirada más crítica y consciente sobre la evaluación como un proceso formativo que acompaña el aprendizaje. Finalmente, se expone cómo esta apropiación de lecturas contribuye a la construcción de nuestro posicionamiento docente, orientando una intervención más reflexiva y comprometida en escolar.

Desarrollo

Durante el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Física, en el curso de Planeación y Evaluación de la Educación Física, observamos que al inicio de este teníamos una idea muy limitada sobre lo que significaba planear y evaluar. En un principio pensábamos que la planeación solo consistía en llenar formatos, seguir un orden establecido o cumplir con un requisito administrativo. No teníamos claro todo lo que implica organizar una clase de Educación Física con un sentido pedagógico, ni la importancia que tiene pensar en cada decisión que se va a tomar antes de intervenir con un grupo. Conforme avanzó el semestre y comenzamos a trabajar distintas lecturas, analizamos que la planeación y la evaluación no son procesos aislados, sino partes fundamentales de la práctica docente que siempre están relacionadas con lo que sucede en la clase. Uno de los primeros conceptos que se abordó fue el de planificación educativa, el cual al inicio no comprendíamos del todo. A partir de las lecturas, entendimos que la planificación es un proceso previo a la acción que se construye a partir de la observación del contexto, de la escuela, del grupo y de las condiciones reales en las que se va a trabajar. Planificar implica anticiparse, pensar ¿qué se va a hacer?, ¿cómo se va a hacer?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿con qué?, pero sobre todo ¿para qué?, evitando la improvisación y dando sentido a cada actividad.

Una de las lecturas que más nos ayudó a entender este concepto fue la de Viciana (2002), en el capítulo “Consideraciones generales sobre la planificación en educación

física", donde comprendimos que planificar no es solo organizar actividades, sino reflexionar sobre los objetivos, los contenidos, la intervención docente y la evaluación. También entendimos que la planificación permite anticipar posibles problemas, organizar mejor los materiales, aprovechar los espacios y ajustar la práctica conforme se va desarrollando. Esto cambió nuestra forma de ver la planeación, ya que dejamos de verla como algo tedioso y comenzamos a entenderla como un proceso flexible que se adapta a la realidad del grupo.

Este concepto también se reforzó con la lectura del libro *La planificación educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*, donde se menciona que planificar es introducir mayor organización y racionalidad a un conjunto de acciones previstas con anticipación para alcanzar objetivos deseables, haciendo un uso eficiente de los recursos. A partir de esto, pensamos que la planificación no se limita al aula, sino que inicia mucho antes, cuando se observa y se analiza el contexto.

Esta idea la relacionamos directamente con nuestra primera semana de prácticas de observación, donde acudimos a conocer la escuela, la comunidad, la organización institucional y a los actores que forman parte de ella. Toda esta información se recabó mediante un guion de observación basado en las seis dimensiones de Fierro et al. (2000): social, institucional, valoral, didáctica, personal e interpersonal. Gracias a esta observación, entendimos que planificar implica conocer la realidad del lugar donde se va a intervenir y que no se puede planear sin antes observar y analizar.

En cuanto a la planeación, analizamos que no es lo mismo que la planificación. Antes del curso, utilizábamos ambos términos como si fueran sinónimos, pero a partir de las lecturas comprendimos que son procesos distintos, aunque complementarios. Según Terry (1985), la planeación es la selección y organización anticipada de acciones necesarias para alcanzar determinados objetivos. Esto nos ayudó a entender que la planeación es el momento en el que las ideas se organizan y se llevan a la práctica de manera concreta.

Durante el semestre, trabajamos distintos tipos de planeación, como la unidad didáctica, la secuencia didáctica, el plan de sesión, el plano didáctico y la situación de aprendizaje. La unidad didáctica se abordó a partir de los planteamientos de Nicanor (2019), lo que nos permitió comprender cómo se organiza un proceso completo de enseñanza-aprendizaje. La situación didáctica se trabajó con base en las aportaciones de Frola (2016), entendiendo la importancia de diseñar actividades con un propósito claro y significativo para los alumnos.

Uno de los formatos que más utilizamos durante nuestras prácticas fue el plan de sesión, ya que tiene una duración corta y permite organizar una clase completa. Según Rossi (2012), el plan de sesión es el instrumento donde el docente prevé los propósitos, contenidos, estrategias y escenarios educativos que se desarrollarán en un tiempo breve. En nuestras prácticas, planeábamos sesiones con actividades distribuidas en inicio, desarrollo y cierre, cuidando que existiera una secuencia lógica entre ellas.

También trabajamos la secuencia didáctica, la cual, de acuerdo con Tobón et al. (2010), es un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que buscan el logro de metas educativas. Aunque no la utilizamos directamente en prácticas, sí comprendimos su estructura y su importancia dentro del proceso de enseñanza.

Respecto a los contenidos, reflexionamos que en Educación Física no solo se trabaja el movimiento. A partir de las lecturas, entendimos que existen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y que todos deben estar presentes en la planeación. Esto influyó en cambiar la idea de que la clase solo es "salir a jugar o hacer ejercicio", y a comprender que también se forman conocimientos, actitudes y valores. En relación con el currículo, la lectura de Del Valle Díaz (2007) nos permitió entender que este no es algo fijo, sino que puede y debe adaptarse al contexto de cada escuela. Esto se relacionó con la reflexión sobre la Nueva Escuela Mexicana, donde se reconoce la libertad del docente para ajustar los proyectos y contenidos según las necesidades reales del grupo.

En cuanto a la evaluación, analizamos que antes la relacionábamos únicamente con calificar o medir el rendimiento físico. Sin embargo, a partir de las lecturas de la SEP (2018), de Díaz Barriga (1987) y de López Pastor (2004), comprendimos que la evaluación es un proceso continuo, formativo y reflexivo. Evaluar implica observar, recopilar evidencias, retroalimentar y tomar decisiones para mejorar el aprendizaje. También comprendimos los distintos tipos y momentos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, así como la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. En nuestras prácticas, utilizamos listas de cotejo para estos procesos, lo que nos permitió ver la evaluación como una herramienta para acompañar el aprendizaje y no solo como una calificación.

Finalmente, el curso se trabajó con la metodología de Aprendizaje-Servicio, a partir de las aportaciones de Barraza-Macías (2025), lo que nos permitió vincular el aprendizaje con la realidad de la comunidad, partiendo del diagnóstico, la planeación, la ejecución, la reflexión y la evaluación. Además, la lectura *La enseñanza situada*, de Frida Díaz (2006), retomando las ideas de John Dewey (1989) y la práctica reflexiva de Donald Schön (1992), nos ayudó a comprender que el aprendizaje se construye a partir de la experiencia y la reflexión sobre lo vivido.

En conclusión, pensamos que las lecturas trabajadas en el curso transformaron nuestra manera de entender la planeación y la evaluación. Pasamos de verlas como un requisito a reconocerlas como herramientas esenciales para mejorar la práctica docente. Hoy comprendemos que planear y evaluar implica observar, analizar, reflexionar y tomar decisiones conscientes que impactan directamente en el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos.

Referencias

Barraza-Macías, A. (2025). *Metodología aprendizaje servicio. Guía operativa para maestros*. BENESSERE A. C

Del Valle Díaz, S. (2007). *La educación física en secundaria: elaboración de materiales curriculares*. INDE

Díaz Barriga, A. (1987). Problemas y retos en el campo de la evaluación educativa. *Perfiles educativos, 37*, 3-15. http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php?numero=37&anio=1987

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Editorial McGraw-Hill.

Fierro, C., Fortoul, B y Rosas, L (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.

Frola, P. (2016). *Manual operativo para la elaboración de la planeación didáctica argumentada*. Editorial Frovel Educación.

López Pastor, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(3), 221-232.

Nicanor, P. (2019). La unidad didáctica y la planeación en educación física. *Revista de educación física*.

Rossi, Q. (2012). *Importancia del plan de sesión de aprendizaje en la docencia universitaria*. ISSN 2073-6150.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Evaluar y Planear. La importancia de la planeación en la evaluación con enfoque formativo* (1.ª ed.). SEP.

Terry, G. R. (1985). *Principios de administración*. (A. Vasseur Walls, Trad.). Compañía Editorial Continental.

Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., y García Fraile, J. A. (2020). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.

Viciana, R. J. (2002). *Consideraciones generales sobre la planificación en educación física", en Planificar en educación física*. INDE.

A telón abierto, formación docente en colectivo

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autores: Vania Lizzeth Aguilar Ortiz y Nicte-ha Vite Villegas
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: séptimo
Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl

Presentación

La presente narrativa surge del interés de comprender cómo las experiencias compartidas dentro de la formación docente pueden transformarse en saberes colectivos que enriquecen nuestra práctica. La temática Narrativas de colaboración y reflexión de la práctica, fue de nuestro interés ya que, para nosotras, el aprendizaje no ocurre únicamente en nuestro proceso formativo o en la ejecución individual de una actividad, sino en el encuentro con otras voces, miradas y vivencias que dialogan y se entrelazan con la nuestra. Fue precisamente en ese cruce donde nuestra experiencia tomó forma, dando pie a la creación de una obra de teatro a partir de la temática *El cuaderno de Pancha*.

En este trabajo relatamos cómo, a través de un proyecto artístico y académico, descubrimos que la colaboración puede convertirse en una herramienta pedagógica capaz de generar comunidad, transformar relaciones y producir estrategias que posteriormente se trasladan a las aulas de práctica. La obra no solo nos permitió interpretar un texto, sino interpretarnos a nosotras mismas como futuras docentes. Asimismo, la reflexión colectiva que surgió alrededor del montaje nos llevó a reconocer que la docencia se construye en el diálogo, en la escucha y en el acompañamiento mutuo.

Desarrollo

Hay vivencias que, sin pensarlo, transforman más que un instante; quedan suspendidas en la memoria y, sutilmente, comienzan a modelar nuestros gestos, decisiones y nuestra manera de habitar la docencia. Para nosotras, una de esas experiencias comenzó en segundo semestre, durante el curso de *Literatura y mediación lectora*; el programa sugería la lectura de *“El cuaderno de Pancha”*, de Monique Zepeda, un libro que, más que relatar la vida de una niña de tercer grado, abría la puerta a vivencias que interpelaban nuestra propia historia escolar.

Mientras avanzábamos entre sus páginas, reconocíamos a Pancha, pero también nos encontrábamos a nosotras mismas, a la niña que fuimos, a los días y a los aprendizajes que marcaron nuestro paso por la educación básica. Y más allá del recuerdo, aparecían las emociones que un maestro alguna vez nos provocó y la sensación de ser vistas y acompañadas. En el aula, compartir esas vivencias comenzó a transformarse en una pregunta clave: ¿cómo queremos que nos recuerden nuestros alumnos?

De ese diálogo íntimo surgió el impulso de transformar la lectura en acción, llevando la historia a una obra de teatro; dicho deseo coincidió con el mes del normalismo mexiquense, y entonces el propósito se volvió más claro: llevar la obra a otras Escuelas Normales, dando vida a las páginas en cuerpo y voz.

Los primeros ensayos estuvieron marcados por el descubrimiento y un caos que ahora recordamos con nostalgia, el aula estaba llena de propuestas: ideas para las escenas, el libreto, el vestuario y ajustes al tono de cada personaje.

Con el tiempo, la puesta en escena comenzó a tomar mayor forma, pero también se llenó de sentido, dejamos solo de actuar a los personajes y comenzamos a mirarnos a través de ellos, ahora representábamos nuestras propias infancias, los ecos de los docentes que, sin

querer, nos han acompañado y, ahora, también de las experiencias que comenzamos a entretejer a través de las prácticas docentes.

Y así, llegó el día de la presentación en la Escuela Normal de Tecámac, tuvimos un recibimiento muy cálido, seguido de algunos murmullos antes de la presentación y la adrenalina compartida acompañada de fuertes latidos del corazón; cuando salimos al escenario los movimientos comenzaron a fluir casi por sí solos, sin la presión de actuarlo tal cual el guion, simplemente con la certeza de saber que eso que presentábamos era nuestro, y cuando terminó, los sentimientos acompañados de complicidad nos hicieron saber que habíamos logrado algo que era nuestro y que nos superaba de manera individual.

Ese sentimiento de reconocimiento mutuo nos recordó lo que Larrosa (2003) afirma, “la experiencia es aquello que nos pasa y que, al pasarnos, nos transforma” (p.91)., nosotras habíamos sido transformadas.

Cuando volvíamos a nuestra escuela normal, entre la sensación de alivio y las emociones todavía a flor de piel, tuvimos un espacio para conversar y compartir sobre lo que acababa de acontecer. En ese intercambio comenzó a hacerse evidente que la obra había ido, desde luego, más allá de lo que pudo verse: no había sido solo lo actuado en el escenario; era un entramado de recuerdos, emociones y nostalgias que condujeron el diálogo lejos de lo técnico y lo acercaron a lo profundamente humano. En ese intercambio de comentarios comprendimos que la obra había generado un lazo colectivo, un espacio donde cada persona podía reconstruir la historia desde su propia biografía escolar. En relación con lo anterior, Suárez (2020), al referirse a experiencias vividas individualmente, señala que la narrativa pedagógica “la vuelve pública y se torne compartible, discutible, transformadora” (p. 54). Y eso fue justo lo que vivimos: nuestras voces se entrelazaron con las experiencias de los demás.

Con el pasar de los días y con el recuerdo de lo vivido, la reflexión nos llevó al reconocimiento de nuestras propias habilidades, pero también de los desafíos que habíamos enfrentado, este ejercicio de aprendizaje nos llevó a negociar, a escuchar, a reconocer las habilidades del otro y a la importancia que teníamos todos en el proceso; en ese momento comprendimos lo que autores como Bolívar (2014) plantean cuando se afirma que “el saber docente se constituye en la interacción con otro, cuando se conoce la experiencia del compañero como fuente legítima de aprendizaje” (p.37), poco a poco, cada integrante del grupo había aportado un saber que se integraba silenciosamente a nuestra formación.

Quizá por un momento podríamos haber pensado que todo quedaba allí, pero con nuestra integración en las aulas de educación básica llevamos esos momentos con nosotras, tal vez no de forma consciente, aunque sí de manera real.

En cada jornada de intervención comenzaron a aparecer, casi de manera natural, las estrategias construidas durante la producción de la obra: la distribución de tareas según las habilidades del grupo, la creación de acuerdos colectivos, la apertura de espacios para escuchar a los estudiantes y la implementación de actividades donde cada niño pudiera aportar desde lo que sabía. Aquello que nació como un proceso teatral se transformó en una metodología viva. Como señalan Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002), la verdadera formación lectora no se construye desde la lectura obligatoria, sino desde esa lectura libre y activa que requiere imaginación, constancia y disposición personal. En nuestro grupo, la lectura de *El cuaderno de Pancha* adquirió precisamente ese sentido: dejó de ser una tarea del programa y se convirtió en un encuentro con nosotras mismas, una experiencia que seguía resonando en cada aula que habitábamos.

Y cada vez que compartíamos lo que vivíamos en las prácticas, todo volvía a transformarse: en un ir y venir constante entre las estrategias que alguna vez creamos para la obra y aquellas que ahora aplicábamos en el aula; era como si ambas experiencias se alimentaran mutuamente. Hoy reconocemos que aquella obra nos enseñó que los saberes

colectivos se construyen en el encuentro, en la palabra compartida, en el gesto que se suma al del otro; que la docencia, cuando se vive en colaboración, se vuelve un espacio donde cada experiencia individual alimenta la memoria pedagógica del grupo.

Y así, lo que nació como un proyecto grupal ahora habita en cada una de las aulas que transitamos, tanto en la Normal, donde seguimos formándonos, como en nuestras escuelas de práctica, donde buscamos cultivar en los niños la misma chispa que un día Pancha encendió en nosotras.

Referencias

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, *19*(62), 711-734.

Cerrillo, P. C., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de cultura económica.

Suárez, D. H. (2016). Maestros que narran: la biografía escolar como recurso para la enseñanza. En M. Zepeda, C. Jurado y M. Santiago (Coords.), *Resignificación de experiencias en la formación de docentes para preescolar: narrativas pedagógicas* (pp. 23-38). Secretaría de Educación del Estado de México; Escuela Normal de Ecatepec.

Exploración y reflexión del aula

Temática: narrativa de metodologías
Autores: Gómez Santiago Jennifer Azucena y Posadas Zúñiga Dafne
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: tercero
Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl

Presentación

La presente narrativa metodológica describe experiencias de intervención pedagógica desarrolladas en contextos escolares, enfocadas en abordar necesidades de aprendizaje específicas a través de estrategias innovadoras y significativas. Se abordan áreas como la geometría, utilizando el modelo de Van Hiele y actividades lúdicas para que los estudiantes construyan conceptos sin memorización; el desarrollo socioemocional, mediante un proyecto artístico que permitió explorar y gestionar emociones en un espacio de confianza; y el uso de tecnologías y gamificación para generar aprendizaje auto dirigido. Asimismo, se trata la enseñanza de operaciones aritméticas desde un enfoque dinámico y colaborativo, la integración de una estudiante con particularidades en la comunicación a través de juegos de rol, y la promoción del gusto por la lectura mediante actividades lúdicas basadas en los principios de mediadores de lectura. Todo el proceso se sustenta en la observación, la colaboración con docentes titulares y el uso de marcos teóricos que respaldan la planificación y aplicación de prácticas educativas adaptadas a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Desarrollo

En primera, se identificó junto con el titular aquellos contenidos y PDA que lleven relación con la geometría, pues una de las necesidades de aprendizaje dentro del aula es la dificultad para analizar figuras geométricas. Por ello, el modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele como se citó en Jaime (1993), en su tesis doctoral, Aportaciones a la interpretación y aplicación del Modelo de Van Hiele, Vargas (2013) describe cómo se desarrolla el pensamiento geométrico por medio de niveles, así como fases que brindan al docente un referente para estructurar las actividades.

Igualmente, se exploró el libro de Juega y Aprende Matemáticas, así como Fichero de Actividades Didácticas con la finalidad de presentar a los estudiantes actividades que permitan renovar la manera en la que aprenden geometría. Vargas y Gamboa, (2013) afirman que “las dificultades que se presentan en la enseñanza de la geometría tienen un componente aportado por la experiencia personal del docente que traslada algo de la forma como el aprendió a sus clases” (p. 91).

Esta visión me permitió unificar una planeación basada en los intereses de los estudiantes, donde se integró el juego, manipulación, observación y comprobación. Esto condujo de manera positiva el aprendizaje de las características de los cuadrados, pues al finalizar los estudiantes no tuvieron que memorizar los conceptos o ser simples receptores, más bien lograron, a través de las actividades construir su propia definición.

En concreto, la estrategia de los modelos de Van Hiele y la indagación en diversos materiales permitió en la mayoría de los estudiantes obtener buenos resultados. Algo a tomar en cuenta es el tiempo, ya que se necesita conocer previamente a qué nivel pertenecen los estudiantes, pues no en todos los contenidos es el mismo. Asimismo, se requiere cuestionar la propia formación para evitar reproducir prácticas que atrasen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, en el curso de Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje, se aprendieron conocimientos sobre la parte teórica de este aspecto y estrategias para practicarlas desde el actuar y sentir como persona, pues se sostenía la idea que la salud emocional empieza desde uno como profesor para brindar un buen rendimiento en la labor, hasta el cómo enseñarlo con los alumnos, quienes deben tener estas bases de regulación, conocimiento y aceptación de su sentir, para poder gestionar lo que viven en su día a día y que ello no afecte en su proceso de enseñanza-aprendizaje y así crear espacios de confianza y apoyo entre todos.

Dicho esto, he de mencionar que en ese curso, se obtuvo la oportunidad de ir a prácticas de observación e intervención, en donde en la segunda, la maestra del dicho curso, solicitó realizar una planificación de una semana sobre alguna técnica vista o nueva para aplicarla al grado que nos tocó, por ende, como a mí me correspondía el grado de 1.°, recurrí al libro de texto de lo humano y lo comunitario y a los PDA de la fase para la realización de mi planificación didáctica, en donde mi idea principal era vincular con el área artística.

Ahora bien, para la aplicación desarrollé un proyecto de cinco días, en donde los primeros dos días, un pequeño espacio de enseñanza y recuperación de saberes con los estudiantes sobre las emociones y el cómo identificarlas en su día a día, posteriormente, para el tercer día, llevé material para que realizarán una obra artística en papel cascarón, en el cual, debían plasmar con pintura un momento, situación, cosa o persona que les haya generado alguna emoción o sentimiento, para después, pasar a explicarlas en plenaria.

Para los últimos dos días, ensayamos, acomodamos e invitamos a otros grupos para visitar nuestra "galería de arte de las emociones" en donde cada niño, explicaba su obra y platicaba un poco de las emociones, la gestión y demás, apoyados de una ficha de reconocimiento y la guía de la docente en formación y la titular del grupo.

La intervención mencionada relacionada a lo emocional, consideró fue un éxito, pues se trabajaron de manera adecuada y con buenos resultados áreas de escritura, expresión y habilidades artísticas, además el producto del museo impactó en la comunidad.

En otro momento, tomando en cuenta la observación se reconoció y determinó entre los estudiantes las actitudes que son tomadas hacia el desarrollo de actividades, de modo que se dio énfasis en la vinculación de entornos sociales de la actualidad que son presentados de manera innovadora, de gran atención visual y auditiva, así como también el dominio con el que son empleados, dando auge al uso de tecnologías digitales para la creación de ambientes virtuales de aprendizaje en el salón de clases.

Es por ello que se implementaron estrategias pedagógicas de mejora en torno a la utilización de la gamificación y de recursos de interacción como parte de una metodología de aprendizaje basada en la flexibilidad acorde a las necesidades de los estudiantes, de manera que establecerá la generación de compromisos hacia motivaciones relacionadas con el juego para el logro de un aprendizaje auto dirigido, significativo, eficiente y de interés (Parra y Torres, 2018).

Por lo que, como resultado de la vinculación de intereses hacia el contexto social de los estudiantes y en conjunto con la aplicación de tecnologías digitales, las actividades que se fueron realizando se llevaron de manera satisfactoria y sobre todo condujeron a experiencias significativas en torno a la interactividad del aprendizaje.

Podemos decir, que en la creación de entornos virtuales y la utilización de herramientas de gamificación son prácticas pedagógicas que propician el aprendizaje significativo en los estudiantes, de manera que forma parte de una transformación en los procesos de enseñanza que brinda a su vez la motivación por el querer aprender.

Se identificó a un estudiante con una particularidad notable: no se comunicaba mediante el habla, sino a través de textos breves. La docente titular comentó que la niña no había hablado desde primer grado, según los testimonios de maestras anteriores, y que no contaba con un diagnóstico especifico. Sin embargo, sus padres aseguran que en casa si

se comunica, en especial, con su hermano y papá. Además, sus compañeros, revelaron que ocasionalmente hablaba cuando se encuentra a solas con una persona.

Por lo que se generaron condiciones con el propósito de integrarla en actividades que requirieran socializar, recurrí a una estrategia vista en el curso de Desarrollo de la Literacidad: el juego de rol propuesto por Cassany, esta técnica permite introducir diversos tipos de comunicación sin necesidad de escenografía compleja, lo que la hizo idónea para el caso.

Durante la exposición de su tarea, se le comentó al estudiante que podía hacerlo a través de mímica, lo cual fue un éxito; en el juego “Adivina quién”, lo hizo por escrito. Notablemente, la estrategia no solo la involucró a ella, sino que motivó al resto de los niños a compartir sus trabajos a través de la mímica y la actuación.

La estrategia de juego de rol de Cassany resultó efectiva, al brindarle a la estudiante un medio alternativo para participar. Su falta de comunicación verbal en el aula podría relacionarse con timidez o desconfianza grupal. Cabe destacar que, el apoyo de sus compañeros fue crucial para crear un ambiente integrador. Además, la modalidad no verbal resultó motivadora para todo el grupo, confirmando el valor pedagógico de incorporar recursos multimodales en el aprendizaje colaborativo.

Referencias

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua.* Graó. https://archive.org/details/cassany-d.-ensenar-lengua/page/154/mode/1up

Jaime Pastor, A. (1993). *Aportaciones a la interpretación y aplicación del modelo de Van Hiele: la enseñanza de las isometrías del plano. La evaluación del nivel de razonamiento*.

Parra, E., y Torres, M. (2018). La gamificación como recurso didáctico en la enseñanza del diseño. *Educación artística: revista de investigación (EARI)* Vargas Vargas, G., y Gamboa Araya, R. (2013). El modelo de Van Hiele y la enseñanza de la geometría. *UNICIENCIA, 27*(1),74-94. https://www.redalyc.org/pdf/4759/475947762005.pdf

Zambrano, A. P., Zambrano, M. de los Á., Luque. K. E., y Zambrano, A. T. (2020). La gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Dominio de las Ciencias, 6*(3), 349-369. https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1402

Una experiencia trabajando con proyectos comunitarios

Temática: narrativa de proyectos
Autora: Ortiz Villa Sara Camila
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl

Presentación

Durante mi estancia en la escuela primaria “Miguel Hidalgo y Costilla”, tuve la oportunidad de acercarme de manera más profunda a las dinámicas que se construyen dentro del aula y a la relación que los estudiantes establecen con su entorno escolar. Estas prácticas me permitieron observar no solo las actividades que diariamente realizan los alumnos, sino también la manera en que la institución busca fortalecer el sentido de comunidad mediante distintos proyectos y espacios que promueven la colaboración y el aprendizaje. A partir de estas experiencias iniciales, pude reconocer la importancia de mantener una mirada atenta sobre las necesidades reales del grupo y abrir la posibilidad de replantear mi intervención.

Esto me llevó a comprender que la práctica docente implica un proceso constante de observación, análisis y toma de decisiones, en el cual cada actividad dentro del aula contribuye a construir un ambiente de aprendizaje más significativo. Por ello, este documento recupera las acciones, reflexiones y adaptaciones que llevaron a orientar mi intervención hacia el fortalecimiento de la lectoescritura del grupo, empleando la metodología de aprendizaje basado en proyectos comunitarios ya que permite trabajar a partir de diversos escenarios: aula, escuela y comunidad.

Desarrollo

Las presentes prácticas pedagógicas tienen lugar en la escuela primaria “Miguel Hidalgo y Costilla”, la cual se encuentra en una zona urbana, llena de comercios que mantienen la actividad y economía dentro de esta comunidad; la institución se conforma por 6 grupos (uno por cada grado), amplios patios y áreas verdes, 6 docentes frente a grupo, 1 docente de educación física y un docente para clase de Inglés.

Considero importante mencionar que esta institución tiene baja matrícula y poca asistencia, se puede ver apoyo por padres de familia económico, pero no se involucran demasiado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, algo que pude observar dentro de mi estancia en la institución, es que la escuela busca crear actividades recreativas, propiciar una enseñanza didáctica, incluir actividades extras e incluso se pueden ver muchos proyectos comunitarios, esto con el fin de hacer la escuela más llamativa para la comunidad y puedan tener un mayor alcance dentro de la misma; incluso, la directora nos comentaba que ya cuentan con una cosecha de lechugas, un sistema de captación de agua, un aviario, dos patos y actualmente buscan comprar dos borregos con el propósito de incluir a la comunidad para la compra y venta de composta que harán los alumnos.

En lo personal, pienso que para que podamos generar un aprendizaje significativo dentro de una comunidad, primero debemos impactar dentro del aula, es por eso que al inicio de mis prácticas y con base en la observación previa del sexto grado, quise utilizar la metodología aprendizaje basado en proyectos comunitarios (ABPC), debido a que los niños de mi grupo se encuentran muy apegados a las actividades que ocurren dentro de la escuela; lavan la alberca de los patos, los alimentan, ponen agua en los bebederos de las aves, se encargan de barrer estos espacios, etc. Por ello, mi intención era que, a partir de este afecto de pertenencia que los niños tienen con la institución, se pudiera compartir y

difundir con los demás grados, para mantener en buen estado estos espacios y se logre valorar el esfuerzo de todos.

Al inicio, parte de mi proyecto se enfocaba en pláticas de concientización con los demás grupos, esto debido a que los niños de verdad entendían la importancia del cuidado de las áreas verdes, el cuidado del agua, de las responsabilidades del grupo y eran capaces de demostrarlo a través del habla, haciendo énfasis en el desarrollo de las competencias lingüísticas que permiten a los estudiantes comunicarse de manera efectiva y crítica. Dentro del aula se trabajó para preparar las pláticas, se plantearon los propósitos que queríamos lograr con esto y, sobre todo, que los niños se sintieran partícipes en su propia comunidad.

Pero a medida que este proyecto iba avanzando, con los trabajos que se llevaban dentro del aula, la observación y los libros de texto, fue muy interesante ver que estos niños tenían muchos problemas en la lectoescritura; faltas ortográficas, cambio de letras, lectura pausada o silábica, problemas con la comprensión de los textos, etc. Por lo que se pensó que cada acción debería ser muy cuidada para fortalecer la competencia lectora a través de la práctica convencional, revisando y promoviendo la autocorrección, reflexionando sobre el uso de las palabras y revisando en grupo.

Por otro lado, considero importante mencionar que, aunque en ocasiones parecía que avanzábamos de forma lenta, cada pequeño logro me permitía reconocer que este tipo de trabajo requería constancia y acompañamiento, ya que los alumnos necesitaban sentirse seguros al leer y, sobre todo, al escribir sus ideas sin temor a equivocarse. Fue entonces cuando pude observar que, al relacionar la lectura con situaciones cercanas a su entorno, ellos mismos comenzaban a identificar palabras nuevas, corregir aquello que escribían y preguntar cada vez más sobre el significado de ciertos términos (Ferreiro, 2025, citado en Diplomado Lengua). Esto me permitió seguir trabajando de manera paulatina, tomando en cuenta las características de cada uno y respetando el ritmo con el que avanzaba cada estudiante, buscando siempre que se mantuviera un ambiente de confianza dentro del aula e involucrar a los padres de familia para que ayudaran a revisar lo que escriben los niños.

Este tipo de actividades fortalecieron la comprensión, favorecieran la reflexión sobre la escritura y permitieran trabajar la lectura de forma acompañada dentro del aula y en casa; con base en ello, fue necesario incluir ejercicios orientados al reconocimiento de ideas principales, la construcción de significados mediante la lectura en voz alta y el uso de textos breves que resultaran accesibles para todos. Además, se consideró importante generar espacios de intercambio oral donde los estudiantes pudieran verbalizar lo que comprendían y, a partir de ello, avanzar de manera gradual en la producción de escritos más claros y coherentes, siguiendo las orientaciones del Campo Formativo correspondiente a Lenguajes de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024).

A medida que avanzaba este proyecto, iba notando avances pequeños, pero a la vez significativos para los alumnos ya que, si bien no era un gran avance o un avance que se espere para niños de sexto grado, lograban quedarse con lo indispensable y de manera muy pausada íbamos avanzando, para mí, fue clave el uso del diario escolar para mantener esta reflexión constante de mi práctica y así reorganizar o adaptar mis prácticas (Porlán, 2000).

Algo que también me pareció interesante fue que en este proceso hice uso de la evaluación formativa, la cual me permitía ver más de cerca el desempeño de los niños en esta etapa, ya que también pude notar que para ellos de cierta forma era frustrante ver temas que ya habían visto años pasados, pero considero que fue indispensable volver un poco para que así pudieran tener más dominio de esta. A la par de esto, íbamos incorporando lo aprendido en la realización de textos y carteles que se combinaran con el proyecto principal.

Así, conforme avanzaban los días y las actividades dentro del aula, pude darme cuenta de que este proceso no solo se trataba de reforzar la lecto-escritura del grupo, sino también

de reconocer aquello que como docente en formación necesitaba seguir construyendo. Cada momento que pasaba con los alumnos me ayudaba a entender que, aunque existieran dificultades, también había muchas posibilidades para seguir trabajando y encontrar otras maneras de acompañarlos. Me resultó valioso observar que, cuando ellos se sentían escuchados y tomados en cuenta, mostraban una mayor disposición para participar, preguntar y mejorar sus producciones, lo cual me permitió reafirmar que el aprendizaje requiere tiempo, paciencia y un ambiente donde puedan expresarse sin miedo a equivocarse.

Finalmente comprendí que el proyecto me ayudó a fortalecer otras áreas que eran indispensables para que los niños pudieran participar plenamente. Esta experiencia me permitió ver que la práctica docente implica mantenerse en constante reflexión, ajustar lo que sea necesario y aprender a mirar más allá de lo evidente. Me quedo con la certeza de que cada pequeño avance representó un logro importante para los alumnos y también para mí, pues me ayudó a comprender mejor mi papel dentro del aula como facilitador y a valorar el impacto que pueden tener las intervenciones que se hacen con intención, sentido y compromiso con la comunidad escolar.

Referencias

Cassany D. Luna, M., y Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. Graó.

Diplomado Lengua. (2019, 22 de abril). *Cultura Escrita* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Hxl42bqsIb0

Porlán, R. y Martín, J. (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. DÍADA Editorial.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos (ciclo escolar 2022-2023)*.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *El Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)*.

Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Paidós.

El diario de clase, herramienta de observación para la reflexión de la práctica docente

Temática: diario del docente en formación
Autor: Aaron Ariel Barrientos Hernández
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas
Semestre: primero
Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

Presentación

La reflexión sobre la práctica docente es un proceso fundamental para el desarrollo profesional de los docentes, ya que te permite analizar de manera critica las acciones que se realizan en el aula y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En el contexto educativo el diario de clase se presenta como una herramienta de observación indispensable que facilita el registro de experiencias, situaciones significativas, decisiones pedagógicas y emociones que se viven en el trabajo real frente a grupo como parte de la formación docente.

Desarrollo

Es a través del diario, que el docente no solo documenta lo que ocurren en el aula si no también comprende, razona, interpreta y reflexiona sobre su práctica, identificando aciertos, dificultades y áreas de mejora de esa manera el diario contribuye a la construcción de un practica reflexiva y consciente fortaleciendo la capacidad de los docentes en formación para tomar decisiones acertadas y mejorar sus prácticas profesionales al mismo tiempo que prepararse para el futuro profesional.

Como docente en formación el diario se ha vuelto una herramienta invaluable para reflexionar sobre mis experiencias diarias en el aula. Mediante la aplicación de este instrumento, he podido registrar y percatarme, no solo de lo que funciona bien en las clases sino también de las realidades y desafíos que muchas escuelas, estudiantes y docentes titulares enfrentan; me hace dar cuenta de una realidad que solo nosotros como normalistas observamos.

Cada escrito realizado en este diario es un espacio para analizar y cuestionar que tipo de docentes queremos ser en un futuro, nos hace reflexionar sobre las decisiones pedagógicas que toman nuestros titulares observados, evaluamos el impacto de las decisiones de cada persona presente en el aula y como esta decisión tiene un peso, nos hace ser más conscientes de lo que nosotros seremos a futuro, todo esto lo registramos en nuestro mayor instrumento que poseemos lo docentes en formación, “el diario de clase” es la herramienta que nos permite observar con precisión y no solo mirar; este instrumento da cuenta de todas las realidades y contextos que surgen alrededor de nuestras escuelas de práctica y que nos permiten reflexionar y aprender de la verdad docente.

Nuestro diario se compone de dos momentos, los datos generales y la redacción de la observación, la primera nos indica el nombre de la escuela donde realizamos la práctica docente, grado y grupo que se nos fue asignado, el director de la escuela, los orientadores a cargo el número total de alumnos, al mismo tiempo de cómo están distribuidos entre alumnos masculinos y femeninos, el titular y la clase que imparte, y en la segunda parte donde se coloca la fecha y hora de inicio de la clase (parte muy relevante), asignatura, tema o contenido que se esta viendo, el tiempo planificado de la clase y el número de alumnos presentes.

Estas partes del diario nos hacen dar cuenta de las características más básicas que se deben saber al ingresar en una escuela de prácticas, y también de como el tiempo planeado

para la clase no se lleva en su totalidad por diferentes factores que afectan su implementación, recalca la importancia y relevancia de conocer el entorno escolar.

Continúa la parte donde plasmamos las observaciones; en este momento se registra la dinámica y organización de clase, las tarea o actividades curriculares, las interacciones y acontecimientos significativos y el aprendizaje de los alumnos; justo en este momento que se empiezan a realizar estas anotaciones donde el docente en formación empieza a reflexionar su hacer dentro de la escuela de prácticas en donde realiza las prácticas, los titulares, los alumnos, las metodologías, el cómo se actúa en ciertas situaciones porque tal y como lo mencionan Rafael Porlán y José Martín (2000): “el diario del profesor es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución” (p. 21).

El momento en el que se realiza el diario de clase, uno se da cuenta el porqué y el motivo por el cual está estructurado de esa forma, te da las herramientas y pasos necesarios para tu reflexión, su organización hace que te percates de todo lo que sucede a tu alrededor, las dinámicas que el profesor realiza, las tareas que se dejan, los pequeños comportamientos tanto positivos como negativos de tus docentes titulares, que te hace más crítico y te acerca a saber qué tipo de docente quieres ser, el cómo tu, puedes aprovechar esas metodología y aplicarlas en la clase, y el cómo enseñarías tal tema, cada acontecimiento que sucede lo plasmas de tal forma que te das cuenta de esa realidad. Pero eso no es todo lo que el diario te puede llevar a reflexionar, también está la parte donde observas a los estudiantes, el comportamiento con cada docente con el que se encuentran, su forma de ser y la personalidad de cada uno, observas toda la interacción que se da dentro del aula de clase.

El diario también me ha permitido reflexionar sobre la colaboración entre los estudiantes, profesores y compañeros que me apoyan en la práctica docente, el cómo un trabajo en equipo entre los propios docentes puede mejorar las escuela enormemente y el cómo las diferencias de estos mismo también pueden afectar el desarrollo de las actividades.

Una de las clases que anote en el diario y que más impacto tuvo y me hizo reflexionar fue la que observe en el Conalep Valle de Aragón en el grupo 103 del turno matutino, en la clase de formación socioemocional, la docente estaba realizando una actividad acerca de que todo ser humano puede ser social y emocional; y como parte de la dinámica que estableció la titular les dejo el realizar una carta sin nombres, sin datos, solo un escrito donde colocaron una o varias personas que los han marcado en su vida. Los alumnos empezaron a escribir mientras todo el salón se puso en un silencio tan raro que daba miedo, me sorprendió ver un salón que hablaba todo el tiempo tan cayado y concentrado, era algo que no pensaba ver en ellos, todos escribiendo y realizando la actividad y uno a uno empezaron a dar su escrito.

La docente una vez que tenía todas las cartas empezó a leerlas en voz alta una por una, sin nombres, sin pistas, solo las cosas que los alumnos escribieron y se desahogaron, pude observar la reacción de los estudiantes esos ojos que demostraban tanto al escuchar sus cartas; el cómo algunos estudiantes tuvieron que retirarse momentáneamente debido a que la actividad los concientizo, los hizo verse más humanos, más sensibles y hasta vulnerables, los acerco a reflexionar. Fue justo donde en este momento donde me percate de su realidad y su contexto de los alumnos que estaría acompañando por un breve espacio de tiempo; pero la herramienta que me hizo comprender mucho mejor la dinámica y su reacción fue el diario del docente, el cual me hizo tener un criterio y entendimiento, comprendí que las clases que damos pueden tener un impacto enorme en el estudiante.

En conclusión, cada observación realizada te muestra una realidad desde diferentes puntos de vista de un contexto observado; asimismo ayuda y te guía en pequeñas acciones que hacen que los estudiantes presten atención, incluso para mis compañeros que van a egresar de la licenciatura, esta herramienta sigue siendo un punto fuerte por que te

autoevalúas y mejoras continuamente, analizas lo que funciona y lo que no funciona, identificas área de mejora continua, para prepararte a ser el docente que quieres ser.

Es por ello por lo que el diario del docente es una herramienta poderosa para la reflexión crítica y el crecimiento personal, es a través de él y de su implementación que logras mejorar y reflexionar los desafíos docentes, el acto de anotar y colocar cada observación que hacemos nos lleva a darnos cuenta de la importancia y relevancia de cada proceso de la formación docente. El diario del docente nos lleva a pensar que la verdadera esencia de la educación reside en la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica para transformarla y mejorarla continuamente.

Referencias

Porlán, R., y Martín, J. (1997). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Ediciones Morata.

Porlán, R., y Martín, J. (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula* (4ª Ed.). Ediciones Morata.

Reflexiones desde el aula a partir de la fotoelicitación

Temática: diario del docente en formación
Autora: Karla Paola Saldaña Esteban
Licenciatura: Educación Preescolar
Semestre: quinto
Escuela Normal: No. 3 de Nezahualcóyotl

Presentación

Durante mi práctica docente en el aula de preescolar, he comprendido que enseñar no se limita a planear actividades, sino a aprender a leer lo que ocurre en el día a día con las niñas y los niños. Cada jornada se convirtió en un espacio de observación, toma de decisiones y reflexión constante sobre mi actuar como docente en formación.

Una de las experiencias que considero más significativas fue la implementación de actividades lúdicas orientadas al desarrollo de la sana convivencia a partir de la cultura de paz. Observé que cuando las propuestas partían del interés de las niñas y los niños, la participación era más activa y el ambiente se volvía más propicio para el aprendizaje. Esto me permitió reconocer que escuchar y observar al grupo es tan importante como seguir la planeación, y que la flexibilidad es una habilidad necesaria en la práctica docente.

Sin embargo, también enfrenté diversos retos. En algunas ocasiones, la gestión del grupo se volvió compleja, especialmente cuando no anticipé los tiempos reales de atención o cuando la actividad no consideraba la diversidad de ritmos y necesidades del alumnado.

Reconozco que, en ciertos momentos, llegué a estresarme por la falta de colaboración y compromiso por parte de mis compañeras del equipo de prácticas, ya que no se involucran en el proceso y no saben separar los problemas personales con lo académico.

Desarrollo

Mi proceso reflexivo se ve materializado en la escritura de mi diario, reconocí que mi experiencia en el aula puede analizarse a partir de las dimensiones que propone Fierro para comprender la práctica de la educadora. Desde la dimensión personal, el diario me permitió identificar cómo mis emociones, inseguridades y expectativas influyeron en mis decisiones pedagógicas cotidianas.

En la dimensión interpersonal, las fotografías y los registros escritos hicieron visibles las formas en que me relacioné con las niñas y los niños, así como con la docente titular, evidenciando la importancia del diálogo, la escucha y el clima afectivo en el aula. La dimensión didáctica se reflejó en el análisis de las estrategias empleadas, los tiempos, las consignas y los materiales utilizados, permitiéndome valorar qué favoreció el aprendizaje y qué requería ajustes. Finalmente, la dimensión institucional y social apareció al reconocer cómo las normas escolares, la organización del centro y el contexto sociocultural condicionaron mi práctica, confirmando que la labor docente no se desarrolla de manera aislada, sino enmarcada en múltiples relaciones y estructuras que es necesario problematizar desde el diario reflexivo.

Mirar la práctica para comprenderla: reflexiones desde el aula a partir de la fotoelicitación.

Durante mi práctica docente en el aula de preescolar, el uso de la fotografía como herramienta de reflexión me permitió detenerme y mirar mi intervención pedagógica desde otra perspectiva.

A través de la fotoelicitación, retomando la propuesta de Hidalgo y Standen, pude analizar imágenes capturadas durante las actividades cotidianas dentro del preescolar, no

con la intención de evaluar resultados, sino de comprender lo que realmente sucede en la práctica.

Las fotografías se convirtieron en detonantes de reflexión. Al observarlas posteriormente, identifiqué situaciones que en el momento pasaron desapercibidas: la forma en que me colocaba frente al grupo, las interacciones que privilegiaba y aquellas que dejaba de lado, así como las respuestas corporales y emocionales de las niñas y los niños ante mis indicaciones.

Este ejercicio me permitió problematizar mi práctica desde lo que Stephen Kemmis denomina el decir, hacer y relacionarse, es decir, cómo mi discurso pedagógico, mis acciones y mis relaciones con el grupo se articulan y configuran la experiencia educativa.

Considero que en mi discurso promoví la participación y la autonomía, fomentando que niñas y niñas se apoyen unos a otros. De tal modo que procuro reforzar la cultura de paz mediante el reconocimiento de las necesidades de cada alumno y promoviendo que se involucren apoyando a sus compañeros.

La fotoelicitación también permitió identificar momentos en los que la intervención fue significativa. En ciertas fotografías, observé cómo las niñas y los niños se apropiaban de la actividad cuando lograba generar un ambiente de confianza y escucha. Estas imágenes me ayudaron a reconocer aciertos en mi práctica, como el uso del lenguaje cercano, el acompañamiento respetuoso y la disposición para adaptarme a las dinámicas del grupo.

Desde la mirada de Kemmis, este proceso de reflexión no fue individual, sino colectivo. Compartir las fotografías con mis compañeras y con la docente titular abrió espacios de diálogo donde se construyeron saberes compartidos sobre la práctica. Las imágenes facilitaron la conversación, permitiendo que otras miradas enriquecieran mi comprensión de lo ocurrido en el aula y fortalecieran la reflexión crítica.

A partir de este ejercicio, comprendí que la práctica docente no se transforma únicamente desde la experiencia directa, sino desde la capacidad de mirarla, nombrarla y discutirla. La fotoelicitación funcionó como un mediador que posibilitó la reflexión situada y la mejora de la práctica, al hacer visibles las relaciones, los gestos y las decisiones que configuran el acto educativo.

En conclusión, el uso del diario del docente en formación, articulado con la fotoelicitación y la reflexión crítica propuesta por Kemmis, me permitió asumir mi práctica como un proceso en construcción. Reconocí que formarme como docente implica cuestionar constantemente mi decir, mi hacer y mi forma de relacionarme con el alumnado, entendiendo que la mejora pedagógica surge del análisis consciente y colectivo de la experiencia cotidiana en el aula.

Referencias

Bandura, A. (1986). *Bases sociales del pensamiento y la acción: una teoría cognitiva social*. Prentice Hall.

Bruner, J. (1960). *El proceso de la educación*. Harvard University Press.

Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. The Macmillan Company.

Erikson, E. H. (1963). *Infancia y sociedad* (2ª ed.).

Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Hacia una práctica docente reflexiva*. Paidós.

Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *El planificador de la investigación-acción: hacer investigación-acción participativa crítica*. Springer. W. W. Norton y Company.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

La comunidad como práctica reflexiva: una experiencia de intercambio formativo en Cuba desde la mirada de Kemmis

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autor: Mario Irenias García
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: quinto
Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

Presentación

Durante el presente semestre, como docente en formación, participé en un programa de intercambio académico en Cuba, experiencia que me permitió resignificar mi práctica educativa desde una perspectiva colaborativa y comunitaria. Este proceso formativo se vivió no solo como una estancia académica, sino como una práctica social compartida, en el sentido que plantea Stephen Kemmis, donde la educación se construye en interacción con otros, en contextos históricos y culturales concretos.

Desarrollo

En el contexto cubano, la formación docente y la educación preescolar se sustentan de manera constante en los aportes de Lev Vygotsky, particularmente en la idea de que el aprendizaje es un proceso social mediado por la interacción. Esta concepción se articula con lo que Kemmis denomina prácticas educativas como configuraciones de *decir, hacer y relacionarse,* las cuales se evidencian en las distintas modalidades de atención al nivel preescolar, como las *casitas*, el programa Educa a tu Hijo y los semiinternados. Estas modalidades no solo organizan la enseñanza, sino que reflejan formas específicas de relación entre escuela, familia y comunidad.

El programa Educa a tu Hijo representa de manera clara una práctica educativa situada, donde la comunidad se reconoce como un espacio legítimo de aprendizaje. Desde la perspectiva de Kemmis, esta modalidad puede entenderse como una comunidad de práctica, en la que familias, docentes y agentes comunitarios participan activamente en la formación de las infancias. La educación deja de ser una acción individual del docente para convertirse en una responsabilidad colectiva, lo que amplía las posibilidades de intervención pedagógica y fortalece el tejido social. La convivencia y el trabajo colaborativo con estudiantes de otras Escuelas Normales del Estado de México y de Aguascalientes potenciaron procesos de reflexión compartida sobre la práctica, elemento central en la teoría de Kemmis. A través del diálogo entre pares, fue posible problematizar nuestras experiencias formativas, contrastar realidades educativas y cuestionar críticamente nuestras prácticas. Este ejercicio de reflexión colectiva permitió construir saberes pedagógicos de manera colaborativa, reconociendo que la mejora de la práctica surge del análisis conjunto y no de acciones aisladas. Desde esta experiencia, comprendí que la formación docente se fortalece cuando se desarrolla en espacios de colaboración crítica, donde las prácticas se revisan, discuten y transforman. Como plantea Kemmis, la educación tiene potencial emancipador cuando se construye desde comunidades reflexivas que buscan mejorar la práctica educativa y las condiciones sociales en las que se desarrolla.

Aprender en comunidad desde el contraste: formación docente, movilidad y vida cotidiana en contextos diversos

La experiencia de intercambio académico en Cuba me permitió no solo conocer otro sistema educativo, sino también reconocer los contrastes que emergen cuando personas que estudiamos lo mismo nos encontramos en contextos distintos. Estos contrastes

atravesaron tanto la vida cotidiana como la formación profesional, y se convirtieron en espacios de reflexión colectiva sobre la práctica docente, en el sentido que plantea Stephen Kemmis. Uno de los primeros contrastes se manifestó en la vida cotidiana y la movilidad. Contratando que yo provengo de Ciudad Nezahualcóyotl, un contexto urbano del Estado de México, asumía como natural el uso de ciertos sistemas de transporte. Sin embargo, al dialogar con compañeras y compañeros de otras regiones, surgieron diferencias significativas. Por ejemplo, algunas personas desconocían la tarjeta de movilidad del Mexibús, ya que en sus zonas del Estado de México este sistema no existe. Este hecho, aparentemente cotidiano, evidenció cómo las condiciones materiales y territoriales configuran experiencias de vida distintas, incluso dentro de una misma entidad federativa.

Desde la perspectiva de Kemmis, estos contrastes pueden entenderse como parte de las condiciones sociales que atraviesan las prácticas educativas, influyendo en la manera en que los sujetos se relacionan, se organizan y construyen significados. La movilidad, el acceso a servicios y la forma de habitar el espacio se volvieron temas de reflexión compartida, que permitieron comprender que la formación docente no ocurre al margen de la vida cotidiana, sino que está profundamente vinculada a ella.

Otro contraste relevante surgió en el encuentro con estudiantes de otras Escuelas Normales del Estado de México, particularmente con una estudiante de la Escuela Normal de Tlalnepantla, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Secundaria. Al revisar mis planeaciones de trabajo, ella expresó sorpresa ante el nivel de detalle, profundidad y articulación que estas presentaban. A pesar de compartir el mismo Estado y pertenecer al sistema de educación Normal, se hicieron evidentes diferencias significativas en la formación docente, no solo en la manera de planear la enseñanza, sino también en las oportunidades para reflexionar sobre la práctica pedagógica.

Este intercambio permitió problematizar la idea de una formación homogénea y evidenciar que las planeaciones, aunque se desarrollan dentro de un mismo sistema educativo, responden a contextos, enfoques y prioridades distintas. En términos de Kemmis, estas diferencias muestran cómo las prácticas formativas se configuran de manera desigual, generando experiencias educativas diversas que influyen en la construcción de la identidad docente. En este proceso comprendí que la reflexión sobre la práctica, como plantea Kemmis, se fortalece cuando se reconocen las condiciones sociales, culturales y materiales que la atraviesan. Los dilemas de la movilidad, las diferencias en la vida cotidiana y los contrastes en las formas de planear la enseñanza se transformaron en oportunidades para cuestionar nuestras propias prácticas formativas y pensar en una educación más justa, contextualizada y consciente de la diversidad.

En conclusión, esta experiencia evidenció que formarse como docente en comunidad implica confrontar realidades distintas, incluso entre quienes compartimos la misma profesión y el mismo territorio. El intercambio académico permitió resignificar la colaboración como un ejercicio crítico que reconoce la diversidad de contextos y la necesidad de construir saberes pedagógicos desde el diálogo, el contraste y la reflexión colectiva, reafirmando el potencial transformador de la formación docente. El intercambio representó una experiencia significativa de colaboración y reflexión de la práctica, donde la comunidad se configuró como el eje central del aprendizaje. A partir del encuentro con otros contextos, otras voces y otras prácticas, fue posible reconocer que la intervención educativa adquiere mayor sentido cuando se construye colectivamente, en diálogo constante con la teoría y con la realidad social, reafirmando la importancia de formar docentes críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación educativa.

Referencias

Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *El planificador de la investigación-acción: Hacer investigación-acción participativa crítica*. Springer.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

La lectura como un puente: experiencia y reflexión en el aula preescolar

Temática: diario del docente en formación
Autora: Teresa de Jesús García Rodríguez
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: tercero
Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

Presentación

Reflexión crítica sobre mi experiencia de mediación lectora y cómo el diario del docente en formación fortaleció mi análisis y comprensión de la práctica.

Desarrollo

Desde el momento en que llegué al aula de 2.° B, supe que la actividad de lectura que se preparó sería un punto importante en mi proceso formativo. Aunque ya había convivido con los niños durante varios días, esta sería la primera vez que les narraría un cuento escrito por mí y elaborado en colaboración con mis compañeras. Esa responsabilidad me generó una sensación de nervios y emoción; me preocupaba no lograr transmitir la historia como la había imaginado, pero al mismo tiempo me ilusionaba compartir con los niños un relato que habíamos construido con tanto cuidado. Como señala Colomer (2005), la lectura en voz alta implica un acto de entrega y de construcción conjunta de sentido, y esa fue fundamental para poder realizar la actividad ese día.

Uno de los primeros desafíos apareció casi de inmediato: el ambiente. La lectura se realizó en el último piso del edificio, un espacio amplio y abierto que permitía la entrada constante de ruidos del exterior, por lo que mantener la atención del grupo exigía un esfuerzo mayor para proyectar mi voz sin perder la entonación. Este obstáculo me hizo consciente de algo que nunca había considerado con tanta claridad la importancia del entorno físico en el desarrollo de una actividad. No basta con planear la intervención; también es necesario adaptarse a las condiciones reales del espacio, algo que solo se aprende estando en la práctica. Freire (1997) menciona que enseñar implica leer el mundo, y ahora eso me hizo pensar en la importancia de “leer” el contexto para actuar con intención pedagógica.

Conforme avanzaba la lectura *Sofía y el tesoro*, pude observar cómo los niños de se iban sumergiendo en la historia. Sus expresiones cambiaban con cada giro narrativo, algunos abrían los ojos con sorpresa, otros sonreían ante los momentos más tiernos y varios fruncían el ceño cuando Sofía enfrentaba dificultades. Esa sensibilidad infantil, tan espontánea y honesta, me permitió comprender que la lectura en voz alta no solo transmite un relato, sino que abre un espacio emocional donde los niños pueden reconocerse, cuestionar lo que escuchan y construir significados propios. Petit (1999) afirma que la lectura es un espacio de encuentro consigo mismo y con los otros, y pude verlo reflejado en cada reacción del grupo.

Uno de los momentos que me marcó ocurrió cuando Sofía fue excluida del juego. Antes de que yo pudiera continuar, escuché pequeños murmullos entre los niños: “Eso no se hace”, “Pobrecita”, “Yo sí la invitaría”. Esa reacción me sorprendió y me hizo ver que la mediación lectora tiene un poder transformador cuando se realiza con intención, ya que permite que los niños identifiquen situaciones injustas, expresen empatía y reflexionen sobre sus propias experiencias. En ese instante entendí que la lectura no es solo un recurso didáctico, sino una herramienta para acompañar el desarrollo emocional y social del grupo, tal como lo plantea la SEP (2022) al destacar la importancia de promover la convivencia armónica y el reconocimiento de las emociones en el aula.

De igual forma, otro reto fue la elaboración del cuento. En el preescolar y en la Normal nos piden que los materiales tengan una gran presencia y una excelente presentación, ya que los niños necesitan algo visual que los atrape. Esto me hizo sentir nerviosa y preocupada, pues entendí que no solo es contar una historia, sino ponerle sentimiento a cada detalle que se diseña. Esto me demostró que ser maestra exige mucha dedicación y creatividad para que el material sea de calidad. Comprendí que no basta con las ganas de enseñar; la docencia requiere esforzarse en la preparación para que la actividad funcione y los niños disfruten a pesar de cualquier distracción.

Otro reto fue modular mi voz, ya que, en algunos momentos, la narración perdía la fuerza y tenía que esforzarme para mantener la fluides. Por lo que recordé lo visto en el club de lectura de la escuela, donde nos enseñaron la importancia de tener una buena respiración para que nuestra modulación de voz sea más fluida, en este momento comprendo que con esa estrategia podemos mantener la narración sin que se pierda la fuerza del tono de voz. Por otro lado, considero que estos aprendizajes obtenidos a través de la escuela son significativos ya que nos permiten generar mayor conexión con lo que hacemos día con día en las practicas educativas, de ese modo las actividades extracurriculares nos ofrecen un panorama completo para darle el sentido a las actividades y más que nada que podamos mantener un ritmo dinámico estas mismas.

Al finalizar la lectura, abrí un espacio para conversar con ellos, les pregunté qué les había gustado, qué les había sorprendido y cómo se habían sentido con la historia, algunos compartieron experiencias personales relacionadas con la exclusión; otros hablaron sobre la importancia de invitar a todos a jugar; y varios expresaron que les gustó cómo Sofía encontró una solución. Ese diálogo me confirmó que la lectura había cumplido su propósito, el cual fue generar reflexión, promover la empatía y abrir un espacio seguro para que los niños expresaran sus emociones. Chambers (2007) señala que hablar sobre los libros es tan importante como leerlos, porque permite que los lectores construyan sentido de manera colectiva, y ese día pude comprobarlo.

Mientras escuchaba sus voces, me di cuenta de que esta experiencia no solo estaba transformando a los niños, sino también a mí, me permitió reconocer fortalezas, pero también mis áreas de oportunidad, especialmente en el manejo de la voz y la gestión del ambiente, sobre todo, me hizo comprender que la práctica docente no se limita a ejecutar actividades al azar, sino que implica observar, escuchar, analizar y reflexionar de manera constante.

El diario del docente en formación se convirtió en una herramienta esencial para darle sentido a lo vivido, al escribir, pude reconocer mis emociones, mis decisiones, mis aciertos y mis errores con mayor claridad, realmente la escritura me obligó a detenerme y a mirar con honestidad lo que había pasado, a preguntarme por qué actué de cierta manera, qué podría mejorar y qué aprendizajes deseo conservar para mi futuro profesional. Reflexionar no fue un ejercicio automático; fue un proceso que me permitió transformar una actividad en una experiencia formativa. Como afirma Freire (1997), la reflexión crítica es el camino para convertir la práctica en praxis.

Uno de los aspectos que más resonó en mí fue la importancia de la mediación lectora como un acto pedagógico que va más allá de leer un cuento. Mediar implica interpretar, conectar, escuchar y acompañar, pero también implica reconocer que cada niño vive la historia desde su propia experiencia y que la lectura puede abrir puertas para hablar de emociones, conflictos y soluciones. Esta comprensión me hizo valorar aún más el papel del docente como guía sensible y atento, capaz de transformar un momento cotidiano en una oportunidad de aprendizaje.

Hoy al escribir y reflexionar entiendo que la lectura *Sofía y el tesoro* no fue solo una actividad más dentro de mis prácticas, fue un momento que marcó mi proceso formativo, que me permitió descubrir mis capacidades, enfrentar mis miedos y reafirmar mi vocación.

Confirmé que quiero ser docente porque disfruto acompañar a los niños, porque me emociona ver cómo reaccionan ante una historia y porque creo profundamente en el poder de la palabra para transformar el aula.

Esta experiencia quedará registrada en mi diario no solo como un recuerdo, sino como un punto de inflexión en mi camino profesional, me enseñó que la docencia se construye día a día, en cada gesto, en cada decisión y en cada reflexión, y sobre todo, me recordó que ser docente implica aprender siempre, aprender de los niños, del contexto, de la práctica y de mí misma. Ese aprendizaje constante es, sin duda, el tesoro más valioso que me llevo de esta experiencia.

Referencias

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (G. Palacios, Trad.). Siglo XXI Editores.

Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. Fondo de cultura económica. https://es.scribd.com/document/539879865/Andar-Entre-Libros-Teresa-Colomer

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. https://drive.google.com/file/d/0ByObqERIxQvVZ3NOZVlUdkd0TlE/view?resourcekey=0-DpZ7l34Fgc_-w542FGywiQ

Lanoël, A., y Chemes, E. (2002*). Lecturas del espacio íntimo al espacio público, de Michéle Petit*. FCE. https://es.scribd.com/document/434104351/Lecturas-Del-Espacio-Intimo-Al-Espacio-Publico-De-Michele-Petit

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. SEP.

Motivados por las tradiciones

Temática: narración de metodologías
Autora: Pamela Sánchez Cruz
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: quinto
Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

Presentación

La presente narrativa recupera y analiza la experiencia vivida durante la última jornada de prácticas docentes, realizada del 1 al 12 de diciembre de 2025, en un grupo de tercer grado de preescolar. Dicho trabajo se desarrolló a partir de la modalidad de Centros de Interés, la cual permitió articular el contexto sociocultural, los intereses del alumnado y la reflexión pedagógica como ejes centrales de la práctica docente. Desde una narrativa de metodologías, este texto no solo describe lo ocurrido en el aula, sino que reflexiona sobre las decisiones pedagógicas que orientaron la planeación, la intervención y el análisis del proceso educativo.

Desarrollo

La elección de la modalidad de Centros de Interés respondió, en primer lugar, al momento del ciclo escolar en el que se llevó a cabo la jornada de prácticas. Al encontrarnos en vísperas de la Navidad, surgió la necesidad de abordar esta festividad desde una perspectiva pedagógica que respetara la diversidad de creencias, costumbres y tradiciones presentes en las familias del grupo. A partir de ello, el equipo de practicantes acordó trabajar en torno a las tradiciones, la diversidad y el respeto por las diferencias, dando lugar al proyecto titulado “Tradiciones que nos unen”. El propósito principal fue que los alumnos conocieran y valoraran las costumbres que forman parte de la identidad de su comunidad, reconociendo que estas pueden variar de una familia a otra.

Desde la narrativa metodológica, es importante destacar que esta modalidad permitió partir de los intereses reales de los alumnos y vincularlos con su vida cotidiana. Los Centros de Interés favorecen la organización de los contenidos en torno a temas significativos, lo que posibilita la exploración, el intercambio de saberes y la construcción colectiva del conocimiento. La metodología no se concibió como una secuencia rígida de actividades, sino como un proceso flexible, abierto a las preguntas, curiosidades y experiencias del grupo.

Un elemento clave en la toma de decisiones metodológicas fue el diagnóstico pedagógico. Como docente en formación, comprendo que el diagnóstico no es una acción aislada ni exclusivamente inicial, sino una herramienta permanente que orienta la práctica educativa. Implica una lectura constante de la realidad del aula y un acercamiento sensible al grupo para obtener información sobre los saberes previos, habilidades, intereses y formas de aprendizaje de los alumnos, así como sobre las situaciones personales y sociales que atraviesan. Coincidiendo con Castillo y Cabrerizo (2005), el diagnóstico guía la labor docente y permite tomar decisiones fundamentadas para responder a las necesidades reales del grupo.

A partir del diagnóstico, se identificó que los alumnos mostraban una marcada curiosidad, gusto por el aprendizaje empírico y preferencia por actividades manipulativas que les permitieran experimentar de manera directa. Asimismo, se observó que el trabajo colaborativo despertaba su interés y favorecía su participación. Estas características influyeron directamente en la selección de estrategias, priorizando experiencias

significativas que involucraran materiales concretos, exploración sensorial e interacción entre pares.

La Secretaría de Educación Pública, en el documento *Modalidades de trabajo para la acción transformadora y del codiseño*, señala que los centros de interés buscan que las niñas y los niños se acerquen a sus intereses, los observen en la vida cotidiana y establezcan relaciones entre ellos. Bajo esta premisa, el proyecto se estructuró para que los alumnos no solo conocieran distintas tradiciones, sino que las vivieran y reflexionaran sobre ellas desde su propia experiencia.

Durante las dos semanas de intervención se desarrollaron diversas actividades relacionadas con las tradiciones navideñas; sin embargo, una de las experiencias más significativas ocurrió el 2 de diciembre. Ese día se llevó a cabo la actividad de elaboración de galletas navideñas, la cual se convirtió en un espacio privilegiado de

aprendizaje, observación y reflexión docente.

La planeación de esta actividad partió de los hallazgos del diagnóstico. Al identificar que los alumnos disfrutaban manipular materiales y mostraban un interés especial por actividades relacionadas con la comida, se diseñó una experiencia que integrara estos elementos. Dos alumnos compartieron que en sus familias elaboraban galletas navideñas cada año, mientras que el resto del grupo desconocía esta tradición, lo cual enriqueció el intercambio de saberes.

Desde el momento en que se anunció la actividad, los alumnos se mostraron entusiasmados y motivados. Vivir el proceso completo despertó en ellos el deseo de aprender, escuchar indicaciones y mantenerse atentos. La motivación, entendida como la voluntad de aprender, se manifestó claramente al relacionar la actividad con su entorno y experiencias cotidianas.

Durante la actividad, los alumnos sacaron los platos que se les había solicitado llevar, mientras se organizaba el espacio y se disponían los materiales: harina, huevos y leche. Al notar que algunos alumnos no contaban con todo el material, se planteó la pregunta: “¿Ahora qué haremos?”. De manera espontánea, el resto del grupo se ofreció a compartir y trabajar de forma colaborativa, evidenciando actitudes de solidaridad y cooperación.

Una vez preparada la masa, los alumnos colocaron porciones en las charolas y las llevaron a un “horno” elaborado con una caja de cartón. En ese momento surgieron cuestionamientos relevantes, pues los alumnos expresaron que una caja no podía funcionar como horno porque “no calienta” o “se puede quemar”. Estos comentarios evidenciaron el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de argumentación.

Durante el recreo se sustituyó la masa por galletas previamente horneadas. Al regresar, los alumnos manifestaron sorpresa e inconformidad, cuestionando la eficacia del “horno”. Se les permitió dialogar, expresar ideas y formular hipótesis, favoreciendo la construcción del conocimiento a partir de la duda.

Aunque no fueron conscientes de ello, los alumnos siguieron un proceso cercano al método científico. De acuerdo con Bunge (1970), este método se caracteriza por la observación, el cuestionamiento, la formulación de hipótesis y la experimentación. En esta experiencia, los alumnos observaron, cuestionaron y utilizaron sus sentidos y conocimientos previos para interpretar lo sucedido.

Al descubrir que las galletas estaban “horneadas”, se mostraron asombrados y manifestaron su deseo de repetir la experiencia. Esta situación permitió visualizar nuevas posibilidades para futuras jornadas de práctica y reafirmó la importancia de estimular la imaginación infantil. Como señala Egan (2010), la imaginación constituye uno de los pilares del aprendizaje.

La imaginación y la creatividad permiten a los niños expresarse, desarrollar el pensamiento abstracto y resolver problemas. Según Sternberg, la creatividad implica generar ideas novedosas y pertinentes, lo cual requiere acompañamiento y oportunidades

para explorar. Desde esta perspectiva, la narrativa metodológica presentada refleja una práctica docente reflexiva que reconoce a los alumnos como sujetos activos y valora la experiencia como fuente de aprendizaje.

Referencias

Arzube Almeida, M. N., Flores Roha, L. A., y León Baquerizo, I. G. (2018). La importancia de la imaginación como instrumento en el aprendizaje. *Revista Tecnológica Ciencia y Educación Edwards Deming, 2*(1), 37-53. https://www.edwardsdeming.com/

Bunge, M. (1970). *La ciencia: su método y su filosofía*. Siglo Veinte

Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior.* Pearson Educación.

Egan, K. (2010). La imaginación: Una olvidada caja de herramientas del aprendizaje.

Ferrer Calafat, J. (2023). La importancia de la motivación en los niños de cuatro años [Trabajo de fin de grado]. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir Repositorio Institucional UCV. https://riucv.ucv.es/

Praxis Educativa, 14(14), 12–16. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/428

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Modalidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño (Fase 2)*. SEP.

Sternberg, R. J., y Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.003

Mi práctica como reflexión de la realidad

Temática: narrativas de análisis, interpretación y reinterpretación de textos
Autora: Maydhe Cedillo Escuadra
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: quinto
Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

Presentación

El escrito que presento tiene como propósito dar a conocer una narrativa de análisis, interpretación y reinterpretación de textos, elaborada a partir de las lecturas realizadas durante mi formación docente, específicamente en el curso Aprendizaje, Reflexión y Mejora Pedagógica, correspondiente al quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. Esta narrativa se construye desde una metodología reflexiva que permite articular la teoría con la experiencia, reconociendo la lectura como un proceso activo que contribuye a la construcción del profesional.

Desarrollo

Para el desarrollo de esta narrativa se retoman los aportes teóricos de Stephen Kemmis, quien concibe la práctica educativa como una praxis crítica y transformadora; Pierre Bourdieu, cuyas nociones de *habitus*, campo y capital permiten analizar cómo las estructuras sociales influyen en las prácticas educativas; y Erving Goffman, aporta elementos para comprender las dinámicas relacionales, los roles, las representaciones; que se construyen en los contextos educativos.

A partir de esta metodología narrativa, se busca no solo analizar los textos desde un enfoque teórico, sino también interpretarlos desde la experiencia personal y reinterpretarlos a la luz del contexto escolar. De este modo, la narrativa se convierte en un ejercicio de reflexión crítica que fortalece la identidad docente y promueve una postura ética, consciente y orientada a la mejora pedagógica.

Desarrollo

A lo largo de mi formación docente he aprendido de diversos autores que han contribuido a mi construcción profesional pero, particularmente, durante el curso Aprendizaje, Reflexión y Mejora Pedagógica, leí y reflexioné sobre autores que significativamente marcaron mi mejora de la práctica. Al iniciar el quinto semestre tenía una perspectiva de lo que la práctica debía ser: un espacio donde aplico lo que teóricamente he aprendido, y se reflejará en resultados favorables; si bien ahora no descarto la idea totalmente, al comenzar a revisar al educador y pedagogo Stephen Kemmis (1988) nos acerca a cuatro fases o momentos de la práctica docente: planificación, acción, observación y reflexión. Al reflexionar acerca de la primera jornada de prácticas, basado en estas 4 fases, me percaté de que la práctica es un ejercicio de mejora continua, sin importar el tema desarrollado lo único permanente en el aula es la praxis. A la par de esta reflexión, revisamos a Pierre Bourdieu:

> Bourdieu se dota de dos conceptos nuevos “habitus” y el “campo” así como reinventar uno que ya estaba bien conocido, el capital. (...) Desde la visión de Bourdieu, se entiende por “habitus” a las formas de pensar, sentir y actuar, originadas por la posición de una persona dentro de la estructura social, es decir, su estatus social. Bourdieu habla de “campo” refiriéndose al espacio social que se crea en torno a la valoración de hechos tales como la ciencia, el arte, la política o la religión. (...) Entiende el término capital no únicamente en su sentido económico, sino también refiriéndose al capital cultural, al social y cualquier otro tipo de capital percibido como “natural” en esa sociedad”; de manera inmediata, lo vincula con el contexto comunitario, escolar y áulico, como lo propone la Nueva Escuela Mexicana: “las prácticas contextualizadas como el eje central

de la enseñanza, donde el aprendizaje se adapta a la realidad social, cultural, económica y territorial de los estudiantes, rompiendo con los esquemas rígidos de educación estandarizada.

Estos autores me dieron una perspectiva diferente de algo que ya conocía, al tenerlos tan presentes, posteriormente retome ambos autores para comenzar mi planificación para la segunda jornada de intervención, durante esta jornada decidimos trabajar como colegiado, así que todas las docentes en formación del Jardín de Niños “Ezequiel Ordoñez”, trabajamos las tradiciones decembrinas bajo la modalidad de “centros de interés” nombrado como “Tradiciones que nos unen”. Aunque las actividades a realizar eran las mismas, cada una plasmaría su plan de trabajo, a partir de aquí, me cuestione ¿Qué actitudes de mí repercuten en el aula?, a partir de lo que experimenté: ¿puedo transformar cómo intervengo? ¿Qué de lo que planeamos es parte de su realidad? ¿En qué podríamos involucrar a los padres de familia?; fue un proceso complejo, ya que tenía que articular lo que podía mejorar y la realidad; además el propósito de mi práctica y del plan de trabajo. Sin embargo, de manera sistemática fui integrando todos estos puntos en mi plan de trabajo, que iban desde las actividades, las estrategias, los recursos, la organización del aula, entre otras.

Previo a la segunda jornada de prácticas, revisamos un último autor: Goffman, quien habla del modelo dramaturgo; Castillero (2017) explica que este modelo “es una manera de interpretar la interacción social en la cual se propone la idea de que toda interacción es una actuación o papel representado hacia el otro o los posibles observadores. Las interacciones y nuestras estructuras sociales no son más que la representación de los roles que tenemos interiorizados, de manera que terminan formando parte de la propia identidad.” Analicé que las “máscaras” o el papel que interpreto en el aula, formará parte de mi identidad docente, me cuestioné, de manera actitudinal, ¿qué papel podría interpretar para mejorar mi ejercicio docente? Retomé observaciones de mi educadora titular hechas en la jornada anterior, y dado las observaciones, me faltaba construir mi “máscara de firmeza”.

Con todos estos conocimientos, reflexiones y la planificación de mi práctica realizada, comencé la segunda jornada. Durante la primera semana, el desarrollo de las actividades estuvo constantemente influido por eventos institucionales como la toma de fotografías, homenajes y ensayos de bailes, lo cual implicó ajustes constantes. Por ejemplo, el primer día, debido a la toma de fotografías, solo una parte del grupo se encontraba presente, lo que dificultó la introducción formal del centro de interés; sin embargo, aproveché la realidad del momento (la vestimenta y el contexto navideño) para introducir el tema de las fiestas decembrinas. El uso del títere como recurso didáctico permitió captar la atención del alumnado y favorecer el diálogo, lo que facilitó que compartieran experiencias personales y de su realidad relacionadas con la Navidad. A lo largo de los días, se desarrollaron actividades como la elaboración y decoración de una piñata, murales, cuentos proyectados, actividades comestibles, manualidades con distintos materiales, ensayos de baile, recreos interactivos y dinámicas de relajación. Cada día presentó características particulares, así como retos relacionados con el manejo del tiempo, la energía del grupo y la adaptación de las actividades planeadas a las condiciones reales del contexto escolar. La segunda semana continuó con la misma dinámica, realizando los ensayos del bailable y las actividades propias del cierre del centro de Interés. Se integraron actividades como la elaboración de tarjetas navideñas para otros grupos, recreos interactivos organizados por las docentes en formación (no contemplados en al inicio de la planeación), dinámicas de autocontrol, preparación de alimentos y la participación de madres y padres de familia en la entrega de donativos en especie al DIF. El proyecto concluyó con una jornada que incluyó la pijamada, la proyección de una película y la convivencia grupal, cerrando así el trabajo realizado durante las dos semanas. Día a día realicé una reflexión que me permite decir lo siguiente, mi propuesta de intervención fue innovadora porque se transformaba para la

mejora continua; las actividades eran novedosas, tomé decisiones de actividades que no estaban contempladas.

A partir de esta experiencia, reconozco que mi práctica docente se transformó de manera significativa. Aprendí a ser más firme en mis intervenciones, a organizar mejor mis tiempos y materiales, y a anticipar las necesidades del grupo. La implementación de rutinas claras y actividades fijas me permitieron sentirme más segura y facilitar el desarrollo de la jornada tanto para los alumnos como para mí.

A partir del análisis e interpretación de las lecturas revisadas, fue posible realizar una reinterpretación de mi práctica y cómo concibo mi rol como docente; estas concepciones teóricas me permiten ver que la práctica va más allá de resultados aislados, si no que involucran mi didáctica en el aula, lo que realizo de manera previa, la comunidad escolar; esta reinterpretación implicó reconocer las barreras de aprendizaje, las desigualdades sociales, contexto cultural como causa de algunas dificultades que se ven en el aula; como resultado me lleva a conducirme de manera flexible y empática. Estas reflexiones se consolidan como una base fundamental que seguirá acompañando mi desarrollo profesional, reafirmando la necesidad de mantener una formación constante, reflexiva y situada.

Referencias

Alonso, L. E. (2002a). “Pierre Bourdieu in memoriam (1930-2002). Entre la bourdieumanía y la reconstrucción de la sociología europea”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (*97)*, 9-28.

Castillero Mimenza, O. (2017, 19 de mayo). *El modelo dramatúrgico de Erving Goffman*. Psicología y Mente. https://psicologiaymente.com/social/modelodramaturgico-erving-goffman.

Chihu, A. y López, A. (2000). *El enfoque dramatúrgico en Erving Goffman*. UNAM.

Kemmis, K., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Melero Aguilar, N., y Fleitas Ruíz, R. (2015). La investigación acción participativa en procesos de desarrollo comunitario: una experiencia de cooperación interuniversitaria en el barrio de Jesús María, La Habana Vieja (CUBA). Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, (26), 203-228.

Nahum Montagud Rubio. (2020, 9 de julio). *Pierre Bourdieu: biografía de este sociólogo francés*. Portal Psicología y Mente. https://psicologiaymente.com/biografias/pierre-bourdieu

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Gobierno de México. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

Narrativas de proyecto

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autora: Yarei Itzel Hurtado Martínez
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: quinto
Escuela Normal: No. 3 de Nezahualcóyotl

Presentación

Esta segunda jornada de prácticas que se llevó a cabo en el Jardín de Niños “José Urquiza” en 2.º grado, grupo A, se trabajó el proyecto “Navidad aquí y en otros lugares” con intención de reforzar la construcción de la identidad y pertenencia a una comunidad y país a partir del conocimiento de su historia, celebraciones, conmemoraciones tradicionales y obras del patrimonio artístico y cultural. Por lo que fue enfocado a las fiestas decembrina, aprovechando que la jornada de prácticas fue en diciembre, utilizando la modalidad de trabajo “taller”. Dentro de esta propuesta de innovación mi práctica se vio un poco apresurada ya que asistí varios días a la comisión de coro monumental en la Normal de Toluca. Debido a esta situación la docente titular me pidió descartar algunas actividades debido al tiempo y por tanto no se lograron todos los objetivos designados. Lo cual me hizo sentir un poco triste, ya que estaba emocionada de poder realizar una actividad con lengua de señas. Incluso una actividad no se pudo concluir con los alumnos por cuestiones de tiempo y aunque la docente titular me pidió terminarla desde mi casa, decidí no realizarla, porque ya no se cumplía el objetivo de la actividad, la cual consistía en que los alumnos desarrollaran y fortalecieran la técnica de la pinza realizando boleado con papel crepe.

Desarrollo

En este proyecto los alumnos lograron hacer una comparación con otro país respecto al clima, comida y vestimenta en diciembre, de modo que obtuvieron el conocimiento del surgimiento de las botas de navidad y además realizaron un árbol de navidad comestible, elaborando desde la mezcla con pintura vegetal verde hasta la decoración del mismo. Las actividades antes mencionadas, a los alumnos les parecieron muy atractivas y de interés. Sin embargo, aunque los alumnos nunca habían realizado específicamente un árbol comestible, pude notar cómo formulaban preguntas, comparaban sus producciones con las de otros compañeros y buscaban darle sentido a lo que estaban haciendo y esto fue porque algunas de mis compañeras realizaron la misma actividad, por lo que la hace una actividad poco novedosa. Esto evidencia que los niños no son receptores pasivos, sino sujetos activos que interpretan y resignifican el mundo a partir de sus experiencias.

Por otro lado, el taller cumplió su objetivo principal, que consistía en desarrollar la coordinación visomotora y fomentar la habilidad de resolución de problemas, fomentar la creatividad y el trabajo en equipo, como lo menciona Vargas (2018) que “las manualidades desempeñan un papel crucial en el desarrollo educativo de los estudiantes ya que el uso de las manualidades ayuda a mejorar la destreza manual de los niños, promoviendo valores positivos y fomentando el trabajo en equipo”. Esto, a su vez, contribuye al desarrollo de competencias tanto conceptuales como prácticas, así como actitudes positivas. Cuando los niños realizan manualidades infantiles, fomentan el crecimiento integral, estimulando su creatividad y habilidades para resolver los desafíos cotidianos. Así mismo, Leon & Rossy (2020) dan a conocer que las manualidades cumplen un papel fundamental en el proceso de aprendizaje cuando se utilizan de manera regular. Por esta razón, es crucial que los estudiantes observen, manipulen y apliquen las instrucciones proporcionadas por los

docentes. A través de esta constante interacción con su entorno, los estudiantes adquieren experiencias de gran valor en su entorno inmediato.

La propuesta fue creativa donde las actividades estaban planificadas para que todos los alumnos manipularan material y crearan sus propias producciones, tal y como lo solicita la modalidad trabajada, dentro de esta propuesta también se trabajaron estrategias de relajación debido al contexto del grupo para poder obtener su atención dentro de las actividades. La estrategia antes mencionada me fue de mucha ayuda, algo que no había considerado en la primera jornada pero que en esta me sirvió muchísimo para atender necesidades dentro del grupo. Estas experiencias de práctica han impactado de manera significativa en el desarrollo de mi ser docente, ya que me permiten comprender que enseñar en educación preescolar implica reconocer a cada niño como un sujeto con historia, emociones y formas propias de pensar. A partir de ello, se abrieron espacios de escucha para que todos los alumnos pudieran expresar libremente su opinión respecto a la actividad u otros temas de interés, creando entornos de aprendizajes seguros. Donde se promovió el respeto mutuo, la justicia, igualdad, equidad y diversidad de la docente en formación hacia los alumnos y entre pares. Por otro lado, todas las actividades y recursos solicitados a los alumnos fueron factibles y accesibles de acuerdo con el contexto educativo. De igual forma, se plantearon las estrategias claras dentro del proyecto de innovación.

A partir de mis propias vivencias desde la infancia, puedo reconocer que las experiencias escolares que más impacto tuvieron en mi aprendizaje fueron aquellas en las que se me permitió explorar, crear y expresar mis ideas libremente. Actividades manuales, trabajos en equipo y espacios de diálogo favorecieron no solo mi desarrollo cognitivo, sino también mi seguridad, autoestima y sentido de pertenencia. Estas experiencias personales influyen actualmente en mi forma de concebir la enseñanza, ya que comprendo que las niñas y los niños en edades tempranas aprenden de manera más significativa cuando interactúan activamente con su entorno y cuando se sienten escuchados y valorados. De esta manera, el análisis de mis vivencias y de mi práctica profesional se convierte en una herramienta clave para construir una docencia más consciente, reflexiva y comprometida con el desarrollo del pensamiento infantil.

Referencias

Vargas, L. (2018). *Manualidades para la creatividad en niños de 5 años*. Institución N° 535-Bambamarca.

León, O., y Rossy, P. (2020). *La creatividad y el desarrollo de las habilidades al elaborar proyectos con base a las manualidades*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Evaluar para aprender: la experiencia del portafolio de evidencias como estrategia de evaluación formativa en primer grado

Temática: narrativas de metodologías
Autor: Diego Adolfo Flores García
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: séptimo
Escuela Normal: No. 4 de Nezahualcóyotl

Presentación

En las aulas de educación básica actuales, la diversidad es una realidad innegable. Los alumnos provienen de diferentes contextos socioculturales, tienen distintos estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo y necesidades educativas. Esta diversidad, lejos de ser un problema, es una oportunidad para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y crear una escuela más justa e inclusiva.

Desarrollo

Atendiendo a la necesidad formativa de observar, analizar y comprender las distintas formas en las que se atiende la diversidad dentro de un grupo de escuela primaria, se llevó a cabo las jornadas de prácticas profesionales para séptimo semestre de licenciatura en educación primaria en la Escuela Primaria “Vicente Guerrero”, ubicada en la Avenida Aureliano Ramos, atiende a una matrícula distribuida en 17 grupos, con una plantilla de 17 docentes y personal de apoyo en áreas de salud, educación física y artes.

La infraestructura escolar cuenta con los espacios básicos necesarios para el funcionamiento académico, estas condiciones institucionales inciden en la organización de la práctica docente y en las posibilidades de innovación pedagógica, particularmente en el uso de estrategias e instrumentos de evaluación.

Durante las prácticas, la evaluación se convirtió en un eje central para analizar la relación entre la enseñanza, el aprendizaje y la mejora de la práctica docente. A diferencia de los primeros acercamientos al aula en semestres anteriores, en esta etapa fue posible asumir una mayor responsabilidad en la planeación, implementación y valoración de las actividades, lo que permitió diseñar e implementar instrumentos de evaluación con un enfoque socioformativo.

La problemática fue identificada a partir de la experiencia directa en las prácticas educativas correspondientes al cuarto año de la licenciatura, desarrolladas en primer año “B” de esta institución. Durante los procesos de observación, planeación e intervención didáctica, se detectó que la evaluación se centraba predominantemente en ejercicios escritos, listas de tareas cumplidas y exámenes parciales, priorizando el resultado final sobre el análisis del proceso de aprendizaje.

Asimismo, se observó que la retroalimentación brindada a los estudiantes era limitada y que la participación de los padres de familia se restringía, en la mayoría de los casos, a la revisión de calificaciones o al cumplimiento administrativo de tareas, sin una comprensión clara de los criterios de evaluación ni de los avances reales de aprendizaje.

De igual manera, se constató que los docentes enfrentan dificultades para diseñar instrumentos de evaluación coherentes con los principios formativos establecidos en el Plan de Estudios 2022, derivadas de la carga administrativa, la falta de formación específica en evaluación socioformativa y la permanencia de prácticas evaluativas tradicionales arraigadas en la cultura escolar.

Esta situación limita el uso pedagógico de la evaluación como herramienta para la mejora continua y el fortalecimiento de la práctica docente. Desde el enfoque socioformativo, la

evaluación debe orientarse al desarrollo del talento humano mediante la resolución de problemas del contexto, la retroalimentación permanente y la mejora continua (Tobón, 2015).

No obstante, cuando no existen instrumentos adecuados ni una cultura evaluativa coherente, la evaluación pierde su función formativa y se convierte en un mecanismo de control y certificación, reduciendo su potencial para incidir en los procesos de aprendizaje y en la transformación de la práctica docente.

A pesar de los avances normativos que impulsan una evaluación formativa e integral en el sistema educativo mexicano, en la práctica docente cotidiana persisten modelos tradicionales que privilegian la calificación numérica, la comprobación de contenidos y la acumulación de evidencias administrativas, lo cual dificulta la comprensión profunda de los procesos de aprendizaje y limita la toma de decisiones pedagógicas oportunas (Casanova, 2012; Díaz-Barriga, 2019).

Esta situación genera una brecha entre el enfoque normativo y la realidad escolar. Desde la perspectiva socioformativa, la evaluación requiere instrumentos que permitan valorar el desempeño en contextos reales, promover la reflexión y fortalecer la mejora continua de la práctica docente (Tobón, 2015; Tobón et al., 2021).

Desde el enfoque socioformativo, la evaluación debe concebirse como un proceso continuo, orientado al desarrollo de competencias y a la resolución de problemas del contexto, donde el estudiante participa activamente en la valoración de su desempeño (Tobón, 2013). Bajo esta perspectiva, se decidió implementar el portafolio de evidencias como instrumento central de evaluación, acompañado de listas de cotejo, rúbricas y formatos de autoevaluación.

La primera fase de la implementación consistió en socializar con el grupo el propósito del portafolio y los criterios de evaluación. Se explicó que no se trataba solo de reunir trabajos, sino de seleccionar evidencias representativas del aprendizaje y reflexionar sobre ellas. De manera conjunta, se revisaron los aprendizajes esperados del proyecto y se construyó una lista de cotejo con indicadores relacionados con el cumplimiento de consignas, la participación y la calidad de los productos.

Posteriormente, se diseñaron rúbricas analíticas para valorar actividades específicas del proyecto. Estas rúbricas incluyeron niveles de desempeño y descriptores claros, lo que permitió que los estudiantes comprendieran qué se esperaba de ellos. De acuerdo con Díaz Barriga (2010), el uso de criterios explícitos favorece la transparencia del proceso evaluativo y fortalece la autorregulación del aprendizaje, ya que el alumnado puede identificar con mayor claridad sus avances y áreas de oportunidad.

La segunda fase correspondió a la selección de evidencias. Los estudiantes eligieron trabajos que consideraban significativos, no solo por haber obtenido buenos resultados, sino también por representar retos superados. Cada evidencia debía acompañarse de una breve reflexión guiada por preguntas como: ¿qué aprendí?, ¿qué me costó más trabajo?, ¿qué puedo mejorar? Este ejercicio favoreció la metacognición y permitió que los estudiantes comenzaran a reconocer su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

En esta etapa se observó que algunos alumnos tenían dificultad para expresar sus ideas por escrito. Ante esta situación, se permitió que en algunos casos la reflexión fuera oral, lo cual posteriormente se registraba en el portafolio. Esta flexibilidad respondió a la necesidad de atender la diversidad del grupo, aspecto que Tobón (2013) considera fundamental para lograr una evaluación pertinente y contextualizada.

La tercera fase se centró en la retroalimentación. Se promovieron espacios de coevaluación, donde los estudiantes compartían algunas evidencias con sus compañeros y recibían comentarios basados en los criterios de las rúbricas. Esta dinámica favoreció el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades comunicativas, además de fortalecer el respeto y la empatía dentro del grupo.

Desde la heteroevaluación, la retroalimentación se enfocó en reconocer logros y señalar acciones concretas de mejora. De acuerdo con el enfoque socioformativo, la retroalimentación debe orientarse a la mejora continua y no solo a la corrección de errores (Tobón, 2013). Por ello, se evitó limitar la evaluación a una calificación numérica, priorizando comentarios descriptivos sobre el proceso de aprendizaje.

La cuarta fase consistió en la integración del portafolio y la reflexión final del proyecto. Los estudiantes revisaron sus evidencias y elaboraron una conclusión sobre lo que habían aprendido, los retos que enfrentaron y los aspectos que deseaban mejorar. Este momento permitió consolidar los aprendizajes y fortalecer la conciencia sobre el propio proceso formativo.

Desde la práctica docente, el análisis de los portafolios permitió identificar patrones en las dificultades del grupo, lo que facilitó realizar ajustes en la planeación. Por ejemplo, se detectó que algunos errores se debían a la falta de comprensión de las consignas, por lo que fue necesario reforzar las explicaciones y ofrecer ejemplos más claros en sesiones posteriores. Esto coincidió con lo que Díaz Barriga (2010) plantea respecto a la necesidad de que la evaluación retroalimente también la enseñanza.

La implementación del portafolio de evidencias en la evaluación puede convertirse en una estrategia para promover la participación, la reflexión y la autonomía del alumnado. Aunque al inicio existió resistencia por parte de algunos estudiantes, con el avance del proyecto se observó mayor disposición para revisar su trabajo, aceptar sugerencias y establecer metas de mejora.

Asimismo, esta experiencia permitió fortalecer la formación docente, ya que el diseño y análisis de instrumentos de evaluación implicó reflexionar de manera constante sobre la práctica pedagógica. El proceso confirmó que la evaluación socioformativa no solo beneficia al estudiante, sino que también contribuye a la mejora continua del desempeño docente.

Sin embargo, en el contexto específico de los grupos de primer año se identifica una ausencia de instrumentos diseñados y validados bajo este enfoque, lo que limita su implementación sistemática.

Desde la perspectiva de la práctica docente, el uso de estos instrumentos permitió obtener información más precisa sobre las dificultades del grupo. Por ejemplo, fue posible identificar que algunos errores no se debían a falta de interés, sino a problemas en la comprensión de las consignas o en el trabajo colaborativo. Estos hallazgos llevaron a realizar ajustes en la planeación, como modificar la secuencia de actividades y diversificar las estrategias de apoyo.

La revisión del portafolio de evidencias analiza la evolución de los aprendizajes a lo largo del proyecto, lo que facilitó una valoración más justa y contextualizada del desempeño de cada estudiante. Este proceso evidenció que algunos alumnos, aunque no siempre obtenían los mejores resultados en exámenes, mostraban avances significativos en sus procesos de aprendizaje.

La experiencia también permitió reflexionar sobre el papel del docente como mediador del aprendizaje. Diseñar instrumentos de evaluación no solo implicó elaborar formatos, sino también generar condiciones para el diálogo, la reflexión y la participación activa del alumnado. En este sentido, la evaluación dejó de ser un acto final para convertirse en parte integral del proceso de enseñanza.

Al finalizar la jornada de prácticas, se observó un cambio en la actitud del grupo hacia la evaluación. Los estudiantes mostraron mayor disposición para revisar su trabajo, aceptar sugerencias y plantear metas de mejora. Aunque no se eliminaron por completo las dificultades, sí se fortaleció la comprensión de que aprender es un proceso gradual que puede ser acompañado mediante una evaluación orientada al desarrollo.

Esta experiencia confirmó que la evaluación socioformativa, apoyada en instrumentos adecuados, contribuye tanto al aprendizaje del alumnado como a la mejora de la práctica

docente. Además, reafirmó la importancia de que el docente en formación desarrolle competencias para diseñar, aplicar y analizar instrumentos de evaluación que respondan a las necesidades reales del aula.

Finalmente, las prácticas representaron una oportunidad para articular la teoría revisada en la formación inicial con la realidad del aula, permitiendo consolidar una postura crítica y reflexiva sobre la evaluación

El portafolio de evidencias ha sido más que un simple contenedor de trabajos; ha sido un lienzo donde hemos plasmado las huellas de nuestro recorrido educativo, un mosaico de experiencias, logros y reflexiones que atestiguan nuestro crecimiento individual y colectivo.

Las reflexiones semanales, llenas de introspección y análisis, nos permitieron sumergirnos en nuestras experiencias, extrayendo aprendizajes valiosos que enriquecían nuestra comprensión del mundo que nos rodea. Cada reflexión era un paso adelante en nuestro proceso de aprendizaje, un peldaño más en la escalera del conocimiento.

Los trabajos realizados, frutos de nuestro esfuerzo y dedicación, se convirtieron en testimonios tangibles de nuestro dominio de los temas abordados. Cada trabajo era una demostración de nuestras habilidades, una prueba de nuestro compromiso con el aprendizaje.

Las producciones creativas nos brindaron la oportunidad de plasmar nuestra visión y comprensión de los temas de manera única y personal. Cada obra de arte, cada poema o composición musical, era una ventana a nuestra individualidad y sensibilidad.

Las autoevaluaciones honestas y reflexivas nos permitieron evaluar nuestro propio progreso, identificar áreas de oportunidad y establecer metas para seguir creciendo. Este ejercicio de introspección fue fundamental para tomar las riendas de nuestro aprendizaje y convertirnos en agentes activos de nuestro propio desarrollo.

La presentación del portafolio fue una celebración de nuestro aprendizaje. En ella, compartimos con nuestros compañeros y docente el fruto de nuestro trabajo y esfuerzo, exponiendo los objetivos trazados al inicio de la experiencia, el proceso seguido, los logros alcanzados, las dificultades superadas y, por supuesto, los aprendizajes adquiridos.

El portafolio no es solo un compendio de trabajos, sino un reflejo de nuestro crecimiento personal e intelectual. Es un recordatorio de nuestros esfuerzos, logros y aprendizajes, un tesoro que guardaremos con cariño para siempre.

Referencias

Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1*(1), 37-57. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.13

Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (4ª ed.). ECOE Ediciones.

Torres, C. A. (2010). *Educación y justicia social: hacia una pedagogía crítica en América Latina*. Siglo XXI Editores.

Zorzi, R. M. (2015). *Evaluación del aprendizaje: un enfoque sociocultural*. Pearson Educación.

Desafíos y reflexiones en la educación socioemocional y la diversidad de aprendizaje-una mirada personal

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autor: Sánchez Ledesma Said Fabián
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: séptimo
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

Presentación

En el ámbito educativo, la colaboración y la reflexión funcionan como elementos esenciales que interconectan experiencias, conocimientos y perspectivas diversas. La presente narrativa se fundamenta en mi práctica docente en el nivel de cuarto grado, donde la Educación Socioemocional (ESE) y la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje se manifiestan como desafíos que demandan un abordaje dialógico y la construcción colectiva de saberes. En este contexto, dos interrogantes centrales guían esta indagación:

1. ¿Cómo trascender la concepción de la educación socioemocional (ESE) como una asignatura meramente curricular, integrándola de manera efectiva en el tejido mismo del proceso educativo?
2. ¿De qué manera podemos valorar y potenciar la diversidad inherente a los ritmos de aprendizaje de nuestros estudiantes, reconociendo sus particularidades y necesidades individuales?

Inspirada en la temática de "Narrativas de colaboración y reflexión de la práctica", este trabajo explora el potencial de la participación entre pares para enriquecer nuestra comprensión de la ESE y la atención a la diversidad. A través del análisis crítico de experiencias concretas, con referentes teóricos relevantes y la reflexión sistemática, se evidencia cómo la construcción de saberes colectivos permite fortalecer nuestras estrategias de intervención pedagógica. En este sentido, mi objetivo es compartir una experiencia de lectura crítica y escritura creativa que motive a otros estudiantes normalistas a reflexionar sobre su quehacer docente y a colaborar en la construcción de una escuela más inclusiva y equitativa.

Desarrollo

Un posible camino hacia la transformación educativa

Desde mi experiencia, he observado que los contenidos de ESE suelen presentarse de manera descontextualizada, como si se tratara de una disciplina aislada del currículo. Esta situación dificulta que los estudiantes comprendan y perdure la relevancia de estas habilidades en su vida cotidiana y las apliquen de manera efectiva. Por consiguiente, sostengo que la ESE debe concebirse como un eje transversal que permea todas las áreas del conocimiento y las actividades escolares.

En este sentido, propongo integrar las habilidades socioemocionales en el día a día del aula, fomentando un ambiente de confianza y respeto donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus emociones y desarrollar estrategias para su gestión. Asimismo, considero fundamental adaptar las estrategias de enseñanza a los diferentes ritmos de aprendizaje, reconociendo la singularidad de cada estudiante y sus necesidades específicas.

Partiendo de estas reflexiones iniciales, que comienzan directamente desde mi experiencia en el aula, se plantea la necesidad de profundizar en la investigación de los antecedentes teóricos y prácticos que sustentan la integración de la ESE en el currículo. A

continuación, se adentrará en una reflexión personal que busca articular la teoría con la práctica, explorando enfoques concretos para transformar el aula en un espacio donde la ESE y la atención a la diversidad sean pilares fundamentales del proceso educativo.

En el contexto de mi experiencia docente en cuarto grado, dos problemáticas centrales emergen y se entrelazan, demandando no solo una reflexión teórica, sino también una acción pedagógica consciente y profundamente personal. La pertinencia de los elementos curriculares del área de educación socioemocional (ESE) y la gestión de la diversidad en los ritmos de aprendizaje de mis estudiantes.

Estas problemáticas no son entidades aisladas que se abordan con soluciones preestablecidas, sino que se manifiestan como desafíos interconectados que nos invitan a repensar la escuela desde sus cimientos, transformándola en un espacio inclusivo y equitativo donde la ESE y la atención a la diversidad se forman como pilares fundamentales para el desarrollo integral de cada estudiante.

La educación socioemocional, entendida como el proceso educativo que promueve el desarrollo de competencias para reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas, fomentando habilidades y competencias sociales y valores que contribuyen al bienestar individual y colectivo, representa una innovación educativa que responde directamente a las necesidades sociales actuales (Bisquerra, 2003). Sin embargo, como señala Bolaños (2020), esta no es una idea completamente nueva, ya que a lo largo de la historia y en diversas culturas ancestrales, las emociones han estado estrechamente vinculadas a las virtudes y vicios, y el objetivo educativo siempre ha sido fomentar aquellas cualidades que conforman una buena formación ética y social.

En mi experiencia, he notado que muchos de los contenidos de ESE se presentan de manera solitaria, como si fueran una materia aislada del resto del currículo. Esto dificulta que los estudiantes comprendan la relevancia de estas habilidades en su vida diaria y las apliquen de manera efectiva.

Desde este enfoque contemporáneo, la dimensión emocional de la educación cobra una importancia vital al entenderla como un proceso continuo y permanente que debe acompañar al individuo a lo largo de toda su trayectoria formativa, desde la educación inicial hasta la superior, incluyendo espacios no formales como la familia y la comunidad (Bisquerra, 2020). De esta forma, la ESE se convierte en un elemento esencial en la formación de individuos capaces de afrontar los múltiples retos que plantea la vida personal y social.

Uno de los aspectos más significativos de la educación emocional es su carácter preventivo, ya que contribuye a minimizar vulnerabilidades y riesgos en distintos ámbitos. Así, el desarrollo de competencias emocionales no solo mejora la salud mental individual, sino que además previene situaciones como la deserción escolar, el consumo de sustancias, el estrés, la ansiedad o la violencia, configurándose como una estrategia clave para fortalecer el bienestar social (Bisquerra, 2020).

Considero firmemente que la ESE no debe ser vista como una "materia" más, sino como un eje transversal que permea todas las áreas del conocimiento y todas las actividades escolares, el cual debemos buscar estrategias para integrar las habilidades socioemocionales en el día a día del aula, creando un ambiente de confianza y respeto donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus emociones, reflexiones y aprender a gestionarlas de manera saludable.

El propósito último de educar emocionalmente es doble: por un lado, prevenir problemas y vulnerabilidades; y por otro, potenciar un desarrollo integral donde las competencias cognitivas y socioemocionales convergen, favoreciendo una mejor convivencia, un mayor rendimiento académico y laboral, y contribuyendo a la construcción de un bienestar sólido y sostenible a nivel individual y colectivo (Bisquerra, 2020). Asimismo, es valioso considerar que esta aproximación contemporánea a la educación emocional guarda relación con

antiguas perspectivas filosóficas como el taoísmo, que entiende el Tao como la esencia y fuerza vital que anima el universo y todas las cosas (Yutang, 1949). Este vínculo demuestra que, aunque hoy la educación emocional se exprese en términos pedagógicos modernos, sus raíces filosóficas invitan a reconocer la dimensión humana y cualidad natural a todo proceso formativo.

Para comprender plenamente el significado y el alcance de la educación socioemocional en el contexto escolar actual, es fundamental remitirnos a su historia y evolución conceptual. Este análisis parte del estudio de las emociones desde una perspectiva interdisciplinaria que integra la biología y la psicología, reconociendo que las emociones constituyen fenómenos complejos que van más allá de simples respuestas instintivas, incluyendo tanto aspectos fisiológicos como procesos conscientes de regulación y conciencia emocional.

En este sentido, es relevante señalar que el término emoción "es amplio y que cada autor se enfoca en aspectos particulares" (Abascal, 1996, p. 263), caracterizándose como un "concepto multidimensional" (Cannon, 1995, p. 342). Conforme a Cannon (1995), las emociones se definen como reacciones intensas que alteran el estado de ánimo, habitualmente acompañadas por la percepción de cambios orgánicos que se experimentan en el cuerpo.

La educación socioemocional se fundamenta en la creciente consideración social e investigativa acerca de la importancia del reconocimiento, desarrollo y optimización en la gestión emocional (Machado, 2022). En el contexto educativo contemporáneo, la educación socioemocional adquiere una relevancia trascendental al responder a diversas problemáticas presentes en los entornos escolares, tales como el incremento de conflictos interpersonales, la prevalencia de trastornos relacionados con la salud mental, el acoso escolar y la deserción educativa.

He sido testigo de cómo la falta de habilidades socioemocionales puede exacerbar los conflictos entre estudiantes y generar un clima escolar tenso y poco propicio para el aprendizaje. Por eso, considero que es fundamental que la escuela se convierta en un espacio seguro donde los estudiantes puedan desarrollar estas habilidades y aprender a resolver sus diferencias de manera pacífica.

Complementariamente, el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) caracteriza el aprendizaje socioemocional como un proceso continuo por el cual los estudiantes adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para construir identidades saludables, gestionar emociones, establecer relaciones empáticas y responsables y tomar decisiones solidarias (Samoya y Márquez, 2023).

La comprensión de la educación socioemocional se sustenta en diversas aproximaciones científicas que han explorado la naturaleza y función de las emociones desde distintos campos del conocimiento. En este marco, resulta pertinente retomar las aportaciones clásicas que han sentado las bases para la comprensión contemporánea de las emociones. Charles Darwin (1872) expone que la diversidad de expresiones emocionales, aun cuando parecen opuestas cumplen funciones adaptativas esenciales para la supervivencia humana.

Por otro lado, James (1884) formuló una teoría que enfatiza el papel del cuerpo en la emoción. Según esta teoría, la emoción surge como resultado de la repercusión en la conciencia de las manifestaciones fisiológicas provocadas por la percepción de un estímulo emocional.

Con el avance de estas disciplinas, se ha ampliado la comprensión sobre la emoción, no solo como una reacción instintiva, sino como un fenómeno susceptible de ser comprendido, regulado y desarrollando conscientemente, lo que ha permitido la integración de conceptos como la inteligencia emocional en el ámbito educativo.

En este contexto, Daniel Goleman (1995) aporta una visión que enfatiza que la inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras propias emociones,

comprender los sentimientos ajenos, tolerar presiones y frustraciones, así como fortalecer habilidades para el trabajo en equipo y adoptar una actitud empática, lo que amplía significativamente las posibilidades del desarrollo personal.

Así mismo, teorías como las de Goleman (1995) y Soler et al. (2016) remarcan a la sabiduría como un aspecto clave para comprender el actuar y la necesidad de las relaciones humanas, coincidiendo en que la inteligencia emocional debe comenzar por trabajar lo intrapersonal.

Además, Molero (2020) destaca que los estudiantes que desarrollan niveles adecuados de inteligencia emocional adquieren habilidades para gestionar sus sentimientos de manera eficaz, elemento clave para su bienestar social y mental. En consonancia con esta perspectiva, López Cassá (2005), en colaboración con Bisquerra, señala que la práctica de la educación emocional debe implementarse a través de metodologías activas, vivenciales y participativas, que consideren tanto la historia personal del niño como su entorno y necesidades particulares.

De este modo, la fundamentación teórica y pedagógica de la educación socioemocional converge en la necesidad de articular conocimientos, habilidades, competencias y actitudes mediante estrategias que propicien experiencias significativas, promoviendo no solo el desarrollo emocional sino también el compromiso social, dejando a la educación socioemocional como un componente esencial y transversal en la formación de los estudiantes.

Conclusión

La reflexión final queda inconclusa para este trabajo, no obstante, sobre los elementos curriculares de la ESE y la diversidad en los ritmos de aprendizaje nos invita a repensar la escuela como un espacio de encuentro y crecimiento para todos. Un espacio donde la ESE se convierta en una herramienta para el desarrollo integral de los estudiantes, y donde la atención a la diversidad sea una práctica cotidiana, que permita a cada uno alcanzar su máximo potencial.

En última instancia, mi objetivo como docente es crear un ambiente de aprendizaje donde cada estudiante se sienta valorado, respetado y apoyado. Creo que la ESE y la atención a la diversidad son herramientas fundamentales para lograr este objetivo, y estoy comprometida a seguir explorando y experimentando con nuevas estrategias para afinar esta visión y aportar un pequeño grano al cambio.

Este camino, sin duda, requiere de un compromiso colectivo, de una voluntad de cambio y de una mirada crítica sobre nuestras propias prácticas. Pero, sobre todo, requiere de la convicción de seguir luchando para una educación más justa, equitativa e inclusiva es posible.

Referencias

Abascal, E. (1996). El concepto de emoción: la semilla de James. *Revista de Historia de la Psicología,* *17*(3-4), 263-272. https://journals.copmadrid.org/historia/archivos/fichero_salida20220923111514180000.pdf

Bisquerra A. y Rebolledo, C. (2020). *Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada*. https://rieeb.ibero.mx/index.php/rieeb/article/download/4/4?inline=1

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa,* *21*(1), 7-43. https://congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf

Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional: Socio-emotional education. From regulatory approach, to personal and social growth. *Controversias y Concurrencias*

Latinoamericanas, 11(20), 388-408. https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/

Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en los animales y el hombre*. Tomo 1. (T. Heras, Trad.). E. Sempere y Cª, Editores https://www.marxists.org/espanol/darwin/expresion-emociones.pdf

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias multiple.* Basic Books. https://archive.org/details/gardner-h.-estructuras-de-la-mente.-teoria-de-las-inteligencias-multiples/page/20/mode/2up

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Penguin Random House Grupo Editorial

López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 153-167. https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf

Machado, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia Revista de Educación e Investigación, 4*(6), 35-47. https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/download/819/2073/4 163

Mayer, J. D. (s. f.). La inteligencia emocional: una breve sinopsis. *Revista de Psicología y Educación, 1(*1), 35-46. https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997*). What is emotional intelligence?, Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.* https://www.researchgate.net/profile/Peter-Salovey/publication/284682534_Emotional_Development_and_Emotional_Intelligence_Educational_Implications/links/67d842aae62c604a0ddc97b3/Emotional

Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., y González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología, 36*(1), 84-91.

Moya, J. González, P., y García, L. (s.f.). *La Teoría de las Emociones de James- Lange*. Universidad Complutense de Madrid. https://journals.copmadrid.org/historia/archivos/fichero_salida20220923105908802000.pdf

Samoya, A., y Márquez, J. (2023). Bienestar emocional: aprendizaje socioemocional en el ámbito educativo. *CASEL*, 1-92. https://schoolguide.casel.org/content/uploads/sites/2/2025/04/BIENESTAR-EMOCIONAL_-Aprendizaje-socioemocional-a%CC%81mbito- educativo_Castellano.pdf

Sánchez, K. (2019). La educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior. *Revista Cubana de Medicina Militar, 48*(2) http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v48s1/1561-3046-mil-48-s1-e398.pdf

Soler, J. L., Aparicio Moreno, L., Díaz Chica, O., Escolano Pérez, E., y Rodríguez Martínez, A. (Coords.). (2016). *Inteligencia emocional y bienestar: Actas del Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar*. Ediciones Universidad de San Jorge. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308

Yutang, L. (1949). La filosofía del Taoísmo. *Revista de la Universidad Nacional de Colombia, 14* (14), 33-39. https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/13753

Vistos desde otra perspectiva

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autora: Daniela Cedillo Celedonio
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: séptimo
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

Presentación

La presente narrativa es de colaboración y reflexión de la práctica, teniendo una finalidad de reflexionar sobre experiencias vividas y presenciadas, durante las jornadas de prácticas, particularmente relacionada a la integración en las aulas, buscando visibilizar las barreras que se enfrentan en este contexto, y cómo influye en el proceso de inclusión y aprendizaje, desde una mirada crítica y reflexiva como docente en formación.

Esta reflexión invita a cuestionar la manera en que percibimos y actuamos ante las situaciones que se presentan, viendo si ayudamos en el fortalecimiento de una justicia social o formamos parte de ella, intentando transformar una visión, porque esto es parte de la sensibilización, más allá de informar, transformar, el cambio no se espera de los demás, sino inicia desde uno mismo.

Desarrollo

Durante el transcurso de mi formación docente y personal, me he percatado de diversos factores, algunos visibles, otros que aún no lo son, otros mismos que permanecen y los ignoramos, o no damos mayor importancia, así lo vi en mi estancia cuando cursaba la primaria, un momento crítico y confuso, si lo cuentas a personas adultas no lo tomarían en cuenta, pero creó que era lo bastante sensible para darme cuenta de las situaciones que pasaban niños, estudiantes, personas de la cual, su voz aún no era escuchada, no porque se tuviese algo malo, sino porque tenemos una costumbre de ver ante algo superficial, físico, algo que está un día, pero puede desvanecer al siguiente.

Fui creciendo, y este sentir y mirar se hacía cada vez más notorio, pero sin una madurez suficiente para decir o actuar frente a ello, hacer algo para cambiarlo, yo también fui parte de aquello con lo que ahora quiero luchar: “exclusión”. Durante mi formación educativa, me he percatado de las muchas veces que se es excluido a estudiantes, compañeros y amigos, es díficil no verlo solo en un entorno educativo, sino también social, cuando algo no se trabaja desde la infancia, desde la escuela, se ve reflejado cuando sales a ese mundo exterior... “la sociedad”.

Pero ¿por qué es así?, las razones por las que actuamos, decidimos es conforme a lo que vemos, algo fuera de lo normal, pero ¿qué es normal?, para nosotros es algo a lo que constantemente acostumbramos a ver, pero cuando te encuentras en situaciones de personas con discapacidad, de otro lugar, que viven en otras condiciones, es cuando sales de una zona de confort, y es una oportunidad para actuar, o al menos brindar el respeto y accesibilidad que se merece, pero en vez de actuar decidimos ignorar, no es un “error”, es una “decisión”. He presenciado esto desde un aula, en las prácticas educativas aprendes más a través de la observación y te percatas de esas problemáticas, todo aquello que limita la participación, el aprendizaje y el respeto a los derechos humanos, resumido a “barreras”, tal como señalan Booth y Ainscow (2015), estas prácticas constituyen y generan barreras, siendo de índole actitudinal, pedagógicas, institucionales, sociales, comunicativas y de accesibilidad, partiendo más allá de las características del estudiante.

A lo largo de este trayecto académico y formativo, estuve presente en situaciones que me marcaron como docente en formación, pero también como una ciudadana responsable

y con ética, durante mi segundo año nos mandaron a prácticas en secundaria, honestamente me atemorizaba, más que nada porque un día también estuve en una, la etapa que estas pasando, y es fundamental vivirla, porqué es cuando más experiencias tienes y conoces un mundo que va más allá de lo que dicen, empiezas a forjar tu camino, pero no hay decisiones buenas, ni malas, y lo que ocurre está destinado a suceder.

Erikson (1980) nos habla justamente de esto, la etapa de la secundaria coincide sobre una búsqueda de identidad, donde hay una crisis de esta misma, buscas un reconocimiento pertenencia y aceptación social. Pero si en esta misma vives una exclusión, denigración, afecta gravemente a la autoestima y esto mismo en una toma de decisiones. Si para uno es difícil, cuando una persona con discapacidad u otra condición se integra a una institución hay una mayor dificultad, porque se empieza a forjar el rechazo, ignorar su presencia o empezar a crear estereotipos, limitantes, como si se fuese perfecto y pudiéramos escribir el destino o hasta donde podrá llegar a hacer esta persona en su vida, sus logros académicos, personales, educativos, laborales.

Se que esto puede ser en todos los casos, porque también lo viví, con actitudes vivenciales, retomando al autor Freire (2005), partiendo desde una idea central “la palabra educa o hiere”, donde afirma que la palabra del docente debe estar orientada al respeto y la humanización del estudiante. En una ocasión en particular, en secundaria, mi maestra de matemáticas me dijo: “No vas a llegar a la universidad, es más ni a la prepa, personas como tú no lo hacen”, esta idea se fue formando por apariencias, estereotipos físicos, esa mirada e impresión personal que tenemos al ver a los demás.

Aquellas palabras perduraron en mí tanto tiempo, y en aquella etapa aún más, todos los exámenes de simulación con una calificación baja, miedo constante a fallar y una presión para sobresalir, pero al final me di cuenta de que yo era más que aquellas palabras y eso no podía definir mi forma de vivir y mis logros personales. Todo esto regresó a mí, sin embargo, en esta ocasión me dije: no puedo vivir una situación así y dejar pasar esa oportunidad de tal vez no poder transformar, pero sí trabajar, desde una sensibilización y atender a las necesidades de un estudiante. De una manera reiterada, se asume lo que el estudiante sería capaz de comprender o alcanzar, desde el enfoque de la inclusión educativa, comprendí que el problema no radica en los estudiantes, sino en las prácticas pedagógicas y actitudinales. Desde una perspectiva propia, considero que no todo parte de lo pedagógico, sino que este se percibe y lo que da pauta a todo es la actitud que presentamos.

En otra de mis experiencias educativas, pero ahora en otro panorama, estuve en un Centro de Atención Múltiple, donde el rechazo, la apatía, son más vistos, y esta población se ve aún más discriminada, desde un punto de “anormalidad”, “raro”, e incluso llegar a una violencia física, lo que provoca que se vean minimizados y permanezcan ocultos ante la sociedad, porque cuando se brindan estas oportunidades hay un trato de “fenómeno”.

A pesar de los avances normativos, discursivos, e incluso en infraestructura, persisten actitudes que limitan, refuerzan estigmas, y que solo ejercemos integración en las aulas, porque la inclusión y sensibilización va más allá de reconocerla, difundirla, sino una transformación, en el sentir, percibir, pensar, y actuar frente a la diversidad, dejar de ver por un beneficio propio, sino uno que edifique, donde permanezca una conciencia social, asumir una postura ética, trabajar desde lo no visible, donde el respeto no sea un ideal abstracto, sino una práctica cotidiana y enriquecedora para todos. Las situaciones observadas me ayudaron a comprender que esto no es un hecho aislado, sino uno que se vive continuamente, y que mi papel como docente en formación no se limita a la enseñanza de contenidos, sino a cuestionar aquellas prácticas que subestiman y transformarlas brindando confianza y fortaleza.

Referencias

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. OEI.

Erikson, E. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Norton.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación.

La teoría transforma la práctica: una experiencia en la formación docente

Temática: narrativa metodológica
Autora: Evelyn Ramírez Cera
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
Semestre: séptimo
Escuela Normal: No. 4 de Nezahualcóyotl

Presentación

Esta narrativa metodológica reflexiona sobre la planeación de clases de inglés a partir del comprehensible input, destacando como la teoría orienta la práctica y favorece aprendizajes significativos.

Desarrollo

Desde los once años descubrí que el inglés ocupaba un lugar central en mi vida. Me gustaba hablarlo, me gustaba escuchar y me gustaba consumir cualquier tipo de contenido que estuviera en ese idioma. Fue a esa edad que me di cuenta que comencé a visualizar mi futuro con el idioma, quería estudiar una carrera que se enfocara en el idioma, dentro de las opciones profesionales que considere estaba la carrera de maestra de inglés debido a que deseaba compartir con otras personas aquello que me permitió desarrollar el gusto por el idioma, con el motivo de que yo lo veía como una oportunidad para transmitir ese interés y al mismo tiempo facilitando la experiencia volviéndola más amena.

Al ingresar a la Escuela Normal 4 tenía que enfrentar mis primeras prácticas profesionales yo ya llevaba material y actividades previamente planeadas para los alumnos, no obstante, estos materiales estaban construidos únicamente a partir de mi experiencia personal como hablante del idioma y sin aplicar ninguna teoría o metodología sólida ya que en ese momento no las había comprendido por completo para poder aplicarlas.

Claramente la clase no se desarrolló como yo lo esperaba ya que solo lo base en mi entender lo que provocó que los estudiantes no pudieran conectar con la clase y que no hubiera participaciones ni motivación con las actividades. Esta experiencia lejos de desanimarme simplemente me permitió reconocer que la enseñanza del inglés no podía basarse únicamente en mi experiencia individual si no que tendría que mejorar y para eso no solo necesitaría más práctica sino también bases con las que fundamentar mi trabajo.

Fue a partir de una materia de mi formación que descubrí a Stephen Krashen y su modelo de adquisición de lenguas donde habla del comprehensible input donde el autor plantea que “adquirimos la lengua, en otras palabras, solo cuando entendemos un lenguaje que contiene una estructura que está “un poco más allá” de donde estamos ahora” (Krashen, 1982, p. 21).

Este modelo amplio de manera significativa mi perspectiva acerca de la planeación de clases y actividades de manera que comprendí la importancia de diseñar y planear las clases a partir de las necesidades reales de los estudiantes y su nivel lingüístico, este pensamiento no se quedó únicamente en la organización de los contenidos, sino que con el tiempo se consolidó como una postura pedagógica que me llevó a incorporar los gustos e intereses de los alumnos dentro del aula. De esta forma me fue posible crear clases relevantes para el estudiante lo que permite tanto la creación de clases con el comprehensible input y que se volvieran significativas para los estudiantes.

Con la incorporación de esta teoría dentro del aula puedo seguir fomentando mis primeros pensamientos acerca de crear una conexión con el idioma, la diferencia es que ahora tengo un sustento que me permitió facilitar el lenguaje para los estudiantes

fomentando el interés de la materia a través de sus propios gustos e intereses, este tipo de observaciones me permitieron generar un ambiente positivo de aprendizaje y mi interés por crear contenido relevante para el aula solo aumentó mi intención de investigación de teorías y autores

Otra teoría que fortaleció mis bases como maestra fue la teoría de las etapas de desarrollo de Piaget, debido a que la prácticas se desarrollaron en nivel preescolar, nivel primaria, nivel secundaria y nivel media superior, el conocer la etapas de desarrollo me permitió conocer qué la etapa en que se encontraban los estudiantes con los que trabajamos y cómo se tenían que adaptar las actividades según el nivel en que se encontraran y esto no solo me funciono de manera académica pero también logre tener una mejor comunicación con los estudiantes.

Como se mencionó anteriormente el acercamiento a las diversas teorías y modelos fomentan de manera directa la construcción de la identidad del maestro. Un aspecto relevante importante a destacar es la manera en que el conocer y aprender esto fortalece el pensamiento crítico de los maestros, como docentes en formación no solo investigamos las teorías sino que también se dialogan y discuten entre compañeros y maestros, se pueden escuchar las experiencias relacionadas a estado la manera en la que otras personas la implementan en clases y con estas poder decidir cuales se pueden implementar, con cuales no conectamos y con cuales podemos implementar más contenido para nuestras clases, reflexionando sobre sus alcances y limitaciones, y decidir cuáles enfoques se ajustan mejor a nuestra práctica y a nuestro concepto de la enseñanza.

Son demasiadas las teorías, modelos y autores que han contribuido a mi formación como docente, sin embargo, más allá de acumular conocimientos teóricos, son este tipo de investigaciones las que permiten un crecimiento profesional, consciente y reflexivo. Cada teoría estudiada ha funcionado como una herramienta para comprender la práctica docente desde distintas perspectivas, favoreciendo una enseñanza más intencionada y acorde a las necesidades reales del aula.

Siempre se escucha la frase sobre cómo mejoramos como maestros con la práctica, pero esta práctica debe de venir acompañada de investigación y conocimiento acerca de la enseñanza para poder adaptarte en el mundo de la docencia creando así con todos los conocimientos adquiridos nuestra propia identidad docente. Este proceso formativo me ha permitido reconocer que ser maestra implica un compromiso constante con el aprendizaje, la reflexión y la mejora continua, consolidando una práctica docente consciente, sensible y fundamentada.

Referencias

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Elsevier.

Todos deberíamos ser feministas

Temática: narrativa sobre análisis, interpretación y reinterpretación de textos
Autora: Sherlin Shakira Martínez Morales
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas
Semestre: tercero
Escuela Normal de San Felipe del Progreso

Presentación

Reflexión sobre *Todos deberíamos ser feministas*, obra elegida por su análisis crítico y narrativo que invita a interpretar y reinterpretar las desigualdades de género presentes en nuestra sociedad.

El texto *Todos deberíamos ser feministas*, de Chimamanda Ngozi Adichie es una obra que invita a la reflexión profunda sobre el significado y la necesidad del feminismo en la sociedad contemporánea. A través de una narrativa personal y directa, la autora analiza las estructuras sociales que han perpetuado la desigualdad entre hombres y mujeres, mostrando cómo estas se manifiestan en la vida cotidiana. Desde su experiencia como mujer nigeriana, Adichie ofrece una mirada crítica hacia las normas culturales que moldean la identidad de género y limitan las oportunidades de las mujeres, cuestionando los estereotipos que aún persisten.

Desarrollo

En el análisis del texto, se observa que la autora parte de anécdotas personales para ejemplificar cómo el machismo y la desigualdad se encuentran profundamente arraigados incluso en los gestos más simples. Su tono, aunque firme, no busca confrontar sino invitar al diálogo y a la conciencia social. Adichie logra unir el plano individual con el colectivo, haciendo del feminismo no solo una causa de mujeres, sino una cuestión de justicia humana. A través de un lenguaje accesible, propone repensar la educación y la cultura como pilares fundamentales para transformar las relaciones entre los géneros.

Desde una interpretación personal, el texto puede entenderse como un llamado a la empatía y al reconocimiento de la dignidad. Ser feminista, en las palabras de Adichie, no significa rechazar a los hombres, sino desear un mundo más equilibrado, donde las capacidades no se midan por el sexo, sino por el talento y el esfuerzo. Su mensaje tiene un carácter universal, pues trasciende el contexto africano y se aplica a cualquier sociedad que aún reproduce desigualdades invisibles. En este sentido, el ensayo se convierte en un espejo en el que cada lector puede verse reflejado, identificando las pequeñas actitudes que perpetúan la desigualdad.

La reinterpretación del texto nos lleva a pensar que el feminismo no debe entenderse solo como una corriente ideológica, sino como una forma de vida que promueve el respeto mutuo. En el contexto actual, donde las nuevas generaciones buscan construir sociedades más justas e inclusivas, la propuesta de Adichie adquiere una fuerza renovada. Reinterpretar su mensaje implica adaptarlo a los retos contemporáneos: la lucha contra la violencia de género, la equidad laboral, la libertad de elección y la educación emocional. De esta manera, su obra no se queda en una denuncia, sino que se convierte en una guía ética y humanista.

En conclusión, *Todos deberíamos ser feministas* es una invitación a mirar el mundo con otros ojos. Adichie nos recuerda que el cambio comienza en lo cotidiano: en las palabras que usamos, en los roles que aceptamos y en las oportunidades que brindamos. Analizar, interpretar y reinterpretar su texto permite reconocer que el feminismo no es una moda, sino una necesidad moral que busca la igualdad real entre los seres humanos. Pensar como

feministas, según la autora, es pensar en un futuro donde todos podamos vivir con respeto, libertad y justicia.

Referencias

Adichie, C. N. (2014). *Todos deberíamos ser feministas*. Random House.

Voces en el aula, huellas en mi diario

Temática: diario del docente en formación
Autora: María Belén Segundo Garrido
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas
Semestre: tercero
Escuela Normal de San Felipe del Progreso

Presentación

Esta narrativa relata mi experiencia utilizando el diario del docente como herramienta formativa para reconstruir mi vocación, reflexionar sobre mi práctica docente y fortalecer mi identidad profesional.

Desarrollo

Según Porlán (1987), el diario es “una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los enseñantes, un instrumento básico para la investigación en el aula, pues puede adaptarse, por su carácter personal, a todo tipo de circunstancias” (p. 77). Desde esta concepción, el diario del docente se ha convertido para mí en un espacio principal de escritura reflexiva donde he podido narrar mis experiencias cotidianas como docente en formación, analizar mi práctica educativa y reconstruir progresivamente mi vocación docente.

Antes de ser docente en formación, fui una joven que observaba el pizarrón con la misma mezcla de curiosidad y temor con la que se observa un enigma. Recuerdo el instante en que decidí dedicar mi vida a las matemáticas y a la enseñanza: fue una elección repentina, sin en cambio se convirtió en una ecuación a la que le he encontrado diferentes soluciones con la esperanza de encontrar el sentido en cada número y cada palabra.

El proceso de admisión fue mi primera prueba: como si cada paso representará un problema por resolver, con incógnitas que no estaban solo en el examen, sino en mí misma.

Desde entonces, he comprendido que mi identidad docente se construye con cada experiencia, con cada maestro que ha dejado una huella, y con cada mirada de un alumno que espera aprender. Algunos docentes me enseñaron desde la exigencia; otros, desde la paciencia y la empatía. De todos ellos aprendí algo: que enseñar no solo implica saber, sino también creer en la posibilidad de que el otro aprenda. Esto se vincula profundamente con la perspectiva de Paulo Freire, quien señala que “quien enseña, aprende al enseñar” (1970).

Mi acercamiento al uso del diario inició durante mis primeras prácticas escolares, cuando, al finalizar cada jornada, se nos solicitó registrar por escrito nuestras observaciones, emociones, dudas y aprendizajes. En un principio, consideré el diario como una actividad administrativa más, una exigencia escolar para cumplir con un reporte; sin embargo, conforme fui avanzando en su elaboración, comprendí que ese cuaderno se transformó en un espacio íntimo para pensarme como futura docente. Cada anotación me permitía revivir situaciones vividas en el aula, ordenar mis pensamientos y observar con mayor claridad mis fortalezas, así como mis áreas de oportunidad.

Recuerdo una de mis primeras experiencias frente a grupo, cuando sentí una profunda inseguridad al intentar controlar el grupo y explicar los contenidos. Aquella tarde, al escribir mi diario, plasmé la frustración de no haber logrado captar completamente la atención de los niños. Sin embargo, al releer mis palabras, comprendí que más allá de los errores cometidos, estaba dando mis primeros pasos como docente. Esa reflexión me permitió resignificar la experiencia: entendí que equivocarse forma parte del proceso de aprendizaje y que la docencia se construye mediante la práctica constante y la evaluación personal. Ese

día comencé a notar cómo el diario no solo registraba hechos, sino que me ayudaba a reconfigurar mi vocación.

Con el paso del tiempo, escribir en mi diario fortaleció mi capacidad de observación. Dejé de centrarme únicamente en mi desempeño para poner atención en las respuestas de los estudiantes: su motivación, sus actitudes, las dificultades que enfrentaban y los apoyos que requerían. Cada anotación me permitía analizar si realmente estaba logrando generar aprendizajes significativos o si debía buscar nuevas estrategias. Comprendí que enseñar no implicaba solamente dominar los contenidos, sino también creer profundamente en las posibilidades de cada alumno, promover un ambiente de respeto y ofrecer acompañamiento emocional. Y gracias a esto, mis creencias, valores y aspiraciones se van trazando como líneas que convergen en un mismo punto: ser una maestra que inspire. Ahora valoro mucho la constancia, la disciplina y la empatía, pues he descubierto que un maestro no enseña solo con palabras, sino con su ejemplo y su presencia. Creo en la educación como una red de relaciones humanas donde cada vínculo deja una marca.

Hoy concibo el diario como una práctica indispensable en mi formación. No solo es un registro de actividades, sino un espacio para reflexionar, valorar mis avances, identificar necesidades de mejora y fortalecer mi identidad profesional. Cada experiencia en prácticas representa un paso más en la construcción de mi identidad docente, marcada por la reflexión constante, la búsqueda de mejora continua y el firme compromiso con la educación.

Definiéndome como una docente que está en constante construcción, una aprendiz que sigue encontrando belleza en los procesos, incluso en los más difíciles. Porque enseñar matemáticas no es solo transmitir fórmulas, sino revelar el orden y la armonía que también existen en la vida.

Sé que el camino aún es largo y que quedan muchas incógnitas por resolver. Pero estoy convencida de que al final del sendero, todas las experiencias, personas y aprendizajes que han influido en mí se unirán como los términos de una ecuación completa. Entonces, podré cumplir mi objetivo más profundo: enseñar a otros, compartir lo que sé y, ser guía y ejemplo para mis futuros alumnos.

Referencias

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* https://drive.google.com/file/d/0B_kXK3pz75T1dnhxZmtQczVFbW8/view?resourcekey=0-u-eeNMkNT8mTiBtk-atj3A

Porlán, R. (1987). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. https://drive.google.com/file/d/0B7ls-wFYdNJ4c2REWjNsREtVYkk/view?resourcekey=0-E1mx-BJzDruU2uy3mbBnbQ

Aprender a ser docente

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autora: María Teresa Lucas Jerónimo
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas
Semestre: tercero
Escuela Normal San Felipe del Progreso

Presentación

Convertirme en docente no es ni será un proceso que se logre de un día para otro, pues hay un gran trabajo detrás, para llegar a la construcción de esa identidad. Considero que este proceso de formación tiene un trasfondo más antiguo. Para mí, mi identidad docente se comenzó a formar desde que era una niña que jugaba a dar clases, que jugaba a que tenía alumnos que después de un tiempo se convertirían en personas con una trayectoria académica importante. Quizá en ese momento no lo veía con la misma visión con la que lo veo hoy y es que era una niña que soñaba en convertirse en algo que hoy esta cada vez más cerca.

Recuerdo perfectamente que siempre ha existido una persona que ha motivado y que también anhela el día en que por fin haya logrado forjar mi vocación, esa persona es mi papá, quien en vez de reprimir mis sueños lucha día con día para darme los recursos necesarios para lograrlos.

Desarrollo

Al iniciar mi formación veía la docencia como una vocación basada en el compromiso y el deseo de enseñar. Hoy, con el paso del tiempo estoy comprendiendo que también implica aprender de las demás personas que son parte de este proceso, además también me ha llevado a adaptarme a las realidades educativas que me rodean.

Percibo que para formar mi identidad docente son importantes mis docentes formadores, mis compañeros de clase y la docente titular con la que he trabajado, ellos han influido en la manera que concibo la enseñanza. Una de las experiencias más enriquecedoras ha sido el trabajo colaborativo con la docente titular durante mis prácticas. Ella se ha convertido en una guía indispensable, no solo al compartir sus conocimientos y estrategias didácticas, sino también al abrir un espacio de reflexión. Considero que ha habido experiencias positivas que van encaminando la construcción de esa identidad, sin embargo, las experiencias negativas tienen un mayor impacto por lo desafiantes que han sido y que pueden llegar a ser, lo que me ha llevado reconstruir mi manera de comprender el aprendizaje. Uno de los pilares más relevantes en esta formación han sido los valores, día con día trabajo para que la empatía, el respeto y la igualdad sean las bases sólidas de mi identidad docente.

Durante mi proceso formativo, he procurado incorporar principios de la NEM (Nueva Escuela Mexicana) en cada experiencia y en cada práctica docente. Este modelo me ha permitido comprender que la enseñanza no es solo la transmisión de conocimientos: implica acompañar, escuchar y reconocer la diversidad de cada estudiante. En las pocas experiencias que he tenido he buscado generar ambientes de aprendizaje en el que prevalezca la colaboración y de la mano el respeto, fomentando la participación activa y significativa del alumnado, pero al tratar de crear este ambiente me he percatado que generar un ambiente de confianza entre el alumnado y la docente es relevante, porque si los alumnos se siente con la confianza de participar, no tendrán miedo de equivocarse porque comprenderán que equivocarse también es parte de su crecimiento solo como estudiantes sino también como seres humanos. Estas vivencias me ayudan a fortalecer la

construcción de mi identidad docente, el cual ha sido un proceso dinámico y continuo, que se nutre de estas experiencias, reflexiones y aprendizajes. Ser docente significa comprender que la enseñanza es un acto, ético, humano y social. Tal como lo plantea Paulo Freire (1997) enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, porque solo en el dialogo se construye un aprendizaje significativo, lo que me ha llevado a reconocer mi papel como futura docente no consiste únicamente en guiar, sino también en aprender de la mano con mis estudiantes.

Comprendo que la construcción de mi identidad docente no será un proceso lineal y que mucho menos ha concluido, por el contrario, será un camino en constante transformación que se ira alimentando de la reflexión, la experiencia y el dialogo con los demás. Asimismo, cada práctica, cada aprendizaje contribuyen a fortalecer mi compromiso con una docencia más humana y empática. A través de la colaboración con otros docentes, estudiantes y actores educativos, se comparten experiencias, estrategias y perspectivas que enriquecen la comprensión del aula y amplían las formas de enseñar. La reflexión, por su parte, ayuda a analizar lo vivido, reconocer aciertos, identificar áreas de mejora y resignificar el propio papel como educador. Juntas, ambas dimensiones transforman la experiencia formativa en un proceso continuo de aprendizaje que fortalece la identidad docente y orienta hacia una práctica más ética, sensible e inclusiva. Los principios de la Nueva Escuela Mexicana orientan este proceso al recordarme que educar implica promover la inclusión la equidad y la justicia social.

Mi identidad docente se seguirá construyendo día con día y será guiada por la convicción de que educar es transformar, y de que toda transformación auténtica comienza por uno mismo.

Referencias

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. https://books.google.com/books?id=OYK4bZG6hxkC

Hernández Moreno, M. V. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su impacto en la sociedad*. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf5

Rey, D. P. (2017). *"Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos"* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/26248/TFG-L1671.pdf?sequence=1

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Gobierno de México. Recuperado de https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf Dirección de Fortalecimiento Profesional

Prácticas de observación

Temática: narrativas de metodologías
Autor: Iván González López
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas
Semestre: tercero
Escuela Normal San Felipe del Progreso

Presentación

Durante mis prácticas de observación y de conducción he tenido la oportunidad de vivir experiencias que me han hecho comprender que ser docente va mucho más allá de enseñar contenidos, implica aprender, escuchar, acompañar y, sobre todo, reflexionar constantemente sobre lo que hacemos en el aula.

Desarrollo

He trascendido sobre algunas etapas durante mi formación las cuales enmarco a continuación. En la etapa de observación, me enfoqué en mirar con atención la dinámica del grupo, la forma en que el docente se relacionaba con los alumnos, las estrategias que utilizaba para mantener el interés y el orden, y cómo adaptaba su enseñanza a las necesidades de cada estudiante. En un principio, solo observaba los gestos, los tonos de voz y las actividades, sin embargo, con el tiempo comencé a reflexionar sobre el porqué de cada acción. Descubrí que detrás de cada decisión pedagógica hay una intención educativa, se busca una conexión con los alumnos para crear un aprendizaje significativo.

Recuerdo el primer día de mis prácticas de conducción, tenía un sentimiento de miedo, sobre todo miedo a equivocarme, la preocupación de que algo se saliera de control, sabía que este nuevo trayecto estaría acompañado de nuevos aprendizajes para mi vida académica, pero la siguiente frase que leí un día antes me dejo otra perspectiva de como quería ser recordado por los estudiantes; “Tus estudiantes podrán olvidar lo que dijiste y preguntar 10 veces lo mismo, pero nunca olvidaran la persona que fuiste con ellos”, uno no puede llegar triste, decepcionado, enojado y cargando con miles de problemas personales al salón de clases en el que te espera un grupo de estudiantes con ganas de aprender, que quizás pasan los peores momentos en casa y lo que buscan es sentirse seguros y tranquilos por lo menos en un lugar. En suma, entendí que, más allá del miedo inicial, lo esencial en la práctica docente es la forma en que uno trata a sus estudiantes, más que las palabras, ellos recordarán la seguridad, la empatía y la humanidad que encontraron en el aula.

Durante mi etapa de conducción, la observación se transformó en acción. Utilice una de las metodologías STEAM aprendizaje basado en indagación (El aprendizaje basado en la indagación se refiere a las diversas maneras mediante las cuales los científicos aprenden a conocer el mundo natural y proponen explicaciones basadas en las evidencias derivadas de sus trabajos). Esta metodología me permitió plantear actividades donde los estudiantes fueran los protagonistas del descubrimiento, usando materiales simples para generar aprendizajes profundos. Mi titular me asignó trabajar con el contenido de esfera círculo y circunferencia empleando los siguientes PDA, Indaga la generación de esferas a partir de figuras planas, la metodología STEAM se manifestó en la experimentación, en el diseño de representaciones y la observación sistemática, uno de los resultados más significativos fue ver cómo los estudiantes descubrieron, por sí mismos, que la esfera es un cuerpo generado por la rotación de una figura plana, lo más valioso fue notar cómo aumentó su interés, incluso alumnos con actitudes de indisciplina participaron activamente cuando se les permitió construir, tocar y manipular los materiales.

Para mi segundo PDA, Explora y construye desarrollos planos de esfera, después de comprender cómo se genera una esfera, el siguiente reto fue representarla de forma plana, es decir, explorar sus desarrollos, aquí los estudiantes pudieron identificar las características del círculo (centro, radio, diámetro, arco, cuerda, recta secante, recta tangente), se trazaron gajos" o segmentos curvos en cartulina, realizaron pruebas para comprobar qué número de piezas permitía aproximarse más a una esfera, construyeron modelos tridimensionales, documentaron el proceso en un portafolio de evidencias. El enfoque STEAM se fortaleció al integrar arte, diseño y matemáticas permitiendo que los estudiantes crearan esferas decoradas, modelos simétricos y representaciones funcionales. Uno de los resultados más significativos fue que alumnos que usualmente no participan en actividades teóricas se involucraron completamente al momento de construir, descubrieron que las matemáticas no solo se resuelven en cuadernos, sino que se viven, se observan y se construyen.

Al estar frente al grupo, pude poner en práctica lo aprendido, pero también noté que muchas veces las cosas no salían como las había planeado. Fue entonces cuando la colaboración con mis compañeros y con mi docente titular se volvió fundamental, compartir nuestras experiencias, dudas y estrategias me ayudó a replantear mis actividades, a mejorar mi forma de explicar y a fortalecer mi confianza.

Cada intercambio de ideas se convertía en una oportunidad para crecer, aprendí que reflexionar no solo significa analizar lo que hice bien o mal, sino entender cómo mis decisiones impactan en el aprendizaje y en el ambiente del aula, la reflexión compartida me permitió reconocer que enseñar es un proceso colectivo, en el que todos aprendemos unos de otros.

Hoy entiendo que la práctica docente se construye día a día, en diálogo con otros, en la escucha y en la autocrítica, estas experiencias me hicieron reafirmar mi vocación, quiero ser un docente que siga aprendiendo, que trabaje en equipo y que tenga siempre la disposición de reflexionar sobre su práctica para mejorar.

Referencias

OCE. (2024, 18 de noviembre). *¿Qué es el aprendizaje basado en indagación?*. Office For Climate Education. https://www.oce.global/es/aprendizaje-basado-en-la-indagacion/

La estandarización de la planeación por grado y la autonomía profesional

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autores: Daniela Berenice García Carbajal y Juan Carlos Lucas Puentes
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: séptimo
Escuela Normal Santiago Tianguistenco

Presentación

Narrativa sobre nuestra práctica docente, centrada en la estandarización de la planeación y la autonomía profesional, elegida por las tensiones reales vividas en el aula

Desarrollo

La presente narrativa dialógica tiene como propósito reflexionar críticamente sobre una experiencia significativa vivida durante nuestra práctica docente en la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez, espacio fundamental para la construcción de nuestros saberes profesionales como docentes en formación. Esta reflexión surge de la necesidad de analizar la práctica más allá de la descripción de actividades, reconociendo que el ejercicio docente implica tomar decisiones constantes, enfrentar tensiones institucionales y responder a las necesidades reales de los alumnos en contextos específicos.

Durante el desarrollo de la práctica, una de las situaciones que generó mayor conflicto fue la organización institucional de la planeación por grado. Los tiempos administrativos, la carga de trabajo y la organización escolar propician que la planeación de proyectos se realice de manera colegiada, lo que conduce a que todos los grupos trabajen los mismos proyectos, actividades y tiempos, sin considerar las particularidades de cada grupo, lo cual entra en tensión con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (2022).

Desde esta experiencia, la narrativa busca problematizar la estandarización de la planeación, no para descalificarla, sino para analizar críticamente sus implicaciones en la práctica docente cotidiana. Se cuestiona hasta qué punto una planeación común permite atender las necesidades particulares del alumnado y cómo el docente, desde su autonomía profesional, puede resignificarla para adaptarla a su contexto educativo.

Reflexión dialéctica de la experiencia en la aplicación del proyecto

Desde nuestra experiencia en el aula, esta situación nos generó una sensación de tensión. Por un lado, comprendíamos la necesidad de cumplir con acuerdos institucionales y respetar la organización escolar; pero, por otro, sentíamos que algo no terminaba de encajar con la realidad de nuestro grupo. Observábamos que algunos alumnos requerían más acompañamiento, otros necesitaban actividades distintas, y algunos más mostraban intereses que no siempre se contemplaban en la planeación estandarizada.

Este sentir nos llevó a cuestionar nuestras propias decisiones como docentes en formación: ¿hasta qué punto debíamos ajustarnos a la planeación común?, ¿podíamos adaptar la planeación?, ¿estaba realmente atendiendo las necesidades de nuestros alumnos o solo cumpliendo con lo establecido?

Estas inquietudes no surgieron de manera aislada, fue a través del diálogo que la reflexión comenzó a profundizarse. En nuestras conversaciones, compartíamos experiencias similares frente a grupo, señalando que, aunque la planeación era la misma, la respuesta de los alumnos era distinta.

- *Dani: ¿Tú has seguido al pie de la letra tu planeación Lucas?*
- *Lucas: No, me he dado cuenta que muchas de las actividades que planeamos no funcionan con mi grupo, ya que los temas no les interesan mucho y no logro captar su atención en los temas, he observado que tienen otros gustos e intereses, por lo que voy*

muy atrasado en mi proyecto, he recurrido a las adecuaciones todos los días. ¿Tu si has logrado seguir el proyecto?

- *Dani: Un poco, también he recurrido a las adecuaciones, pero por falta de tiempo, mis chicos profundizan mucho en una sola actividad, y aunque considero que no está mal, creo que planeamos muchas actividades para un solo día, actividades que no alcanzan a consolidarse en el tiempo determinado, por lo que he quitado actividades del proyecto.*
- *Lucas: E cierto, el tiempo ha sido un reto dentro de este proyecto, de igual manera he tenido que quitar varias actividades o cambiarlas por actividades que les interesan a mis estudiantes. Ya que los materiales que planeamos, no me resultaron funcionales, he recurrido a materiales digitales que he observado que les llaman más la atención.*
- *Dani: Yo he tenido que integrar más juegos, a mis alumnos les gusta mucho trabajar fuera del salón.*

Este intercambio nos permitió reconocer que la estandarización de la planeación no anulaba completamente la práctica docente, pero sí nos colocaba frente a un desafío importante: ejercer nuestra autonomía profesional dentro de un marco común. A través de esta eco-reflexión comprendimos que no se trataba únicamente de criticar la organización escolar, sino de analizar de qué manera nos posicionábamos como docentes frente a ella. Posteriormente, el diálogo continuó y permitió profundizar aún más en la reflexión:

- *Lucas: A veces siento que, por cumplir con el proyecto, dejo de escuchar lo que mis alumnos necesitan.*
- *Dani: A mí me pasa igual. Creo que la planeación nos guía, pero no debería limitarnos. Si conocemos a nuestros alumnos, podemos tomar decisiones más acertadas.*

A partir de este diálogo, emergió una idea compartida: aunque los proyectos fueran los mismos, la manera de vivirlos en el aula podía ser distinta. Esta comprensión es un punto que quiebre para resignificar nuestra experiencia y reconocer que la práctica docente no se reduce a seguir una planeación, sino a interpretarla, adaptarla y recrearla según el contexto.

Reconociendo lo que nadie ve

Al problematizar esta situación, comprendimos que lo no visible no estaba únicamente en la planeación estandarizada, sino en la forma en que los docentes enfrentamos estas disposiciones. La Nueva Escuela Mexicana (2022) plantea la importancia del aprendizaje situado y del reconocimiento de las necesidades individuales de los alumnos; sin embargo, en la práctica institucional, estas intenciones se ven tensionadas por los tiempos, la carga administrativa y la organización escolar.

Esta contradicción nos llevó a reconocer que la estandarización, más que un obstáculo absoluto, puede convertirse en un espacio de reflexión profesional. Lo problemático no es que existan proyectos comunes, sino que se asuman como no flexible y se pierda de vista la singularidad de cada grupo.

Resignificando la autonomía profesional

Desde esta reflexión compartida, coincidimos en que la experiencia docente, la preparación profesional y la participación en comunidades de aprendizaje son elementos que fortalecen la autonomía del docente frente al aula. Aun cuando las actividades estén previamente definidas, el docente tiene la posibilidad de ajustar los tiempos, profundizar en ciertos contenidos, modificar estrategias, agregar o eliminar actividades según las necesidades reales de sus alumnos.

Esta resignificación nos permitió reconfigurar nuestros esquemas de pensamiento. Comprendimos que la autonomía docente no siempre se ejerce en oposición a lo institucional, sino también desde la capacidad de interpretar críticamente lo que se nos propone y adaptarlo con sentido pedagógico. En este proceso, el diálogo con otros docentes en formación se vuelve fundamental, pues permite ampliar la mirada y construir aprendizajes colectivos.

Conclusión

La experiencia durante nuestra práctica docente en la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez nos permitió reconocer que la práctica educativa está atravesada por dilemas y discusiones constantes entre lo administrativo y lo pedagógico y que estas tensiones formaran parte de la realidad escolar permanentemente para los docentes.

Esta experiencia también nos mostró que, a través de la reflexión crítica y la eco-reflexión con otros, es posible aprovechar tensiones, dilemas o en oportunidades de aprendizaje profesional. El diálogo constante entre docentes en formación permitió ampliar nuestra mirada sobre la práctica y reconocer que el aprendizaje docente se construye de manera colectiva, a partir del intercambio de experiencias, dudas y reflexiones compartidas.

Esta narrativa dialógica nos ha permitido comprender que ser docente implica asumir una postura reflexiva, consciente y comprometida con el aprendizaje de los alumnos. La autonomía profesional no se ejerce únicamente en oposición a lo institucional, sino también desde la capacidad de interpretar críticamente las propuestas, adaptarlas al contexto y tomar decisiones pedagógicas en momentos que lo ameriten.

Reconocemos mediante este espacio de dialogo que la estandarización de la planeación no determina por completo la práctica docente. Es el docente, desde su experiencia, su formación y su reflexión constante, quien puede resignificar los proyectos y convertirlos en experiencias de aprendizaje situadas y significativas, no viendo un obstáculo como algo inamovible sino como quizás, el objeto de inspiración para buscar algo trascendental. Este proceso formativo fortalece nuestra identidad docente y nos prepara para ejercer una práctica más crítica, flexible y centrada en nuestra disciplina.

Referencias

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.

La enseñanza desde diferentes realidades

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autores: Diana Cedillo Benítez, Gabriela Citlalli Hernández Pavón y Alma Rosalía Barrera Palacios
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: séptimo
Escuela Normal Santiago Tianguistenco

Presentación

La presente narrativa dialógica da respuesta a las vivencias y experiencias propias de la labor docente dentro de las escuelas de práctica y describe cómo las situaciones que se experimentan dentro de los contextos escolares determinan la forma en que se desarrolla la práctica profesional docente. En cierto momento surgen situaciones estresantes debido al manejo del tiempo, no siempre es efectivo durante el proceso porque la realidad es que la planeación no se ejecuta como se espera, existen momentos en los que las actividades extracurriculares, culturales, escolares o de otro de tipo, interfieren en la labor, colocando al docente en formación en una situación de reajuste permanente con respecto de las actividades que se van modificando en el plan de trabajo.

Desarrollo

Se elige la temática: Narrativa de colaboración y reflexión de la práctica porque al compartir experiencias en comunidad, se empatiza mejor con quienes comparten el proceso de formación, porque surgen ideas nuevas y se comparte el bagaje didáctico, haciendo de este, un catálogo amplio de diferentes estrategias exitosas y no exitosas.

A través del diagnóstico inicial durante el primer mes de clases, se pudo observar y recabar información que ayudó a detectar las necesidades de los grupos, algunas estaban íntimamente relacionadas con el nivel de conocimientos previos, otras involucraban situaciones conductuales y en su mayoría se detectaron las formas en las que los estudiantes aprenden, así como los valores que se practican dentro y fuera del aula.

Cabe mencionar que esta narrativa dialógica se construye a partir del análisis de dos contextos, las dos escuelas pertenecen al mismo municipio, pero a diferentes comunidades, no obstante, presentan similitudes con respecto a las acciones que se detectaron durante el diagnóstico y en la ejecución de los primeros proyectos.

Por esta razón las necesidades educativas que se atienden con la planeación sociocrítica son procurar el aprendizaje a través de diferentes canales de percepción, haciendo uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), garantizar que el aprendizaje sea desde una perspectiva socio constructivista, enfocada en la escuela activa, acercando a los estudiantes a la experimentación, el juego, la investigación, el movimiento, la duda, la filosofía y el trabajo colaborativo desde un enfoque humanista.

Según la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), “toda persona tiene derecho a la educación” (art. 3°).

Se procura que cada estudiante reciba una educación de calidad, colocándolo en el centro del aprendizaje y desarrollando sus habilidades desde un enfoque de derechos humanos, inclusivo y equitativo; con el uso de materiales diferenciados tangibles (loterías, carteles, monedas y billetes didácticos, básculas, rompecabezas para conceptualizar el tema, pelotas, fichas para jugar cajero, tableros de valor posicional, instrumentos musicales, plastilinas, ingredientes reales para elaborar productos nutritivos, bloques para armar, cartulinas, loterías de tablas, barajas de valor posicional, entre otros) e intangibles

(gamificación, videos educativos, imágenes, música, presentaciones, entre otros), estrategias didácticas que procuren el aprendizaje activo y lúdico, para generar interés y fomentar la curiosidad.

Durante la práctica docente, es inevitable que no existan áreas de mejora, existe una reconstrucción, reflexión y reajuste de la práctica continuamente, el docente en formación detecta cuáles son aquellas áreas de oportunidad que existen en su práctica, las reconoce y reestructura mediante la reflexión. Algunas áreas que se presentan son el control de grupo, la evaluación sumativa, la distribución efectiva del tiempo para lograr las actividades propuestas para cada día, la gestión con padres de familia al atender situaciones propias de los estudiantes, las actividades administrativas (hacer cuadros de calificaciones, observaciones, llenado de formatos, etc).

La falta de recursos tecnológicos, la participación de los padres de familia, los festejos tradicionales en la comunidad, el nivel económico de las familias y el incumplimiento de las actividades en casa, entorpecen la práctica docente; en ocasiones se planea tomando en cuenta materiales que los estudiantes deben llevar, al no tener un cien por ciento de cumplimiento no se llega al objetivo porque no todos se encuentran en condiciones de igualdad para cumplir con dichos materiales.

La Ley General de Educación (2019) establece la corresponsabilidad de los padres de familia al señalar que su obligación “participar en el proceso educativo de sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años, al revisar su progreso, desempeño y conducta, velando siempre por su bienestar y desarrollo” (art. 129, fracc.II).

La evaluación es una de las acciones que da cuenta de los logros y avances del aprendizaje de los estudiantes, todo el tiempo se evalúa de manera formativa. La evaluación sumativa se comparte con los padres de familia como acción final de una rendición de cuentas, así se garantiza la corresponsabilidad como lo enuncia la Ley General de Educación

Se utilizan instrumentos y técnicas que procuran que la evaluación sea fehaciente y que ayude al propósito de la enseñanza. Durante el ejercicio evaluativo surgen dudas, dificultades, preocupaciones, oportunidades, reflexiones, reestructuraciones y se fomenta la cultura de la autoevaluación y coevaluación, sin embargo, en ambos contextos de práctica, resulta una oportunidad de mejorar.

En ambas experiencias se puede compartir que la evaluación ha sido uno de los quehaceres que mayor dificultad representa en los salones de clases, porque se ha concebido al 10 como un número que da excelencia y que puede ser alcanzado aun sin hacer esfuerzo, se cree que solo con el cumplimiento se llega a él.

Las prácticas tradicionales dentro de las escuelas de práctica persisten no solo en acciones evaluativas sino de ejecución pedagógico-didáctica, los Procesos de desarrollo de aprendizaje se ven inmersos en secuencias didácticas que los llevan a replicar pedagogías pretéritas, al aplicar estrategias que continúan parcelando el conocimiento, en breve la práctica docente se dificulta porque el trabajo por proyectos no es bien recibido en las escuelas.

El enfrentamiento constante que emerge de la práctica tradicional y la práctica nueva se coloca en un debate mensual en Consejo Técnico en el que la exhortación de los directivos a sus docentes titulares se torna monótona porque no hay respuesta de quienes aún realizan prácticas tradicionales, es una lucha constante la que se vive en las aulas, en la que los docentes en formación plantean una forma de trabajo diferente a la que ejecutan los docentes titulares, pero son pocos los que están abiertos al cambio y apoyan en la aplicación.

Hay resistencia al cambio, principalmente en la aplicación de actividades innovadoras que involucran el juego, la manipulación de materiales concretos, la reducción de material impreso, la práctica en exteriores, el uso de tecnologías y el uso de Inteligencia Artificial para la creación de material didáctico.

Mediante el ejercicio docente que se ha realizado en cada escuela de práctica, se ha garantizado el derecho a la educación a través de la creación de proyectos integradores que favorecen el aprendizaje bajo un enfoque humanista direccionado a fomentar la justicia social, mediante el trabajo en comunidades, la toma de decisiones, el respeto irrestricto, al promover el juego como derecho de la niñez, al hacer uso de materiales que sean para todos, al respetar la forma y el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y al involucrar a los padres de familia en las actividades dentro de la institución.

La Ley General de Educación (2019, art. 5) estipula que “el ejercicio del derecho a la educación implica un proceso continuo centrado en el aprendizaje del educando y en su desarrollo humano integral”.

En una de las escuelas que responden a esta narrativa dialógica se trabaja en coordinación con la docente de USAER, con quien se elaboran estrategias de mejora para los estudiantes que necesitan mayor apoyo, dichas estrategias se visualizan en el trabajo por proyectos y se materializan con la creación de recursos propios para cada estudiante; en la otra escuela se procura la inclusión y equidad mediante la puesta en práctica de estrategias a partir de lo que propone el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que procura una enseñanza basada en el desarrollo de un aprendizaje integral, buscando que todos los canales de percepción sean atendidos y puedan generar en los estudiantes un aprendizaje significativo y útil para su vida cotidiana.

Bajo el fomento de la motivación intrínseca y extrínseca se promueve en los estudiantes un interés por el estudio. En algunas situaciones se recurre al uso de la tecnología para innovar la práctica a través del uso de gamificación, de promover un aprendizaje divertido mediante el juego lúdico, juego de reto, juegos de mesa, experimentos, manipulación de materiales, bailes, canciones, uso de materiales auditivos como los micrófonos, bocinas, pausas activas, representaciones dramáticas al enseñarles temas que para ellos son aburridos, conocer sus intereses y gustos para promover una enseñanza atractiva que logre que los estudiantes quieran asistir diariamente a clases, para descubrir qué cosas nuevas e innovadoras van a presenciar cada día.

Lograr que los estudiantes se sientan parte del grupo, que se sientan queridos, respetados, escuchados por su maestro y que sean felices las cinco horas que van a clases, asimismo que el acompañamiento que se les brinda durante el proceso de evaluación sea formativo, realizando retroalimentación constante y permitiendo que el estudiante desarrolle su metacognición al involucrarse activamente con el proceso autoevaluativo y coevaluativo.

Pero las dificultades que se presentan se salen de las manos debido a que el trabajo por proyectos tiene una característica determinante, se lleva a cabo bajo una progresión y continuidad, así como una conexión permanente de contenidos de los cuatro campos formativos, por esa razón las situaciones de inasistencia de los alumnos interfieren con su correcta ejecución, provocando que los conocimientos no se concreten como se plantea en el propósito de cada proyecto.

Y aún más importante es la acción que deviene del núcleo familiar, la irresponsabilidad de quienes son tutores, porque los estudiantes de tercer grado de primaria son dependientes totalmente de sus cuidadores, generando esta situación dificultades para obtener el máximo logro de los aprendizajes.

La situación en la que se procura que los estudiantes logren los aprendizajes está sujeta a factores que se salen de las posibilidades de los docentes en formación, por esa razón se procura que la enseñanza se transforme mediante la innovación y pueda tener impacto en la formación valoral de los niños y que sean ellos quienes concienticen a los padres de familia de la importancia que tiene priorizar su educación.

El currículo vigente es un eje rector de la enseñanza, por lo tanto, los docentes en formación utilizan los contenidos de orden nacional para elaborar los proyectos integradores, sin olvidar el enfoque sociocrítico que da un toque especial a cada proyecto

porque se enfoca en una mejora de las problemáticas que emergen del contexto real de los estudiantes, en ese punto se confabula con el programa analítico, quien ofrece una lectura de la realidad para ejecutar una enseñanza focalizada.

En esta forma de trabajo se incluyen datos estadísticos, históricos, sociales, ambientales, culturales, políticos o de otra índole para generar ejemplificaciones dentro de la enseñanza, generar problemas matemáticos, análisis, reflexiones, representaciones artísticas, bailes, exposiciones gastronómicas, escritura y lectura de sus comunidades, fomento de la valoración de los saberes comunitarios, expresiones culturales que fomentan la identidad y promueven la interculturalidad.

Todo es desarrollado mediante procesos que se siguen al trabajarse desde una perspectiva metodológica sociocrítica, se buscan propósitos diferentes con cada metodología y se atienden diferentes tipos de problemas, por lo tanto, el proceso que se lleva a cabo está relacionado con el propósito que se pretende atender. Aunado al proceso permanente de enseñanza aprendizaje que se desarrolla desde dos ópticas, la que realiza el docente y el papel que desempeña el alumno, pero no en solitario sino en conjunto con los demás.

El trabajo por proyectos integradores, fomenta la cohesión dentro del espacio educativo, trasciende a la comunidad a través de diferentes actividades que se les indican a los estudiantes, desde una lectura de su realidad, hasta una investigación exhaustiva acerca de temas que confieren a su contexto y que se han podido interrelacionar con los contenidos del plan sintético, dando legitimidad a lo que la ley demanda.

Hoy en día, los docentes en formación se enfrentan a situaciones que emanan de las familias, por la forma en que ahora se abordan las matemáticas, la lectura y escritura, por el cuestionamiento constante de la sociedad que no conoce la verdadera forma de enseñar desde un enfoque humanista, liberador y transformador, por quienes juzgan sin conocer.

Asimismo, a la incredulidad de quienes llevan décadas de servicio en la educación, a la desconfianza y no aceptación de las nuevas formas de enseñanza, al sistema educativo quien los forma desde un enfoque de la Nueva Escuela Mexicana pero no vigila que sus escuelas estén trabajando bajo el enfoque metodológico sociocrítico.

A través de este ejercicio dialógico, se pudieron identificar similitudes en dos contextos diferentes, pertenecientes a la misma zona escolar y al mismo municipio, no se puede pasar por alto que algunas situaciones de índole organizativa definen la forma en que se va a llevar a cabo el trabajo, incluso el trabajo por proyectos se desarrolla de formas diferentes debido al nivel de compromiso y exigencia en cada plantel.

No obstante, se observan semejanzas en cuanto a la forma en que se aplican estrategias que ayudan a que los estudiantes logren los aprendizajes y se detectan áreas de oportunidad que convergen en ambos contextos, llevando esta situación al análisis específicamente de la formación en la Escuela Normal.

La toma de decisiones pedagógicas es hasta cierto punto parecida, ya que al enfrentar situaciones que se salen de las manos, se resuelven in situ, lo que provoca que haya un reajuste a la práctica, eso ayuda a que se analice y reflexione a partir de las vivencias y actividades que surgen desde las necesidades del contexto.

Referencias

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art. 3. 5 de febrero de 1917 (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Ley General de Educación. (2019). Diario Oficial de la Federación. Última reforma publicada el 7 de junio de 2024. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Reorganizar la mirada: transformación en el aula

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autores: Hannia Silvana Guardado García y Jesús Francisco Neri Sánchez
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: séptimo
Escuela Normal Santiago Tianguistenco

Presentación

Vivir la docencia en este último año de nuestra formación docente ha sido, un ejercicio de sentir la realidad escolar no como un plano estático, sino un organismo vivo que demanda cambios y un dinamismo en la enseñanza que permita mejorar. La práctica docente se significa como un proceso de mediación donde el aprendizaje no ocurre por decreto, sino a través de la construcción de vínculos tanto con los alumnos como con los compañeros docentes en pro de una educación de excelencia.

A lo largo de este periodo, las necesidades formativas atendidas en beneficio de los alumnos de educación primaria han sido diversas y hemos enfrentado limitaciones impuestas por factores institucionales, como la presión del tiempo por actividades escolares externas, lo que en ocasiones fragmentó el ritmo de los proyectos implementados

El motivo de elección de esta modalidad es la relevancia del proceso de correflexión sobre la práctica docente como una oportunidad para el aprendizaje y la transformación. En el presente escrito, presentamos el intercambio de experiencias de dos docentes en formación, quienes al intervenir en un mismo grado han podido identificar tanto similitudes como diferencias a través del diálogo para la construcción de una narrativa dialógica que por medio de procesos de reflexión les permitió aprender y transformar su práctica docente.

Desarrollo

Llevamos a cabo un intercambio inicial de nuestras experiencias por medio de una conversación en el salón de clases, esto nos permitió compartir a grandes rasgos los problemas que habíamos detectado en nuestra práctica y al mismo tiempo identificar tanto contrastes como puntos en común derivados de los contextos diferenciados en que cada uno desempeñó su práctica; estos, a su vez sentaron las bases para profundizar la reflexión:

Jesús Francisco:

“¿Cómo han ido estas últimas dos semanas? ¿A qué problemas te has enfrentado?”

Hannia Silvana:

“Al intervenir con el grupo ha pasado que cambié la forma de trabajar que seguía en un inicio, sí, era un poco más dinámico, pero ahora sentía que no lograba concretar bien los conocimientos, como si estuvieran algo dispersos, la atención se dirigía a muchas cosas a la vez. ¿Y tú?”

Jesús Francisco:

“También he tenido algunas dificultades, me parece que los temas pueden ser similares y converger en cierto punto, en mi caso la atención de los estudiantes y la organización de su trabajo suele dispersarse fácilmente al trabajar por equipos. En parte ha influido que mi grupo es numeroso y que la disposición física tampoco es de gran ayuda”

Hannia Silvana:

“Concuerdo, las veces en que he formado equipos he notado diferencias en la dinámica de trabajo del grupo, en general es necesario un monitoreo constante para asegurarme de que en realidad las interacciones que se llevan a cabo están orientadas al trabajo de clase. En mi caso, esta organización también ha develado muchas diferencias en cuanto a las

necesidades educativas de los estudiantes, además de la importancia de apoyar a quienes enfrentan BAP; pienso que al atenderlos puedo asegurar el derecho a la educación y la permanencia de los estudiantes”

Jesús Francisco:

“Es responsabilidad y compromiso al mismo tiempo, uno debe buscar la manera de cumplir con ellas siempre viendo por los estudiantes, tanto como parte de sus derechos como por el interés superior de la niñez. Por eso opté por realizar adaptaciones en cuanto al espacio educativo y así percibí cambios y mejoras: la actitud en todo el salón mejoró. Había más confianza, tanto de los alumnos como mía”

Hannia Silvana:

“También hice modificaciones en las actividades inicialmente propuestas, fue necesario decidir cómo acomodar las sesiones y los contenidos que estaban representando dificultades para los estudiantes al aprenderlo y para mí al enseñarlo. Fue un reto, pero me sentí satisfecha cuando las actividades fueron de ayuda. Prioricé el aprendizaje y logré que el contenido fuera contextualizado para los estudiantes, que no fuera algo abstracto para ellos.”

Jesús Francisco:

“Me parece muy valiente y honesto reconocer que el proyecto no estaba resultando como esperabas. A veces, la presión por cumplir con un cronograma nos ciega, al tener la sensibilidad para notar que los alumnos estaban en un nivel ‘superficial’ de comprensión puedes detenerte y reorientar el camino, esto define a un docente reflexivo: priorizar el aprendizaje real sobre el cumplimiento administrativo”

Hannia Silvana:

“Cuando uno tiene un plan establecido y detrás de ese plan hay un gran trabajo es difícil modificarlo o incluso descartarlo. Frecuentemente resulta complicado pasar de un plan a otro o tomar decisiones apresuradas porque implica cambios inesperados que llevan a salir de la conocida ‘zona de confort’. Al compartir estas experiencias veo que es una habilidad útil y necesaria. Ahora considero al cambio como una oportunidad de mejora que incluso puede ser emocionante”

Jesús Francisco:

“Uno siempre cuenta con un plan, pero las circunstancias o incluso cómo se sienten los alumnos hace que nunca resulte exactamente como uno lo planea, es necesario realizar cambios durante la práctica buscando estrategias que funcionen”

Hannia Silvana:

“En cuanto a otro tema relacionado con la evaluación, aprendí que al explorar los conocimientos previos de los estudiantes debo ser capaz de identificar distintos niveles de los mismos; en pocas palabras, ‘no dar nada por hecho’. Antes de esta experiencia tenía la idea del proceso de aprendizaje como una línea recta, ahora me parece más una espiral que se amplía, mi experiencia se relaciona con lo propuesto por Ausubel (1978) sobre el aprendizaje significativo estableciendo el modo en que este se produce al relacionar conocimientos previos con otros nuevos para crear esquemas que sean completamente dominados por los estudiantes.”

Jesús Francisco:

“Coincido totalmente contigo. Esa ‘trampa’ de dar por hecho que ya saben algo por el grado que cursan es muy común. Me gusta mucho la metáfora de la espiral que mencionas; el aprendizaje no es una meta que se alcanza y se olvida, sino un proceso de retorno constante donde cada vez profundizamos más. Al citar a Ausubel, das en el clavo: si no logramos conectar ese nuevo conocimiento (los decimales) con lo que ya tienen en su estructura mental (las partes de un pastel o un entero), el aprendizaje simplemente no se queda, es volátil”.

Hannia Silvana:

“Contar con un punto de partida claro, proporcionado por el nivel de profundidad con el que conocemos a nuestros estudiantes y sus conocimientos nos permite encontrar la mejor manera de intervenir y es también base para la puesta en marcha del andamiaje propuesto por Vygotsky. En este, el docente brinda el apoyo para que el alumno alcance las estructuras de conocimiento deseadas. El conocimiento que tengamos sobre cada estudiante resulta clave, pues un andamiaje exitoso se da cuando el nivel a alcanzar con el mismo está un poco más arriba del nivel actual de los alumnos, de modo que no sea ni demasiado fácil, ni demasiado difícil; esto a su vez permite mantener un nivel óptimo de motivación en los alumnos.”

Jesús Francisco:

“Exacto, encontraste ese ‘punto justo’ o zona de desarrollo próximo de la que hablaba Vygotsky. Tu experiencia demuestra que el docente no es solo quien entrega información, sino quien diseña el andamio. Si el andamio es muy alto, el alumno se frustra; si es muy bajo, se aburre. Al preguntarles ‘¿qué es más grande, un milésimo o un décimo?’, no solo evaluaste, sino que los empujaste a la reflexión. Me quedo con esa lección de tu narrativa: la importancia de saber preguntar para realmente conocer dónde estamos parados antes de intentar dar el siguiente paso”

De esta experiencia y de su reflexión a través del diálogo pudimos obtener aprendizajes que nos permitirán mejorar la práctica que llevamos a cabo día con día. En ellas identificamos áreas de oportunidad en común y llegamos a puntos de convergencia en cuanto a las reflexiones puestas en marcha.

En conjunto descubrimos que el adaptar constantemente nuestra práctica contribuye a un mejor desempeño de ambas partes, reafirmamos el gran valor de la contextualización considerando como parte de esta los conocimientos previos de los estudiantes, sus características y sus experiencias previas. El diálogo y el empleo de diferentes formas de disposición, así como la adaptación de estrategias, recursos e incluso espacios para el aprendizaje resultan fundamentales para la mejora de nuestra práctica y el desarrollo de vínculos pedagógicos con los estudiantes al permitir variar la dinámica grupal haciéndola mucho más activa y apta para el aprendizaje.

Entre los aprendizajes que en común obtenemos de esta práctica y su reflexión destacamos: priorizar el aprendizaje y realizar adaptaciones en medida de lo necesario considerando necesidades, intereses y capacidades detectados mediante la constante evaluación que realizamos al intervenir. La capacidad de reorientar las actividades y estrategias planeadas se presenta como un aspecto determinante en el alcance de los objetivos de aprendizaje y enseñanza por parte de alumnos y maestros.

Referencias

Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública.

Experiencias y reflexiones en sexto grado de primaria

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autores: Ilian Dominique López Solano y
Carolina Navidad Mancilla
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: séptimo
Escuela Normal: Santiago Tianguistenco

Presentación

La presente narrativa en colaboración y reflexión de la práctica se construye a partir de la reflexión de las prácticas profesionales de dos docentes en formación en la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez, específicamente en el sexto grado de educación primaria. Este ejercicio ha permitido analizar la docencia desde una perspectiva situada, considerando las experiencias vividas en el aula, las relaciones que se establecen con los alumnos y la comunidad escolar, así como los retos que surgen en la cotidianidad de la práctica docente y reorientar la práctica desde una mirada de trabajo en comunidad.

Desde la perspectiva de la docente Carolina, la docencia es concebida como un compromiso social y profesional con un fuerte sentido de humanismo, donde el docente acompaña en procesos emocionales, personales y académicos.

La docente Dominique complementa esta visión al definir la docencia como una experiencia que conlleva un compromiso tanto personal como social de formar conocimientos, aprendizajes y valores, reconociendo que su labor deja huella de forma positiva o negativa.

Comparar ambos puntos de vista permite observar la diversidad que existe en la comunidad educativa y analizar qué situaciones se asemejan y cuales no, de esta forma poder innovar en la práctica educativa.

Desarrollo

En el desarrollo de las prácticas profesionales, se construyó una comprensión del derecho a la educación que no se limita al conocimiento sustentado por el marco legal, sino que se fortalece a partir del análisis crítico de la experiencia cotidiana en el aula. Desde el sentir-pensar docente, se reconocen que ejercer este derecho implica una práctica consciente, reflexiva y sistemática, en la que los principios normativos se vinculan con la realidad emocional, sociales y pedagógicas del contexto escolar. De esta forma se comprende que la educación no es un acto mecánico, sino un proceso humano que requiere cuestionar, ajustar y resignificar continuamente la intervención docente.

El Artículo 3° constitucional orienta la práctica hacia una educación de excelencia entendida siendo un proceso integral. En la experiencia de ambas docentes, este principio se concreta cuando el aula se concibe como un espacio donde el aprendizaje académico se vincula con el desarrollo socioemocional, físico y cognitivo del alumnado. Sin embargo, se reconoce que no siempre se cuenta con las herramientas suficientes para atender todas las áreas formativas, lo que ha llevado a valorar la relevancia del trabajo colaborativo con promotores educativos de las diferentes áreas. El análisis de la práctica ha llevado a la reflexión sobre sus propias limitaciones y la necesidad de llevar a cabo esfuerzos colaborativos para fortalecer habilidades que no siempre pueden desarrollarse plenamente desde el aula regular.

La práctica educativa también se sustenta en la Ley General de Educación, particularmente en su Artículo 5, integrando el deber ser normativo con la experiencia

vivida. Se reconoce que el derecho a la educación solo se garantiza cuando el alumno es considerado un ser senti-pensante, cuyas emociones, intereses, motivaciones y conocimientos previos influyen directamente en su aprendizaje. Se identifica críticamente, que las prácticas tradicionales han limitado el reconocimiento de estas dimensiones en el desarrollo integral de los alumnos, por lo que asumen como reto personal transformar la intervención pedagógica para generar aprendizajes significativos vinculados con la vida cotidiana del alumnado, colocando al estudiante en el centro del proceso educativo.

De igual forma, se coincide en que el Artículo 31 constitucional establece una corresponsabilidad entre escuela y familia que no siempre se cumple de manera efectiva. Desde la postura de las docentes en formación, se reconoce que la falta de involucramiento de algunos padres de familia representa una barrera para el aprendizaje; sin embargo, en lugar de asumir una postura de juicio, se opta por generar espacios de diálogo y participación mediante reuniones académicas y actividades de cierre de proyectos. Esta acción responde a un reconocimiento crítico del contexto, entendiendo que el acompañamiento familiar no se impone, sino que se construye desde la comunicación, la empatía y la corresponsabilidad.

Así mismo, en esta reflexión se coincide en concebir el currículum no solo como un documento normativo, sino como una herramienta que se relaciona con el contexto y las necesidades reales de los alumnos. Los campos formativos, los ejes articuladores y los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) constituyen elementos centrales, que permiten vincular los contenidos escolares con problemáticas concretas del entorno. Por ejemplo, en el grupo de 6.º A, esta articulación se evidenció al trabajar contenidos de geometría para atender necesidades específicas de la escuela, lo que permitió que los alumnos reconocieran la funcionalidad social de lo aprendido. Desde el sentir-pensar docente, se reconoce que estas experiencias fortalecen los aprendizajes académicos y aumenta la motivación y el compromiso del alumnado, en congruencia con la metodología sociocrítica de Aprendizaje en Servicio.

De igual forma en 6.º C se centra el análisis en la coherencia entre contenidos, aprendizajes esperados, PDA, enfoques didácticos y evaluación formativa como elementos que orientan la intervención docente reconociendo que estos componentes permiten adaptar la enseñanza al contexto y a las características del grupo, favoreciendo aprendizajes significativos. Ambas visiones concuerdan en que el currículum cobra sentido cuando se flexibiliza y contextualiza.

En relación con el codiseño y la inclusión educativa, se considera fundamental reconocer la diversidad del grupo y observar las actitudes y prácticas que surgen en el día a día del aula. En 6.º A se identifica que los alumnos con rezago educativo requieren no solo apoyo académico, sino también acompañamiento emocional que fortalezca su autoestima. Por su parte, en 6.º C se enfatiza que diseñar actividades a partir de los intereses del alumnado permite reducir barreras de aprendizaje y promover una participación activa, respetando los distintos ritmos y formas de aprender. Concluyendo que es importante la escucha activa para atender oportunamente las necesidades educativas.

Las prácticas equitativas e inclusivas se fortalecen cuando el aprendizaje se contextualiza en situaciones reales. Actividades matemáticas vinculadas a necesidades concretas de la escuela permiten que los alumnos participen desde diversas habilidades y se sientan parte del proceso. Asimismo, la adaptación de tiempos, el uso de instrucciones claras, apoyos visuales, materiales sencillos y el trabajo colaborativo entre alumnos han sido estrategias clave para atender barreras relacionadas con la atención y el lenguaje, favoreciendo un ambiente de respeto y aprendizaje sin exclusión.

En cuanto a las estrategias de enseñanza situada, se reconoce que la metodología Aprendizaje en Servicio y el trabajo colaborativo permiten vincular el aprendizaje escolar con la educación para la vida, favoreciendo el pensamiento crítico, la toma de decisiones y

la aplicación de los contenidos en contextos reales, eliminando la enseñanza fragmentada. También se resalta que se ha logrado mayor flexibilidad en la planeación y con ello atender las necesidades que surgen durante la cotidianidad de la práctica misma.

La evaluación a lo largo del proceso de práctica ha sido reflexiva y formativa que permita garantizar la permanencia escolar y prevenir la reprobación. Se reconoce que, la evaluación diagnóstica posibilita identificar conocimientos previos; la evaluación formativa, mediante la observación y retroalimentación constante, permite detectar avances y dificultades; y la evaluación sumativa responde a los aspectos normativos. Estas estrategias permiten realizar ajustes oportunos en la planeación y la intervención docente, evitando la acumulación de dificultades y trabajo innecesario.

Finalmente se reconoce que la retroalimentación, desde una mirada crítica y humana, no solo informa, sino que orienta, acompaña y transforma la práctica docente. Los comentarios durante el proceso, la retroalimentación escrita, los diálogos individuales y grupales, así como la autoevaluación y coevaluación, favorecen que los estudiantes reconozcan sus avances y áreas de oportunidad. Desde esta eco-reflexión, se concluye que la narrativa en colaboración y reflexión de la práctica fortalece una práctica docente más consciente, inclusiva y humana, capaz de responder a las necesidades reales del alumnado y de resignificar el acto educativo como una tarea colectiva, situada y en constante transformación.

Más allá de la práctica en alumnos de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autora: Seyda Edith Flores Mejía
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal Sultepec

Presentación

El siguiente texto tiene como propósito reflexionar sobre la importancia del diálogo, la colaboración entre pares y la construcción colectiva del conocimiento a partir de las experiencias vividas en las escuelas de práctica. En el contexto actual de la formación docente, resulta indispensable trascender una visión técnica de la práctica profesional y reconocerla como un espacio privilegiado para el análisis crítico, la reflexión compartida y la generación de saberes pedagógicos significativos.

La práctica docente no se limita a la aplicación de contenidos teóricos, sino que se configura como un proceso formativo complejo en el que intervienen la experiencia, la reflexión y el intercambio de saberes entre docentes en formación y docentes en servicio. En este sentido, después de cada jornada de práctica se vuelve fundamental propiciar espacios de *diálogo* auténtico que favorezcan la colaboración y la reflexión crítica, con la finalidad de recuperar experiencias, reconocer aciertos y errores, y fortalecer las estrategias de intervención en el aula de educación primaria.

A través del relato que es muy placentero, las y los docentes en formación no solo describen situaciones escolares, sino que interpretan y resignifican su quehacer pedagógico, fortaleciendo su identidad profesional. Este ejercicio se enriquece cuando se realiza de manera colaborativa, pues el intercambio de miradas amplía la comprensión de la realidad educativa y fomenta aprendizajes colectivos orientados a la mejora continua.

Estas experiencias permiten reconocer que la formación docente es un proceso compartido, en el que todos aprenden de todos, y en el que las narrativas se convierten en un medio para visibilizar los saberes construidos en la práctica cotidiana. Este trabajo se presenta, por tanto, como una invitación a fortalecer la reflexión de la práctica desde una perspectiva humana, crítica y colaborativa, en la que el diálogo verdadero, la reflexión compartida y el aprendizaje permanente sean pilares para responder a los retos de la educación actual y para seguir construyendo una Escuela Normal comprometida con la mejora de la práctica docente.

Desarrollo

La formación docente en el contexto actual demanda procesos que vayan más allá de la transmisión de contenidos teóricos y que reconozcan a la práctica como un espacio privilegiado para la construcción del conocimiento profesional. Diversos autores coinciden en que el saber pedagógico se construye en la acción, en la reflexión sobre dicha acción y, especialmente, en el diálogo con otros (Schön, 1992; Tardif, 2004). En este marco, después de una práctica se pretende que exista un diálogo donde se incremente la colaboración y la reflexión de la práctica; con la finalidad de consolidar una estrategia formativa que permita recuperar experiencias, analizar críticamente el quehacer docente y construir saberes colectivos y comunitarios que enriquecen la intervención educativa en el aula de educación primaria.

La práctica parte del reconocimiento de que la experiencia docente es una fuente legítima de conocimiento. Según Bolívar (2012), narrar la práctica implica otorgar sentido a lo vivido, organizar la experiencia y transformarla en un objeto de reflexión compartida. A través del relato, las y los docentes en formación y en servicio no solo describen situaciones escolares, sino que interpretan, cuestionan y resignifican sus decisiones pedagógicas. Este ejercicio narrativo se fortalece cuando se realiza de manera colaborativa, ya que el intercambio de miradas amplía la comprensión de la realidad educativa y favorece procesos de aprendizaje colectivo. Reconocen errores, califican sus aciertos y acrecentamos el deseo de proyectar una Escuela Normal más sofisticada.

Así mismo, la colaboración entre pares se presenta como un elemento clave en la construcción del conocimiento docente. Hargreaves (2003) señala que las culturas de colaboración permiten a los docentes aprender unos de otros, compartir responsabilidades y generar respuestas más pertinentes a los desafíos educativos. En la formación docente, particularmente en las escuelas normales, el trabajo colaborativo favorece la construcción de comunidades de aprendizaje en las que el diálogo, la reflexión y la cooperación se convierten en prácticas habituales. Las narrativas colaborativas permiten documentar estos procesos y visibilizar los aprendizajes que surgen del trabajo conjunto. Y es ahí donde comprendo que como maestra estoy aprendiendo mucho de los docentes en formación porque me trasmiten lo aprendido lo que hay que mejorar y donde estamos flaqueando.

La reflexión de la práctica, entendida como un proceso sistemático y consciente, constituye un eje fundamental en el desarrollo profesional docente. Schön (1992) distingue entre la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción, ambas indispensables para mejorar la práctica educativa. Las narrativas permiten articular estos dos momentos, ya que posibilitan recuperar situaciones vividas en el aula, analizarlas posteriormente y compartirlas con otros para enriquecer la reflexión. Este proceso contribuye a que las y los docentes en formación desarrollen una actitud crítica y reflexiva frente a su quehacer.

En el contexto de la escuela de formación docente, las narrativas de colaboración permiten articular la teoría con la práctica. Tardif (2004) afirma que el saber docente se compone de diversos tipos de conocimientos, entre ellos los saberes de la experiencia, que se construyen en la práctica cotidiana. Al narrar y reflexionar colectivamente sobre sus experiencias en las escuelas de práctica, los estudiantes normalistas logran establecer vínculos entre los marcos teóricos revisados en su formación académica y las situaciones reales que enfrentan en el aula. Este ejercicio fortalece la comprensión de los enfoques pedagógicos y favorece una apropiación crítica del conocimiento.

Asimismo, las narrativas colaborativas contribuyen a la construcción de saberes colectivos y comunitarios. Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje es un proceso social que se construye en interacción con otros (Vygotsky, 1978). Cuando las experiencias docentes se comparten y analizan de manera colectiva, se generan conocimientos que trascienden lo individual y se convierten en referentes para la comunidad educativa. Estos saberes comunitarios resultan especialmente valiosos, ya que responden a contextos específicos y a problemáticas reales de las escuelas.

En las escuelas de práctica, la colaboración entre docentes en formación y docentes en servicio adquiere un papel central. El acompañamiento, la observación mutua y el diálogo reflexivo permiten construir aprendizajes significativos para ambas partes. De acuerdo con Zeichner (2010), las experiencias de práctica supervisada se enriquecen cuando se conciben como espacios de investigación y reflexión compartida, y no solo como instancias de aplicación de la teoría. Las narrativas que surgen de estas experiencias permiten reconocer el valor del conocimiento que se genera en la interacción cotidiana y en la resolución de problemas reales.

Las narrativas también permiten visibilizar la dimensión ética y emocional de la práctica docente. Hargreaves (1998) señala que la enseñanza es una profesión profundamente

emocional, en la que los sentimientos influyen de manera significativa en la toma de decisiones y en las relaciones pedagógicas. A través del relato, emergen emociones, valores y dilemas éticos que forman parte del quehacer docente y que, al ser reflexionados colectivamente, contribuyen a una formación más integral y humanizante. Y es cuando surge una narrativa entre docentes en formación; nos apegamos a platicar de manera amplia sobre todo lo que pasa en las prácticas, pero al final realizamos una feria de practica donde ellos narran a sus demás compañeros; y cuando ven todo en conjunto; comentan maestra es increíble todo lo que hacemos (anexo 1).

En el ámbito de la formación inicial, la escritura de narrativas se convierte en una estrategia pedagógica que promueve el desarrollo de habilidades reflexivas, comunicativas y críticas. Según Ricoeur (2006), el relato permite al sujeto comprenderse a sí mismo y a su acción en el mundo. Para los estudiantes normalistas, narrar su práctica implica reconocerse como sujetos en formación, capaces de analizar su experiencia, dialogar con otros y construir una identidad profesional comprometida con la mejora educativa.

En conclusión, las narrativas de colaboración y reflexión de la práctica constituyen una estrategia fundamental para la formación docente y el desarrollo profesional. A través del trabajo colaborativo y del relato de experiencias, se construyen saberes colectivos y comunitarios que enriquecen los conocimientos pedagógicos y fortalecen las estrategias de intervención en el aula. Pero realmente hace un diálogo verdadero, una la reflexión crítica hasta donde nos reímos y el aprendizaje permanente, elementos indispensables para responder a los retos de la educación actual.

Referencias

Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Teachers College Press.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 89-99.

La práctica docente como eje integrador. Gestión escolar y expresión artística en la formación inicial

Temática: narrativas de proyectos
Autor: Adrián González Avilés
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal Sultepec

Presentación

La presente narrativa se inscribe en la temática Narrativas de proyectos y lleva por título "La práctica docente como eje integrador: Gestión escolar y expresión artística en la formación inicial". En ella se comparten experiencias derivadas de la implementación de proyectos desarrollados durante las prácticas profesionales en Educación Primaria, las cuales permitieron articular saberes pedagógicos, didácticos y artísticos en un contexto escolar real y situado.

El contenido describe el diseño, desarrollo y resultados de dos proyectos: uno orientado a la gestión y mejora de un espacio educativo, y otro centrado en la expresión artística como estrategia para fortalecer la identidad, la participación y la convivencia escolar. A lo largo del texto se evidencian procesos de diagnóstico, planeación, intervención, adaptación y reflexión sistemática sobre la práctica docente, así como avances en las capacidades, habilidades y desempeños profesionales del docente en formación.

La elección de esta temática responde a la necesidad de reconocer la práctica docente como un eje integrador de los distintos trayectos formativos de la formación inicial, destacando el valor de los proyectos escolares como experiencias pedagógicas significativas. Así mismo la narrativa visibiliza el compromiso ético del futuro docente con la mejora continua de los procesos educativos escolares pertinentes actuales.

Desarrollo

Durante el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, dentro del trayecto de Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, común a los cursos de carácter flexible del plan de estudios, se desarrollaron e implementaron dos proyectos de intervención escolar en el marco de las prácticas profesionales realizadas en la Escuela Primaria "Cadete Santiago Hernández Ayllón". Dichos proyectos correspondieron a los cursos de Gestión del Centro Educativo y de Teatro y Artes Visuales, y tuvieron como finalidad fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje, mejorar los espacios escolares y favorecer el desarrollo integral de los alumnos, al mismo tiempo que permitieron evidenciar avances significativos en las capacidades, habilidades y desempeños profesionales del docente en formación.

Desde el curso de Gestión del Centro Educativo se diseñó y ejecutó el proyecto "Un Árbol que Lee: La Biblioteca Renace", cuyo propósito principal fue la rehabilitación, organización y dinamización de la biblioteca escolar. El proyecto surgió a partir de un diagnóstico del contexto institucional, entendido como una herramienta fundamental de la gestión educativa para la toma de decisiones pertinentes. Michael Fullan sostiene que la mejora escolar no ocurre de manera espontánea, sino mediante procesos intencionales de liderazgo, organización y acción colectiva orientados al aprendizaje, lo que implicó reconocer la biblioteca como un espacio estratégico para incidir en la calidad educativa.

El diagnóstico permitió identificar que la biblioteca era un espacio poco utilizado, con materiales desorganizados, mobiliario deteriorado y una imagen visual poco atractiva para los alumnos. Estas condiciones limitaban su aprovechamiento como recurso pedagógico y

reducían las oportunidades para promover el gusto por la lectura. Daniel Cassany plantea que la lectura no se desarrolla únicamente por prescripción curricular, sino cuando existen condiciones materiales, simbólicas y emocionales que acerquen al lector al texto, por lo que la transformación del espacio se volvió una necesidad pedagógica.

A partir de esta problemática, se elaboró una planeación de gestión que contempló acciones específicas orientadas a la mejora del espacio. En una primera etapa se realizaron labores de limpieza profunda y retiro de materiales en desuso, lo que permitió recuperar el área física y generar condiciones adecuadas para su reorganización. Posteriormente, se llevó a cabo la clasificación del acervo bibliográfico por categorías y niveles educativos, así como su acomodo funcional en estanterías, con el objetivo de facilitar el acceso a los libros y promover el uso autónomo de la biblioteca por parte de los alumnos.

De manera paralela, se trabajó en la mejora de la imagen visual del espacio mediante la pintura de paredes y la elaboración del “Árbol Lector”, un recurso didáctico y decorativo diseñado con materiales sencillos. Este elemento tuvo una intención pedagógica clara, ya que buscó transformar la biblioteca en un ambiente acogedor y motivador. La Secretaría de Educación Pública señala que los ambientes de aprendizaje influyen directamente en la disposición de los alumnos para aprender, por lo que la creación de espacios estéticamente agradables constituye una acción pedagógica y no solo decorativa.

Una vez rehabilitado el espacio, la biblioteca comenzó a utilizarse activamente como apoyo al trabajo en el aula. Un ejemplo significativo fue la implementación de una actividad de lectura guiada con alumnos de cuarto grado, a partir de un texto informativo relacionado con la menstruación. Esta actividad permitió integrar la lectura como herramienta para el aprendizaje de contenidos formativos, fomentar la reflexión y favorecer la elaboración de un producto escrito. David Ausubel sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos contenidos se relacionan con los conocimientos previos del alumno, lo que se evidenció al abordar un tema cercano a su realidad.

Los resultados del proyecto fueron favorables, ya que se logró transformar la biblioteca en un espacio ordenado, limpio y visualmente atractivo, lo que incrementó su uso por parte de alumnos y docentes. Asimismo, se fortaleció el hábito lector y se promovieron habilidades de comprensión lectora y producción escrita. El proyecto permitió reconocer que la gestión escolar no es un proceso administrativo aislado, sino una práctica pedagógica que impacta directamente en las condiciones de aprendizaje.

Desde el curso de Teatro y Artes Visuales se implementó el proyecto “El mural de los pequeños artistas”, cuyo propósito principal fue fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia de los alumnos hacia su comunidad escolar, a través de la elaboración colectiva de un mural. Elliot Eisner afirma que el arte en la educación no solo desarrolla habilidades estéticas, sino que favorece la expresión, la sensibilidad y la construcción de significado, aspectos fundamentales para el desarrollo integral del alumno.

El proyecto inició con una fase de diagnóstico y planeación, en la que se analizaron las características de la escuela, la dinámica institucional y las particularidades de los grupos atendidos. Con base en este análisis, se diseñaron actividades orientadas a la expresión artística y al trabajo colaborativo. Durante la implementación surgieron diversos factores organizativos, como ensayos para el festival navideño y ajustes en el cronograma institucional, lo que exigió flexibilidad y adaptación por parte de los docentes en formación.

Ante esta situación, se optó por una organización flexible que permitió trabajar de manera presencial con alumnos de cuarto y sexto grado, mientras que los docentes en formación asumieron la responsabilidad de avanzar en otras partes del mural. Durante las sesiones, los alumnos mostraron una participación activa y entusiasta, especialmente los estudiantes de sexto grado, quienes manifestaron interés por actividades artísticas poco frecuentes en su nivel escolar.

Los alumnos colaboraron en tareas como el calco, el dibujo y el afinado de detalles, desarrollando habilidades comunicativas al organizarse, tomar acuerdos y expresar ideas. El trabajo colectivo favoreció la convivencia, el respeto por las opiniones de los demás y la corresponsabilidad en la construcción de un producto común. El mural finalizado se convirtió en un elemento visual significativo que refleja la identidad de la comunidad escolar.

Ambos proyectos evidenciaron una clara transversalidad en la aplicación de contenidos de distintos trayectos formativos. Desde el trayecto de Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar se integraron saberes pedagógicos, didácticos y artísticos. Desde la Práctica Profesional y el saber pedagógico se fortaleció la reflexión sistemática sobre la acción docente por lo que Donald Schön señala que el docente se construye profesionalmente cuando reflexiona sobre su práctica en contextos reales, lo que permitió resignificar las experiencias vividas.

En cuanto al desarrollo profesional, estas experiencias fortalecieron capacidades como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la resolución de problemas, la creatividad, la adaptación ante imprevistos y el compromiso ético con la comunidad escolar. Asimismo, permitieron comprender que la labor docente trasciende el aula e involucra la gestión, la organización de espacios y la creación de ambientes favorables para el aprendizaje.

En conclusión, la puesta en marcha de los proyectos “Un Árbol que Lee: La Biblioteca Renace” y “El mural de los pequeños artistas” representó una experiencia formativa significativa que articuló teoría y práctica. Ambos proyectos contribuyeron a la mejora de los espacios escolares y al fortalecimiento de los aprendizajes, consolidando la formación profesional del docente en formación y reafirmando una práctica comprometida, reflexiva y contextualizada, orientada a la mejora continua de la Educación Primaria.

Desde la perspectiva formativa, la participación en estos proyectos permitió al docente en formación asumir un rol activo dentro de la comunidad escolar, dialogar con docentes titulares y directivos, y comprender la escuela como una organización que aprende. Fullan señala que el cambio educativo sostenible se construye mediante la colaboración y el compromiso colectivo, idea que se materializó al coordinar acciones, distribuir responsabilidades y dar seguimiento a los acuerdos. Asimismo, la experiencia fortaleció la identidad profesional al reconocer que la gestión, el arte y la pedagogía no operan de manera aislada, sino que se articulan para responder a las necesidades reales del contexto. Este aprendizaje integrador constituye una base sólida para el ejercicio futuro de la docencia en educación primaria con sentido ético, responsabilidad y pensamiento crítico con la mejora de los aprendizajes y la equidad educativa.

Referencias.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*.

Fullan, M. (2016). *La dirección escolar: tres claves para maximizar su impacto*. Morata.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022*). Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.

El diario pedagógico como herramienta de reflexión en la formación docente

Temática: diario del docente en formación
Autora: Alexa Aylin Álvarez Nila
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal de Sultepec

Presentación

En la siguiente narrativa bajo la temática seleccionada: “Diario del docente en formación”, la cual fue elegida porque se considera una herramienta indispensable dentro del proceso de formación de nosotros los docentes, hago mención a experiencias personales que he descrito en el diario docente, producto de una observación reflexiva durante las prácticas. En este escrito se resalta la importancia que tiene esta herramienta para nuestra formación, como el medio fundamental para la reflexión de la práctica educativa, porque permite analizar de manera consciente las acciones realizadas frente a grupo, así como los aprendizajes obtenidos a lo largo de mi proceso de formación.

A través del diario, se favorece el reconocimiento de esta herramienta como el medio que de manera significativa fortalece la práctica docente, su aplicación constante, permanente e intencional en las prácticas profesionales, permitiendo identificar aciertos, dificultades y áreas de oportunidad, que nos lleva al reconocimiento de las fortalezas y las debilidades que se han presentado durante las intervenciones pedagógicas.

Su implementación durante las prácticas profesionales realizadas en las escuelas primarias permite la comprensión y reflexión, elementos claves para la mejora continua de la labor educativa a la que nos enfrentamos los Normalistas.

Desarrollo

No puede explicarse la práctica docente sin el espacio reflexivo y de autocrítica, no hacerlo implica estancamiento y quizá, retroceso, por ello el diario del docente es la herramienta pedagógica útil y esencial en nuestra formación docente, a través de ella, no solo hacemos narración autobiográfica de los sucesos más relevantes y significativos que hemos tenido en nuestro día a día, sino también a través de la investigación conlleva por ende a la mejora continua de nuestra práctica. Este instrumento permite registrar las experiencias vividas dentro del aula, aspectos que permitan identificar e interpretar para actuar en consecuencia, como Miguel Ángel Zabalza lo enuncia en su libro Diarios de Clase “Los diarios son documentos en los que los profesores y profesoras como activos y en formación recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases”.

Desde mi primer acercamiento que tuve a la práctica en primer grado de Licenciatura, el diario se convirtió en mi aliado, plasmaba lo observado, sentimientos, dinámica grupal, emociones, necesidades e intereses que surgían para tener en cuenta poco después, de igual manera para crear propuestas de mejora en un plan de trabajo.

Por otro lado, llevar a cabo una práctica implica preocupación, estrés y responsabilidad, ante eso, eran muchas las inquietudes que me surgían en el aula, sabía que en algún momento las iba a mejorar gracias al diario docente, triste sería una práctica sin reflexión, los aprendizajes que no nos da la Escuela Normal y la cotidianeidad al convivir con la Comunidad escolar, no los entendería sin el registro de acontecimientos, con sentido de “justipreciación” en términos utilizados por Francisco Larroyo, refiriéndose a la valoración de los procesos y los resultados. Asimismo, se dice que el diario se utiliza para narrar situaciones cotidianas, pero en lo personal, el diario lo aplico cuando suceden situaciones

significativas, que sé que me ayudarán a mejorar en la acción, donde escribo mi experiencia como función de memoria escrita de las actividades escolares a las que debo tener mi atención e interés.

Consiente estoy que cada experiencia que he registrado en mi diario contribuirá a comprender y analizar el trabajo docente, pero también a que éste es complejo, por lo cual debemos aprovechar al máximo y que sea verdaderamente útil lo cual es lo intencional del diario, no solo con un sentido administrativo o por cumplir frente a las autoridades que forman, supervisan y controlan el sistema educativo.

Mi diario se ha estructurado con los siguientes elementos: la fecha donde ocurrió la narración, el lugar donde está ubicada la Escuela Primaria y el nombre de la misma, de igual manera considero importante colocar los horarios de los sucesos, con ello se podrá tener más específica la historia y así los docentes encargados de la revisión de la misma, tengan una idea más clara, pero principalmente en lo personal, para recordar específicamente ese momento o suceso de manera clara.

Puedo decir, que un aspecto relevante dentro del diario es la experiencia de mi primer día de prácticas en la escuela de cabecera, donde se presentó una situación significativa y relevante para mi formación docente, estuve a cargo del grupo, trabajando dos campos formativos: Lenguajes y Ética, naturaleza y sociedades, observé una actitud favorable por parte de mis alumnos, quienes se mostraron atentos, participativos y con la disposición para aprender, lo que me permitió que las actividades se desarrollaran de manera ordenada y armoniosa, lo cual fue un hecho impactante significativamente, porque esta experiencia se desarrolló en un contexto distinto al que me había enfrentado anteriormente, pues las prácticas anteriores las había realizado en comunidad, esta vez la dinámica escolar, la organización y el nivel de exigencia es completamente diferente, la anterior experiencia la destaco en mi diario porque me permitió fortalecer mi desarrollo personal y profesional como futura docente, me ayudó a actuar ante lo imprevisto, manejar mis emociones y sacar lo mejor de mí, que no conocía; puedo decir, que la oportunidad que tuve de dirigir el grupo de manera autónoma contribuyó para fortalecer mi seguridad, la toma de decisiones y manejo de grupo ante diferentes ambientes y contextos, aspectos sumamente importantes en mi posterior práctica docente, de no haber tenido memoria escrita de hechos en mi diario poca seria la experiencia y el conocimiento que pude haber aplicado en tal situación.

Otra experiencia incluida dentro de mi diario, hace referencia a las estrategias que la maestra titular de mi escuela de prácticas utilizó para favorecer la atención y el aprendizaje de los alumnos y relacionar el tema con su vida cotidiana, por ello consideré en ese instante registrar esa información dentro de mi diario, con la intención basada en intuición, que en algún momento me iba a servir en el grupo así como en los posteriores que tuviera a cargo, no me equivoqué, pues ahora, antes de practicar recuerdo instantes exitosos en el aula de aquel día, analizo el ritmo de trabajo de los alumnos y a partir de allí retomo estrategias exitosas que me diario contiene y sigo escribiendo y reescribiendo, para que la posterior práctica sea mejor que la anterior, no solo como evidencia para mi planeación, sino como una acción que transforme para bien, la práctica pedagógica y el aprendizaje en los alumnos.

Escribir, darme cuenta de lo que vivo en el aula, me ha servido para realizar una autocrítica, no solo cuando sea titular de grupo, sino ahora en mi formación, reconociendo los aciertos y errores, fomentando así la mejora continua mediante la investigación, para identificar áreas de oportunidad y plantear acciones para fortalecer la práctica docente y así es como mi diario se convierte en un medio por el cual pueda aprender de mi experiencia, para aplicarlo en nuevas situaciones.

En cuanto a la evaluación el diario me permite dar seguimiento al proceso de aprendizaje de manera dinámica y sistemática, ya que al revisar los registros que realicé anteriormente, pude identificar la evolución, reconociendo los cambios para valorar los aprendizajes

adquiridos, este ejercicio ha fortalecido mi formación profesional y la capacidad de mejorarla, los cuales son elementos claves para el desarrollo docente.

En conclusión, las dos experiencias significativas a las cuales he hecho mención permiten identificar qué la relación entre la teoría y la práctica es más evidente que nunca, pues al registrar experiencias vividas en el aula, puedo relacionarlas con los conocimientos adquiridos con las asignaturas que nos imparten en la Normal, comprendiendo así que la teoría no es solo un conjunto de conceptos y definiciones, sino una guía que orienta la práctica educativa.

Las experiencias resguardadas en mi diario son aprendizajes, pero al igual desafíos, lo registrado será una herramienta que pondré en práctica; consiente estoy que estar frente a un grupo las cosas cambian, todo lo que en algún momento con mucha emoción y entusiasmo narré, ahora como practicante no me sirven ni funcionan, pues la forma de trabajo que tienen las docentes titulares y yo, son completamente diferentes y no serán igual, pero finalmente el diario no es letra muerta, es información, son impresiones e interpretaciones que enriquecen y fundamentan el quehacer docente, nada está perdido porque he comprobado que enseñar no se limita a transmitir contenidos, implica comprender la forma de enseñanza de cada uno de ellos y de aprendizaje de los alumnos, atendiendo a la diversidad para tomar decisiones correctas, que orienten eficaz y eficientemente el aprendizaje de los alumnos, no es nada fácil, tropiezos y frustraciones vendrán porque es propio de la profesión u oficio, ¿Quién dice que los maestros en formación estamos desprotegidos del todo?, ¿Qué no tenemos la autoridad en los grupos de práctica? Mi respuesta es que hoy más que nunca, gracias a las herramientas como el diario del docente hemos aprendido a valorar nuestra labor y a reconocer la importancia de nuestro papel en la educación.

Referencias.

Larroyo, F. (s.f.). *Diccionario Porrúa de Pedagogía*. Porrúa.

Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clases: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*.

¿Hay segunda oportunidad para una primera impresión?

Temática: diario del docente en formación
Autora: Belinda Verónica Gómez Jaramillo
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal de Tejupilco

Presentación

La presente narrativa, desde mi sentir y pensar de un futuro en la docencia, de la cual provienen los sueños de una estudiante normalista, he tomado el atrevimiento de escribir lo que colapsó mi alma, la duda del destino de mi formación normalista, haciendo hincapié en los desafíos que tiene la impecable cualidad de ser inigualables para las instituciones. Su esencia de cada una de éstas, mi alma las reúne en los recuerdos de los rostros, las palabras y las actitudes que dejan huella en cada paso en la historia y hace en mí, el motor de lo que fui, hacia lo que seré. Selecciono con entusiasmo un eje de mi diario docente, el que además de tocar fondo en mis sueños, me dio identidad desde una nueva perspectiva, de la cual doy gracias por darme el valor de responder a mi duda, si ¿hay una segunda oportunidad para una primera impresión?

Desarrollo

Soy una docente en formación, principiante en prácticas profesionales en zonas rurales de escuelas multigrado. Empezó mi vida en una nueva escuela, fui asignada a los grados de 3.º y 4.º, de una comunidad aledaña al municipio de Tejupilco.

A cada escuela primaria, sin importar su ubicación, me perseguía la ilusión de la grandeza de aprendizajes por lograr, esta ocasión fue en una escuela multigrado. Con el permiso de acceder a ella y con mis nociones de experiencias, situaciones, enseñanzas y aprendizajes en cada aula que ya había visitado (casi siempre de organización completa y solo 1 vez en escuela multigrado con alumnos de 1.º y 2.º, solo como observadora), siempre me había tocado la “fortuna” de traerme algo bonito de cada escuela, “continuar con mi sueño de ser maestra”.

Ya hasta me había acostumbrado, era lo que decía yo, hasta que habían transcurrido días de prácticas, donde notaba y confirmaba que todo aquí era tan distinto a todas mis escuelas, la ilusión que tenía de una escuela multigrado estaba rota, había faltas de respeto entre pares, la desobedencia brillaba por su presencia, falta de atención a las actividades y una ausencia notoria de lo que era una sana convivencia en el aula y que por la cantidad de alumnos y alumnas que eran 17, nunca pensé que sería tan difícil estar en armonía con esta cantidad de estudiantes y mucho menos imaginé recibir un “maestra no quiero que se me acerqué, si lo hace no voy hacer nada de trabajo” (DDP010425) y tener que estar al otro lado del salón, siendo ahora la alumna con llamada de atención.

Era el 5.º día en mi Primera Jornada de Prácticas “Observación y ayudantía” con estudiantes así y mis ánimos de maestra no estaban visibles, ni en mí, ni en esa escuela ni en ninguna más, dudé en continuar…, si sería capaz de tener un ambiente de aprendizaje agradable con los niños y niñas. Ya una vez tuve la firme decisión de decir ¡no quiero esto en mi vida! y darme de baja de una anterior licenciatura, ¿qué difícil, podría hacerlo nuevamente? ¿Perder más años de mi vida en estudios que no quiero continuar? Dios mío, entonces si no fui buena para otra cosa, en la docencia tampoco y que se suponía que era mi sueño de niña, ¿entonces qué es lo que debería hacer ya con mi vida?

Hola, me presento nuevamente, soy Belinda Verónica Gómez Jaramillo, sigo estudiando en la Escuela Normal de Tejupilco, aquí me sigo instruyendo con muy buenas lecturas,

experiencias pedagógicas y didácticas, y si algo ha quedado muy claro aquí, es que: la estructura teórica no se reduce a la planificación, también se incorpora en la reflexión, la investigación y la formación, ya que son los elementos de la práctica educativa. Ahora estoy atendiendo a una segunda jornada de prácticas, de “Intervención y ayudantía” y en la misma escuela, aquella en la que perdí mis ánimos y ganas de ser maestra, esta vez, ya voy nuevamente, ésta vez ya no hay nada de lo que ya deba sorprenderme aquí, volví para ser más fuerte a los comentarios, a los conflictos, sin perder la sensibilidad para entender sus pasados y sus familias de los estudiantes, volví más “profesional”, “seria”, “estricta”, pero “considerada”, un carrusel de actitudes con tintes de disciplina.

La misión era trabajar un proyecto, pero sabía que al hacerlo estaba con el desafío de las actitudes irrespetuosas, así que sería complicado llevar a cabo un proceso satisfactorio del proyecto, ante “La crisis de una sana convivencia en mi aula” tenía preparada la estrategia: “Llegamos a un acuerdo”. En este presente, hablaré sobre mi experiencia al poner en marcha dicha estrategia.

Quizá para un docente en formación es de suponerse, el ingenio del primer paso para elegir qué estrategia implementar, éste por supuesto fue: reconocer las situaciones que obstaculizaban el objetivo educativo. De acuerdo con lo que se vivía en el aula, entendí que los niños y niñas, como todo ser humano, necesitaban expresar sus emociones y satisfacer sus necesidades de forma asertiva, pero no lo hacían de manera respetuosa, lo cual generaba caos y hacía que la sana convivencia se esfumara, una vez quitada la etiqueta que éstos pequeños los pudiera yo haber considerado “estudiantes groseros”, marcó un nuevo comienzo.

Desde mi papel de docente en formación, mi encomienda en esta jornada de prácticas era promover el respeto mutuo desde el pensamiento de proporcionar al alumno un sentimiento de seguridad al saber hasta dónde puede actuar, qué debe y qué no debe hacer. Con los objetivos definidos, propuse mi plan de solución: “Llegamos a un acuerdo”, implementé mi actividad inicial que tenía preestablecida, la cual incluía el establecimiento un diálogo de normas claras y sencillas, así como la socialización de saberes de los derechos y deberes de los estudiantes.

Luego pasamos a otra parte importante: indagar los saberes previos de los niños y niñas acerca de sus derechos y deberes, lo que tienen permitido y lo que deben cumplir como obligación. Los estudiantes recordaron y compartieron que tienen derecho a recibir educación, participar, y expresar sus opiniones sin afectar a otros. Reconocieron también deberes como respetar las normas, cumplir tareas y mantener el aula ordenada.

En ese punto, formamos dos equipos. Al equipo A se le asignó redactar las normas de convivencia; al equipo B, plasmar los derechos y deberes. Ambos tuvieron libertad de decidir qué compromisos estaban dispuestos a asumir.

Una vez listos los carteles, los colocamos en la pared. Cada equipo expuso su trabajo, y luego pasamos a firmar un acta de compromiso, que quedó visible como recordatorio del acuerdo colectivo para lograr una convivencia sana.

Para reforzar esta estrategia, implementé una dinámica llamada “Colecta Estrellas”. Cada día los alumnos eran evaluados según cuatro aspectos:

1. Terminar trabajos a tiempo.
2. Respetar las reglas del salón.
3. Cumplir con la tarea.
4. Mantener limpio su espacio.

Desde lo personal me comprometí conmigo misma a ser justa, porque sé que me gusta la justicia, la igualdad con todos y brindarle a cada estudiante un trato digno, me exigí un control de estrellas, de no colocarlas sin cumplir los requisitos, en el fondo de mí sabía que de lo contrario eso nunca iba a tener “chiste” y que los niños y niñas me tomarían como una farsante, al ver que no cumplían con sus deberes y que yo aun así les colocaba estrellas,

entonces empecé a darle seriedad y muchos de mis alumnos y alumnas así lo hicieron también.

Sorprendentemente, aquellos niños y niñas que me habían regresado a mi normal, bastante pensativa, seguían siendo los mismos, solo que ahora, me regalaban el respeto a las normas de convivencia y cumplimiento de sus deberes, así como su atención, de sus charlas, participaciones, ganas de trabajar, su tiempo y hasta de sus almuerzos, de ahora en adelante puedo decir con certeza que “Si hay segunda oportunidad para una primera impresión” y que sí, ¡sí quiero ser maestra por vocación y no por ocasión!

Comparando esta jornada con la anterior, considero que esta estrategia fue efectiva para la mayoría del grupo. El respeto por las normas y el cumplimiento de deberes generaron resultados positivos en la construcción de un ambiente sano, colaborativo y comprometido con sus responsabilidades. Fue todo de ensueño, el sueño que curiosamente apareció en mi almohada antes de irme a prácticas, si se cumplió, lo llegué hacer realidad y fueron 17 alumnos los que me enseñaron a no ser una maestra de ocasión, que todo se puede, solo se requiere disciplina, constancia y paciencia.

Referencia

Gómez, B. (2025). *Diario de la docente en formación*. ENT.

Habitamos lugares, mas no son nuestros hogares

Temática: diario del docente en formación
Autores: Lidia Lizeth Martínez Gutiérrez y Yahir Vázquez Elizalde
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: quinto
Escuela Normal de Tejupilco

Presentación

Narrativa íntima de una experiencia que marcó mi formación docente, donde la escuela se revela como refugio, la maestra como hogar y el aula como el espacio donde un niño busca amor y seguridad.

"El hogar es el espacio donde se forja nuestra identidad, donde nos preguntamos constantemente quiénes somos, en el que recibimos lo que somos y en el que se siembra aquello que seremos". Alonso Escribano.

Desarrollo

Comúnmente creemos que todos vivimos en condiciones similares, que tenemos a alguien que nos protege, que nos cuida y que nos guía. Pensamos que en la familia encontramos siempre un refugio seguro, un núcleo lleno de emociones positivas y que, incluso en los momentos difíciles, nos brinda apoyo, confianza, amor y seguridad. Sin embargo, pocas veces nos detenemos a cuestionar qué ocurre cuando la familia es todo, menos lo que debería ser; cuando ese espacio que tendría que ser hogar se convierte únicamente en un lugar habitado.

Durante mis prácticas de observación he tenido la oportunidad de presenciar momentos felices, emotivos y llenos de aprendizaje, pero también experiencias profundamente tristes que dejan huella. En esta ocasión compartiré una vivencia que permanecerá en mí durante toda la vida, pues me permitió comprender que, en muchas ocasiones, lo único que sostiene a un niño es la escucha, la comprensión y el apoyo incondicional de una segunda madre: la profesora.

El protagonista de esta historia es Kevin, un pequeño alumno de seis años. Un niño perseverante, entusiasta y comprometido, pero también inquieto, intenso e impulsivo. Lo que más llamaba la atención en él era su mirada: una mirada perdida, fija en un punto inexistente, como si su mente viajara a un lugar lejano. Detrás de esos ojos oscuros parecía habitar un hogar lleno de secretos, silencios y carencias. Resultaba imposible no preguntarse qué situaciones tan difíciles podía cargar un alma tan pequeña y vulnerable, que lo único que debería reflejar es alegría.

Kevin llegó un lunes cualquiera. Pasó desapercibido al inicio, hasta que su presencia, que se sentía más como ausencia, captó mi atención. De pronto, con voz tímida pero directa, dijo: "Maestro, no tengo para comer, ¿qué hago?". Mi mente quedó completamente en blanco. No supe cómo reaccionar. Miles de preguntas invadieron mis pensamientos: ¿no tiene dinero?, ¿no le llevaron comida?, ¿alguien vendrá por él?, ¿qué se supone que debo hacer? Cuando logré reaccionar, Kevin ya no estaba. Había desaparecido, dejándome paralizada y lleno de incertidumbre.

Durante el resto del receso no dejé de pensar en lo sucedido. Al regresar al salón busqué a la maestra titular y le pregunté: "¿Qué pasa con Kevin?". Su rostro reflejó tristeza y preocupación. Con voz serena me explicó que Kevin no asistía con regularidad, que siempre llevaba la misma ropa y que casi nunca le daban dinero para comer, razón por la cual ella misma cubría ese gasto. En ese momento comprendí el motivo de su pregunta y el impacto que había tenido en mí.

Mis dudas aumentaron: ¿cómo puedo ayudarlo?, ¿es correcto hacerlo?, ¿hay más niños en su situación? Al insistir, la maestra me explicó que ya había hecho todo lo posible: citó a los padres, habló con la directora, envió recados y realizó llamadas, pero nunca obtuvo respuesta. Lo único que sabía era que los padres vivían en extrema precariedad, trabajaban en un basurero durante largas jornadas y carecían de servicios básicos como agua, luz o sanitario. Kevin permanecía solo gran parte del tiempo, descuidado y a la deriva.

La impotencia me invadió. Me pregunté qué más puede hacer un docente ante una realidad así. ¿Denunciar?, ¿intervenir?, ¿confrontar a los padres? La respuesta parecía no existir. A veces, lo único posible es observar, acompañar y callar.

Cada vez que veía a Kevin mi corazón se desmoronaba. Lo observaba dormir recostado sobre su mesa, ajeno a lo que ocurría a su alrededor, y sentía una profunda tristeza al saber que, al igual que muchos otros, yo tampoco podía hacer nada más. Sin embargo, continué observándolo, tratando de comprender su comportamiento y sus silencios.

Un día, mientras dormía, la maestra le pidió que realizara una actividad solicitada por el docente de USAER, quien daba seguimiento a su desarrollo emocional y académico. Kevin reaccionó de forma negativa y se negó a trabajar. Ante la situación, la directora intervino. Al verla entrar, Kevin rompió en llanto y fue llevado a la dirección para dialogar. De ese momento pude extraer dos conclusiones: Kevin no sabía afrontar situaciones problemáticas y no era capaz de regular sus emociones; recurría al llanto y al silencio como mecanismos de defensa. No era culpable de ello, simplemente nadie le había enseñado cómo hacerlo.

Al día siguiente observé a Kevin llegar feliz a la escuela. Sin embargo, su mirada seguía reflejando miedo. Intentó integrarse con sus compañeros, pero fue rechazado por su manera brusca de jugar. Su alegría se transformó en enojo y tristeza. Solo cuando la maestra se acercaba, su actitud cambiaba. Comprendí entonces que Kevin buscaba seguridad y que el único lugar donde la encontraba era en el aula y junto a su maestra.

Ese mismo día llegó una mujer al salón. Era su madre. Le llevó comida por primera vez y la maestra aprovechó para conversar con ella. Kevin me dijo que su comida olía mal. Al abrir el recipiente comprobé que estaba en mal estado, sucio y roto. Kevin simplemente lo dejó a un lado, como si ya estuviera acostumbrado a este tipo de situaciones. Una vez más, la tristeza y el enojo me invadieron.

En mis últimos días de prácticas, Kevin dejó de asistir con frecuencia. Un día lo vi a lo lejos, sin mochila, con ropa distinta pero sucia. Me saludó y siguió su camino. Pensé que se dirigía a la escuela, pero nunca llegó. Al preguntar por él, la maestra me dijo: “falta mucho, tuviste suerte”.

Con el tiempo comprendí esas palabras. Tuve suerte de conocer a Kevin y de entender que hay niños que sufren, que luchan y que no merecen una vida así. Comprendí que, para él, la escuela es un refugio, un espacio seguro, limpio y lleno de afecto. Kevin habita una casa, pero asiste a la escuela esperando que ese lugar se convierta en su hogar.

Esta experiencia marcó profundamente mi vocación. Gracias a Kevin comprendí que ser maestro va más allá de enseñar a leer, escribir o sumar. Implica guiar, proteger, escuchar y brindar el amor que muchos niños no reciben en casa. Somos, en muchas ocasiones, el rayo de luz que ilumina su camino.

Desde entonces, mi lema de vida es claro: “hacer de la escuela un lugar capaz de albergar un hogar”.

Escribir para comprender mi práctica docente

Temática: diario del docente en formación
Autora: Alondra Michelle Bustos Hernández
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
Semestre: tercero
Escuela Normal Tenancingo

Presentación

El propósito de este texto es dar a conocer mis registros personales sobre las experiencias vividas en el aula durante la práctica docente, así como realizar un ejercicio de crítica y autocrítica de mi intervención frente a grupo. A través de esta narrativa, se busca analizar las prácticas que resultaron favorables, los desafíos enfrentados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los conocimientos adquiridos como docente en formación. Asimismo, se recuperan las reflexiones surgidas a partir de situaciones significativas que permitieron cuestionar mis decisiones pedagógicas y reconocer áreas de oportunidad. Este ejercicio reflexivo favorece la comprensión de la práctica docente y contribuye al fortalecimiento de mi formación profesional y a la mejora continua de mi quehacer educativo.

Desarrollo

Mis últimas prácticas de intervención docente se llevaron a cabo del 24 de noviembre al 05 de diciembre de 2025, periodo que correspondió a mi segunda jornada de ejecución frente a grupo. Esta experiencia tuvo lugar en el grupo de 3º “B” de la Escuela Secundaria “Maestro Justo Sierra”, ubicada en la comunidad de Santa María Jajalpa, Tenango del Valle.

El contexto sociocultural de la comunidad es un factor determinante en el proceso educativo. La mayoría de los padres de familia se dedican a la agricultura, y algunos alumnos, además de asistir a la escuela, trabajan para apoyar económicamente a sus familias. Esta situación impacta directamente en su rendimiento académico, ya que muchos estudiantes llegan cansados a clases, presentan inasistencias o cuentan con poco tiempo para realizar actividades escolares en casa.

De esta manera, el diario se constituyó como la principal herramienta para documentar mi experiencia, ya que en él registré las descripciones de cada sesión, las actividades realizadas, las reacciones de los estudiantes y los momentos de dificultad que se presentaron durante la práctica docente.

Desde mi rol como docente en formación de la especialidad de inglés, observé que, a pesar de que los alumnos cursan el tercer grado de secundaria, presentan un nivel muy bajo en el dominio del idioma. Esta dificultad se refleja en aspectos básicos como la comprensión de instrucciones sencillas, el reconocimiento de vocabulario elemental y la producción de frases simples. Dicha situación representa un reto significativo para la práctica docente, ya que exige adaptar estrategias, ritmos y actividades acordes al nivel real del grupo.

En cuanto al uso del idioma, observé que los estudiantes mostraban resistencia tanto a la escucha como a la producción oral del inglés. En diversas ocasiones, al proporcionar instrucciones en este idioma, fue necesario reforzarlas mediante el uso de gestos, ejemplos en el pizarrón y, en algunos casos, traducciones al español. Este registro me permitió reflexionar sobre la relevancia del andamiaje pedagógico, especialmente en contextos donde el nivel de competencia lingüística de los alumnos es limitado.

En relación con los recursos didácticos, noté el impacto positivo del uso de flash cards, videos y canciones como estrategias para contextualizar el vocabulario y facilitar la

comprensión. Estos recursos no solo captaban la atención del grupo, sino que también generaban un ambiente más participativo.

Respecto al tipo de actividades que utilizaba en mis clases, el diario evidenció que las actividades de escucha como canciones y videos despertaban mayor interés que los ejercicios tradicionales. Sin embargo, también registré que, cuando la velocidad del audio era poco elevada o no realizaba una preparación previa correctamente, los estudiantes se frustraban y perdían la atención. Este contraste me llevó a cuestionar la forma en que estaba implementando las actividades y a reconocer la necesidad de ajustar el ritmo y la complejidad.

Una de las situaciones más significativas ocurrió durante una actividad de comprensión auditiva. El objetivo era que los estudiantes escucharan un audio en inglés y resolvieran una worksheet de opción múltiple. Al reproducir el audio por primera vez, noté que la mayoría no comprendía la información; algunos estudiantes se mostraban inquietos, otros dejaban la hoja en blanco y varios expresaban abiertamente que no entendían nada.

Este momento representó un desafío importante para mí, sentí frustración y la sensación de que la actividad no estaba funcionando como lo había planeado. Sin embargo, tomé decisiones en ese momento, la primera fue volver a reproducir el audio haciendo pausas, en seguida explicar el vocabulario clave y finalmente colocar el script en el pizarrón y acompañar las instrucciones con gestos.

A partir de esto, observé una mejora gradual en la comprensión y una mayor disposición por parte de los estudiantes. Esta experiencia me permitió aprender que la flexibilidad y la toma de decisiones en el momento son habilidades esenciales en la práctica docente. Además, comprendí que el error no debe verse como un fracaso, sino como una oportunidad para mejorar la manera de enseñar.

Uno de los principales aprendizajes derivados de esta vivencia fue reconocer la importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El entorno, las características del grupo y el nivel lingüístico influyen directamente en la forma en que los estudiantes se acercan al inglés.

Elaborar esta narrativa me permitió dar sentido a las experiencias vividas en el aula. Comprendí que enseñar inglés en secundaria, especialmente en contextos rurales, implica enfrentar múltiples desafíos, pero también ofrece oportunidades valiosas de aprendizaje.

Concluyo comentando que el diario para mí como docente en formación inicial, es una herramienta valiosa para el crecimiento profesional, ya que me permitió registrar situaciones significativas y reflexionar sobre mis decisiones pedagógicas. En este sentido, no solo cumple una función descriptiva, sino también analítica y formativa, pues favorece la comprensión de la práctica y la mejora profesional (Zabalza, 2004). Así, esta experiencia fortalece mi convicción de continuar formándome como una docente comprometida con la mejora continua y con la construcción de ambientes de aprendizaje significativos.

Referencias:

Diario de enseñanza.

Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

El error de llamar “blando” a lo que enseña y estudia lo real

Temática: narrativa pedagógica
Autora: Nadia García Vázquez
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español
Semestre: quinto
Escuela Normal Tenancingo

Presentación

A continuación, te muestro un escrito breve sobre lo que un día escuche decir que valía menos estudiarlo, pero hoy defiendo con el conocimiento, la vivencia y sobre todo el corazón.

Desarrollo

Soy Nadia García, y al día de hoy curso el quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español. En mi primer semestre, como curso base, un profesor nos habló sobre las ciencias blandas y las ciencias duras; claramente, la licenciatura que había escogido estudiar era una de las más fáciles según los libros que clasifican la dificultad que enfrenta el ser humano para aprender. Claro, de encabezado se encontraban las ingenierías, tomando de referencia cómo se sostuvo la revolución industrial. También había ingeniería civil, mostrándonos las maravillas del mundo y dando los planos más elaborados como muestra de lo complicado que era estudiarla. Así mismo, las áreas de la salud, recalcando que entender el cuerpo humano físicamente es una tarea de total compromiso, eligiendo solo a los mejores para entrar a la carrera y solo a los magníficos para regresarla. Y la lista era un sinfín de carreras de prestigio, quienes eran las encargadas de cargar al mundo entero sobre sus hombros.

En ese momento lamenté que mi carrera, por la que había competido y ganado un lugar, no fuera tan interesante como para aparecer en la sección de ciencias duras, aunado que, a vista desde la sociedad, tener un hijo o hija licenciado, médico o ingeniero siempre es considerado “mejor” que una maestra de español.

No quiero decir que me estanqué en ese pensamiento y me sentí mal el resto de mi trayecto; solo se quedó en mis recuerdos como algo que hacía ruido de vez en cuando.

Pero hoy quiero comenzar a hablarles de cómo cambió mi perspectiva totalmente. Lo comento cuatro semestres más tarde, en donde cada uno me ha dado más de un motivo suficiente para argumentar que la docencia es aún más difícil que una ciencia dura y, muchas veces te plantea situaciones más complicadas, que una máquina que no enciende o una ecuación que no te da el resultado que deseas.

Al día de hoy he tenido cuatro grupos a mi cargo donde la tarea del día a día es estar frente a seres humanos en ocasiones incomprendidos, poco amados, iletrados, tristes, desesperados, sobre estimulados, de los cuales no hay un instructivo, una fórmula o un libro que explique la anatomía emocional del por qué no pueden concentrarse o por qué falta tanto a clase o por qué regresó diferente después esas vacaciones y, me atrevo a decir, que es la materia más dura el entender de treinta a cuarenta niños sobre los desbalances emocionales que enfrentan todos los días, pero algo aún más complicado sobre todo, es entenderte a ti mismo como docente y cuidarte de no dañar las infancias y adolescencias de quien tienes en tus manos.

Hoy soy una persona diferente a cuando entré a la carrera, hoy soy más sensible, más amable con la vida, más empática gracias a cada enseñanza de quien un día también fue mi maestro y maestra, a quién me ha regalado momentos de alegría dentro del aula, alegría

que le debo a esos alumnos temporales que aunque tal vez nunca vuelva a ver, siempre serán partículas que salen de mi mente para recordarme que un ser humano no se mide por su capacidad intelectual sino por su manera de lidiar con la vida a pesar de todas las dificultades que afrontan en su casa y que antes de ser un excelente profesionista ser un buen ser humano capaz de entender el entorno puede hacer la diferencia en un momento o una vida, incluyendo la de uno mismo.

Referencias

Guevara Feder, R. (2015). *Lo duro de las ciencias blandas: microensayos sobre la sociedad contemporánea, la ciencia y su historia*. UNAM.

Un paso más a la docencia

Temática: diario del docente en formación
Autora: Sugey Paola Moreno Camacho
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria
Semestre: quinto
Escuela Normal Tenancingo

Presentación

La presente narrativa pedagógica relata algunas de las experiencias vividas durante mi formación inicial como docente en la escuela normal, así como de las reflexiones que he generado a partir de mi práctica educativa. Desde el contacto directo con los contextos escolares, particularmente en el nivel de telesecundaria, he podido reconocer que la labor docente implica enfrentar diversos retos que van más allá de transmitir contenidos.

Con ello he podido reflexionar sobre el papel del docente como un profesional capaz de analizar su práctica, tomar decisiones y buscar estrategias para atender las problemáticas que se presentan en el aula.

La temática elegida, diario del docente en formación, surge de que las prácticas profesionales constituyen uno de los aprendizajes más significativos, ya que acercan de manera real y concreta a lo que implica ejercer la docencia y asumir el compromiso de ser maestro.

Desarrollo

La docencia va más allá de transmitir de conocimientos, puesto que implica acompañar, orientar y motivar a las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje, así como contribuir a su formación personal y social. El docente no solo enseña contenidos, sino que también se convierte, en un ejemplo para el alumnado, ya que sus acciones, actitudes y palabras influyen en la manera en que los estudiantes construyen su visión del mundo. Por ello, ejercer la docencia representa un compromiso significativo, no solo a nivel personal, sino también con la sociedad.

Por ello, como docente en formación inicial tengo presente la responsabilidad y el esfuerzo que implica esta profesión. Reconozco que el trayecto formativo exige una preparación constante; sin embargo, considero que los aprendizajes más significativos los he construidos a partir de la práctica docente. La experiencia dentro de las aulas de telesecundaria me ha permitido aumentar mi visión sobre la realidad educativa y acercarme a los retos que enfrentaré como futura docente.

Las prácticas realizadas durante mi formación en la escuela normal han sido fundamentales para identificar tanto mis fortalezas como mis áreas de oportunidad frente al grupo. Asimismo, me han permitido reconocer los diversos desafíos que enfrenta el docente en su labor diaria en el aula.

De las practicas que más han marcado mi formación fueron las que realice en la Escuela OF. TV. No. 0189 “Horacio Zúñiga”, ubicada en la comunidad de San José Villa Guerrero. Durante el periodo de prácticas, me asignaron el segundo grado, grupo “B”, integrado por 19 alumnos, de los cuales 11 eran mujeres y 8 hombres. Desde el inicio, este grupo llamó mi atención por su heterogeneidad, ya que cada uno de los estudiantes presentaba formas distintas de aprender, participar y relacionarse dentro del aula.

Durante la jornada de prácticas, pude percibir que el grupo con el que trabajaba presentaba diversas dificultades, principalmente relacionadas con las actitudes y la conducta de los alumnos, percibí que la mayoría de los estudiantes mostraban desinterés, poca disposición y resistencia para participar, lo que me obligaba constantemente a insistir

y presionar para lograr que cumplieran con las tareas asignadas. Esta situación representó un reto importante, ya que afectaba tanto el desarrollo de la clase como el ambiente de aprendizaje.

De manera particular, tres de los alumnos destacaban por no realizar las actividades escolares y por presentar comportamientos inadecuados dentro del aula, tales como molestar y golpear a sus compañeros, así como el uso frecuente de palabras antisonantes al comunicarse. Estas conductas generaban conflictos constantes y rompían la dinámica del grupo. Desde la perspectiva de Albert Bandura, la conducta se aprende y se reproduce a través de la observación y la interacción social, por lo que era evidente que estas actitudes no solo afectaban a quienes las manifestaban, sino que influían en el resto del grupo.

Esta situación me llevó a ir más allá de la conducta vista y tratar de comprender las razones de fondo de su actitud. Al dialogar con ellos, manifestaron que no les interesaba estudiar, comentario que, no solo era compartido por estos alumnos, sino por la mayoría de hombres del grupo. Esto me generó preocupación, ya que el pensamiento de terminar la telesecundaria únicamente para incorporarse al trabajo es una idea común dentro del contexto comunitario. Con ello entendí que como docente debo de generar un pensamiento más amplio para mis alumnos lo cual genere motivación por aprender más y superarse.

Ante esta problemática, decidí implementar una técnica de manejo de grupo, la cual fue “El alumno estrella”, esta consistía en llevar un registro del comportamiento, el cumplimiento de trabajos y tareas. A través de esta técnica buscaba reforzar positivamente las conductas adecuadas, otorgando “estrellitas” como reconocimiento. En algunas ocasiones, esta actividad lograba motivar a los alumnos, sin embargo, no siempre tenía el impacto esperado, pero era ahí donde como docente en formación intervenía motivando a los alumnos, dándoles palabras de aliento, con ello logrando que intentaran lograrlo y cuando sucedía felicitarlos lo cual generaba una reacción de entusiasmo en los alumnos.

Otro reto significativo se presentó durante la clase de Educación Física, ya que, aunque tenía actividades planeadas de acuerdo con mi proyecto, la institución organizó un torneo institucional de fútbol, lo que implicó destinar ese tiempo a la asignación de posiciones y organización de equipos. Debido a que no tengo un conocimiento profundo de este deporte, me resultó complicado orientar a los estudiantes; sin embargo, investigué y me pude involucrar más en el tema, lo que me permitió liderar de mejor manera. Esta experiencia reafirmó la idea de que el docente de telesecundaria debe tener conocimientos en diversas áreas, no solo en las disciplinas que imparte.

También identifiqué que la institución otorga gran importancia a la conservación de las tradiciones culturales. Al ser época de Día de Muertos, la escuela organizó un festival con motivo de esta tradición mexicana. Los estudiantes elaboraron calaveritas literarias, participaron en la decoración de la escuela con adornos alusivos a la fecha y colaboraron en la colocación de una ofrenda en el patio institucional. Estas actividades me permitieron percibir que para los alumnos resultan significativas, ya que no solo fortalecen la identidad cultural, sino que fomentan la convivencia entre estudiantes de distintos grupos, generando un ambiente de armonía y respeto.

Durante la práctica, se realizaron diversas actividades institucionales, lo que me permitió comprender la gran labor del docente, ya que también implica atender indicaciones provenientes de supervisión. Un ejemplo de ello fue la conmemoración del Día Internacional de la erradicación de la Violencia contra la Mujer, donde apliqué una actividad relacionada con el área de Lenguajes. Leí un poema alusivo al tema y posteriormente pedí a los alumnos realizar un dibujo relacionado con el poema o la fecha, para finalmente elaborar un mural colectivo. Esta actividad me permitió reflexionar sobre la importancia de que el docente esté preparado no solo en contenidos, sino también en distintas áreas.

Mientras que una experiencia enriquecedora fue la actividad organizada por el área de USAER, en conmemoración al Día Internacional de la Discapacidad, donde se realizaron

actividades de sensibilización para los docentes. A través de videos y dinámicas relacionadas con discapacidades motrices y auditivas, comprendí que muchas veces las barreras no son las discapacidades en sí, sino las prácticas docentes. Esta experiencia fortaleció mi formación, reafirmando la importancia de la educación inclusiva, tal como lo plantea Mel Ainscow, quien destaca la necesidad de transformar las prácticas educativas para atender la diversidad.

La práctica docente representa un proceso que me permite reconocer la complejidad del trabajo educativo. A lo largo de las jornadas de práctica, enfrenté diversos desafíos, situaciones que pusieron a prueba mis habilidades pedagógicas, emocionales y profesionales. Estos retos, aunque en momentos resultaron frustrantes, se convirtieron en oportunidades valiosas para reflexionar sobre mi quehacer docente y fortalecer mi formación.

Uno de los aprendizajes más significativos fue comprender que cada estudiante es distinto, y que no existen estrategias universales que funcionen de la misma manera en todos los contextos, por ello es indispensable conocer a los alumnos, entender su contexto social, emocional y cultural, así como sus intereses y necesidades, para poder diseñar actividades pertinentes y significativas.

La práctica docente me permitió contrastar la teoría con la realidad del aula y comprender la complejidad del ejercicio docente en el nivel de telesecundaria. A través de este proceso, pude reconocer que la docencia es una profesión que exige compromiso, preparación constante, sensibilidad y vocación, pues el docente no solo transmite contenidos académicos, sino que también acompaña los procesos personales, emocionales y sociales de los alumnos. Asimismo, la participación en diversas actividades institucionales, culturales y formativas me permitió comprender que la labor del maestro no se limita al trabajo dentro del aula, sino que implica un compromiso permanente con la formación integral de los estudiantes y con la comunidad escolar.

Referencias

Ainscow, M. (2025). *Un giro inclusivo a la equidad: Desarrollo desarrollo de sistemas educativos y centros escolares más inclusivos*. Narcea.

Moragón Arias, M. P. (2025). Reseña de Un un giro inclusivo a la equidad: Desarrollo desarrollo de sistemas educativos y centros escolares más inclusivos, de M. Ainscow. *Revista de Investigación en Educación, 23*(1), 327-329.

Piaget, J. (s. f.). *Teoría del desarrollo cognitivo*.

UNAM. (s.f.). *Bandura y la teoría del aprendizaje social - Unidad de Apoyo Para el Aprendizaje*. https://uapas1.bunam.unam.mx/ciencias/perspectiva_del_aprendizaje_bandura/

El inglés en mi comunidad

Temática: narrativa de colaboración y reflexión de la práctica
Autora: Abigail Fragoso Fragoso
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Texcoco

Presentación

Cuando comencé mis prácticas docentes en la Escuela Preparatoria Oficial No. 47 de Papalotla, me sentía llena de entusiasmo, expectativas y, por supuesto, nervios. Era mi primera experiencia formal frente a un grupo de adolescentes de nivel medio superior, y además, debía enseñarles inglés, un idioma que muchos de ellos consideraban innecesario o incluso ajeno a su realidad. Desde el primer día comprendí que el reto no solo consistiría en planificar clases, sino en construir puentes de motivación y sentido hacia una materia que pocos valoraban.

Desarrollo

El contexto escolar

La Preparatoria 47 está ubicada en el municipio de Papalotla, un lugar con raíces culturales muy marcadas y una comunidad que valora profundamente su identidad. Los estudiantes provienen en su mayoría de familias trabajadoras, muchas dedicadas al comercio, al campo o al transporte. En este contexto, el aprendizaje del inglés no parece tener una utilidad inmediata, y eso se refleja en la actitud de los alumnos: desinterés, apatía y la sensación de que “no sirve para nada”.

En los primeros días de observación, noté que durante las clases de inglés muchos estudiantes se limitaban a cumplir con lo básico. Respondían mecánicamente, copiaban del pizarrón y esperaban a que el tiempo pasara. Algunos incluso expresaban abiertamente su desagrado: “Profe, ¿para qué sirve el inglés si aquí nadie lo habla?” o “Yo no pienso irme a Estados Unidos, entonces no lo necesito”.

Esas frases, lejos de desanimarme, me hicieron reflexionar sobre el sentido de mi práctica docente. Si quería lograr un cambio, debía comprender su realidad, sus intereses y su contexto sociocultural, para encontrar maneras de conectar el inglés con sus vidas cotidianas.

La planeación colaborativa

Durante las sesiones de acompañamiento, mis compañeros practicantes y yo compartíamos experiencias y preocupaciones. Coincidíamos en que la mayoría de los grupos mostraban una baja motivación hacia el inglés, por lo que decidimos trabajar de manera colaborativa para diseñar estrategias más dinámicas y contextualizadas.

En una de nuestras reuniones con la docente titular, acordamos desarrollar un proyecto conjunto titulado “El inglés en mi comunidad”. La idea era mostrar a los estudiantes que el idioma está más presente de lo que creen, incluso en su entorno inmediato: en la música que escuchan, en la ropa que visten, en los menús de comida rápida o en las redes sociales que utilizan todos los días.

Durante el proceso de planeación, discutimos la importancia de integrar metodologías activas: aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo y uso de recursos digitales. También reflexionamos sobre la necesidad de flexibilizar la enseñanza, adaptando las actividades a los distintos niveles de competencia lingüística del grupo.

Cada practicante aportó ideas, materiales y sugerencias. Esa colaboración docente fue enriquecedora porque nos permitió reconocer que enseñar no es un acto individual, sino una construcción colectiva donde el intercambio de experiencias fortalece la práctica y genera nuevas perspectivas.

Las primeras clases: enfrentar la realidad

Mi primera clase formal fue con el grupo de quinto semestre, turno matutino. Había preparado una actividad rompehielos con música en inglés y una dinámica de presentación. Sin embargo, apenas comencé a hablar, noté las miradas de desconcierto. Algunos se reían, otros murmuraban entre sí, y varios simplemente ignoraban la instrucción. En ese momento comprendí que no bastaba con planear una buena clase: debía conectar emocionalmente con el grupo.

Al finalizar la sesión, me sentí frustrada. Dudé de mis capacidades y pensé que tal vez el desinterés era insuperable. Pero en la retroalimentación con mi tutora, ella me dijo una frase que se me quedó grabada: “No puedes exigir interés sin antes generar confianza.” Esa observación cambió mi perspectiva. En las siguientes clases decidí dedicar los primeros minutos a dialogar con los estudiantes, preguntarles por sus gustos, su música, sus pasatiempos y sus aspiraciones.

Poco a poco, comencé a notar un cambio. Algunos se mostraban más dispuestos a participar, sobre todo cuando las actividades incluían temas cercanos a ellos. Descubrí que el aprendizaje del inglés debía partir de su realidad, no de un libro de texto.

Proyectos significativos: el inglés en mi entorno

Con el apoyo de mis compañeros practicantes, lanzamos el proyecto “El inglés en mi comunidad”. Dividimos a los estudiantes en equipos y les pedimos que salieran a observar su entorno: letreros, marcas, canciones, menús, nombres de tiendas o productos con palabras en inglés. Luego, cada grupo debía elaborar una presentación explicando el significado de esas palabras y su función en la vida cotidiana.

La respuesta fue sorprendentemente positiva. Los alumnos comenzaron a descubrir que el inglés estaba en todas partes: en los anuncios de “sale” en las tiendas, en las camisetas con frases en inglés, en los nombres de las bandas que escuchaban. Algunos incluso se entusiasmaron al traducir letras de sus canciones favoritas y comprender su contenido.

Durante la presentación de los proyectos, el aula se transformó en un espacio de intercambio y aprendizaje colectivo. Los estudiantes se mostraban curiosos, preguntaban entre ellos y se reían de las traducciones literales. Lo más importante: habían dejado de ver el inglés como algo lejano.

Esa experiencia me hizo comprender el poder del aprendizaje contextualizado y la relevancia de diseñar clases significativas y cercanas a la vida real.

Reflexión sobre la colaboración docente

Una de las lecciones más valiosas de mis prácticas fue la importancia de la colaboración entre docentes. El trabajo en equipo con mis compañeros y la guía de mi tutora nos permitió compartir estrategias, evaluar nuestros avances y apoyarnos mutuamente en los desafíos.

En las reuniones semanales analizábamos nuestras clases, identificábamos dificultades y buscábamos alternativas. Por ejemplo, uno de mis compañeros propuso usar juegos interactivos en línea para reforzar vocabulario; otro sugirió implementar dramatizaciones en inglés para practicar expresiones orales. Al aplicar estas ideas, los resultados mejoraron notablemente.

Además, la colaboración no se limitó al ámbito docente. También involucramos a los alumnos como protagonistas de su propio aprendizaje, promoviendo la autoevaluación y el trabajo cooperativo. Descubrí que cuando los estudiantes se sienten escuchados y valorados, participan con más entusiasmo.

Dificultades persistentes

A pesar de los avances, el desinterés por el inglés no desapareció por completo. Algunos alumnos seguían viendo la materia como una obligación y no como una oportunidad. En ciertos grupos, la indisciplina o la falta de apoyo familiar dificultaban el proceso. Estas situaciones me llevaron a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer la educación emocional y la motivación intrínseca. Comprendí que enseñar inglés en un contexto donde no se percibe su utilidad requiere sensibilidad, empatía y paciencia. No se trata solo de transmitir conocimiento, sino de acompañar a los estudiantes en el descubrimiento del valor del aprendizaje.

Estas prácticas marcaron un antes y un después en mi formación docente. Aprendí que la enseñanza del inglés no se reduce a gramática y vocabulario, sino que implica despertar curiosidad, fomentar la confianza y construir sentido.

Metodologías de aprendizaje basado en juegos, por equipos y por proyectos en la Preparatoria Oficial No. 9 de Chiautla

Temática: narrativas de metodologías
Autor: Abraham Halil García Martínez
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Texcoco

Presentación

En base a mi experiencia como docente en formación en el nivel Educativo; educación media superior, enfrenta hoy uno de sus mayores desafíos: mantener el interés y la participación activa de los estudiantes en un entorno donde la información fluye de manera constante y el conocimiento se vuelve obsoleto con rapidez. En este contexto, la Preparatoria Oficial No. 9 de Chiautla ha comenzado a transformar su enfoque pedagógico, implementando estrategias innovadoras que colocan al estudiante en el centro del proceso educativo. Entre ellas destacan tres metodologías que han cobrado especial relevancia: el aprendizaje basado en juegos (ABJ), el aprendizaje colaborativo por equipos (ACE) y el aprendizaje basado en proyectos (ABP).

El contexto educativo de la Preparatoria Oficial No. 9 de Chiautla. Ubicada en un entorno semiurbano del Estado de México, la Preparatoria Oficial No. 9 de Chiautla atiende a jóvenes provenientes de diversas comunidades, muchos de ellos con recursos limitados, pero con un fuerte deseo de superación. El plantel ha mantenido una reputación de compromiso académico y cercanía con la comunidad. Sin embargo, como en muchas instituciones públicas, los docentes enfrentan retos relacionados con la motivación de los estudiantes, el acceso desigual a la tecnología y la necesidad de renovar constantemente las estrategias didácticas.

En respuesta a estos desafíos, el colectivo docente ha comenzado a replantear su práctica educativa, buscando metodologías que no solo transmitan conocimientos, sino que también desarrollen habilidades socioemocionales, pensamiento crítico y creatividad. Así surge el interés por incorporar metodologías activas que transformen las clases tradicionales en experiencias significativas de aprendizaje.

Desarrollo

El aprendizaje basado en juegos (ABJ): aprender jugando

El Aprendizaje Basado en Juegos ha encontrado un terreno fértil en la Preparatoria No. 9. Los docentes han comprendido que los jóvenes actuales aprenden de manera diferente: necesitan experiencias dinámicas, retos, recompensas inmediatas y un sentido de logro. Por ello, varios profesores han comenzado a integrar el juego como herramienta pedagógica, no solo como una actividad lúdica, sino como un medio para desarrollar competencias.

Por ejemplo, en la asignatura de Matemáticas, se diseñaron torneos de resolución de problemas utilizando plataformas digitales como Kahoot y Quizizz, donde los alumnos, divididos en equipos, compiten de manera sana por obtener la puntuación más alta. Estas dinámicas han permitido observar un notable incremento en la participación y en la retención del conocimiento. Los estudiantes que antes mostraban apatía hacia los números ahora se involucran activamente, buscando estrategias para mejorar su rendimiento y cooperar con sus compañeros.

Asimismo, en materias como Historia o Ética, los docentes han implementado juegos de rol que permiten recrear situaciones del pasado o dilemas morales contemporáneos. En una actividad reciente, los alumnos representaron una asamblea de las Naciones Unidas para debatir sobre el cambio climático, asumiendo el papel de diferentes países. Esta experiencia no solo fortaleció su comprensión del tema, sino también su capacidad para argumentar, escuchar y negociar.

Más allá del entretenimiento, el ABJ ha demostrado su capacidad para fortalecer el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas, elementos clave del perfil de egreso de la educación media superior. Además, al incorporar mecánicas de juego, los docentes han logrado generar un ambiente más motivador, reduciendo la ansiedad asociada a la evaluación tradicional.

El aprendizaje colaborativo por equipos (ACE): aprender con otros

Otra metodología que ha ganado terreno en la Preparatoria No. 9 de Chiautla es el Aprendizaje Colaborativo por Equipos, que promueve la cooperación entre los estudiantes para alcanzar metas comunes. Esta estrategia ha resultado especialmente valiosa en un contexto donde los recursos son limitados, ya que fomenta el intercambio de ideas, la empatía y la responsabilidad compartida.

Durante el ciclo escolar reciente, varios grupos implementaron dinámicas de trabajo en equipos rotativos, donde cada integrante asumía un rol específico: líder, investigador, redactor o presentador. Esta distribución de responsabilidades permitió fortalecer la autonomía y la organización del grupo. En la materia de Biología, por ejemplo, los equipos desarrollaron murales informativos sobre ecosistemas locales, combinando investigación científica con creatividad artística. El trabajo colaborativo se convirtió en un espacio para el diálogo, el apoyo mutuo y la construcción conjunta del conocimiento.

El aprendizaje en equipo también ha tenido un impacto positivo en la inclusión educativa. Al trabajar con compañeros de diferentes niveles de desempeño, los estudiantes con más facilidad para comprender los contenidos ayudan a aquellos que enfrentan mayores dificultades. Esta práctica ha promovido un ambiente de solidaridad y ha contribuido a disminuir la deserción escolar.

El éxito del ACE en la preparatoria radica en que los docentes han comprendido que colaborar no es lo mismo que dividir el trabajo, sino que implica interactuar, debatir y llegar a acuerdos. La escuela ha promovido incluso jornadas de formación docente internas para fortalecer las competencias pedagógicas necesarias para guiar el trabajo en equipo y evaluar de forma justa tanto el desempeño individual como el colectivo.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP): aprender haciendo.

Finalmente, una de las metodologías que más ha transformado la práctica educativa en la Preparatoria Oficial No. 9 de Chiautla es el aprendizaje basado en proyectos. Esta estrategia invita a los estudiantes a resolver problemas reales mediante proyectos interdisciplinarios que combinan investigación, creatividad y acción.

En el marco del programa institucional “Escuela Sustentable”, los alumnos de distintos semestres participaron en un proyecto de reciclaje comunitario. Guiados por sus docentes, diseñaron contenedores ecológicos con materiales reutilizados, crearon campañas de concientización en redes sociales y coordinaron jornadas de limpieza en el entorno escolar. El proyecto no solo les permitió aplicar conocimientos de Química, Comunicación y Ecología, sino que también fortaleció su sentido de pertenencia y compromiso social.

Otro ejemplo se dio en la materia de Lenguaje y Comunicación, donde los alumnos desarrollaron un pódcast escolar enfocado en difundir temas de interés juvenil, como la salud mental, la cultura local y las carreras universitarias. Este tipo de proyectos ha impulsado la creatividad y el uso responsable de la tecnología, al tiempo que promueve la expresión oral y escrita.

El ABP ha demostrado ser una metodología poderosa porque vincula la escuela con la realidad, permitiendo que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje. En lugar de limitarse a memorizar información, los jóvenes investigan, experimentan, se equivocan, corrigen y aprenden de la experiencia. Además, el trabajo por proyectos ha fomentado la transversalidad curricular, promoviendo la colaboración entre docentes de distintas áreas.

Mi camino de formación

Temática: diario del docente en formación
Autora: Dafnee Damara Montes Martínez
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana
Semestre: quinto
Escuela Normal de Texcoco

Presentación

Desde que inicié mi camino como docente en formación, comprendí que cada día frente a los estudiantes sería una oportunidad para aprender algo nuevo, no solo sobre ellos, sino también sobre mí misma. Mi diario se convirtió en un compañero indispensable: en él escribo estrategias de enseñanza que descubro, formas de aprendizaje que observo, reflexiones sobre mi práctica, dificultades, logros, emociones y sucesos significativos que acontecen en las escuelas donde he estado. Es un espacio donde puedo mirar mi evolución con honestidad, reconocer mis avances y asumir mis retos con responsabilidad.

Desarrollo

Mi trayectoria ha pasado por diferentes instituciones: La secundaria 0533 José María Velasco, la Secundaria Octavio Paz, la Secundaria Federalizada No. 134 Acuexcomac y, actualmente, la Secundaria Oficial No 130 Nezahualcóyotl. Cada una ha dejado una huella profunda en mi formación y ha aportado experiencias únicas que narré detalladamente en mi diario, no como capítulos separados, sino como un proceso continuo que se entrelaza y se transforma.

En mis primeras prácticas descubrí que enseñar implica mucho más que explicar un tema frente al grupo. En mi diario, una de las primeras reflexiones que anoté fue: “Ser docente es estar atenta a lo que los estudiantes sienten, piensan, callan y necesitan.” Es una frase que escribí después de observar a un niño que parecía distraído, pero que luego descubrí que simplemente necesitaba sentirse escuchado. Desde ese día aprendí que un gesto de atención puede cambiar la experiencia escolar de un estudiante.

Con el tiempo, comprendí que cada grupo tiene una dinámica particular y que la enseñanza debe adaptarse a ese ritmo. Empecé a registrar en mi diario las estrategias que funcionaban y las que debía modificar: desde actividades visuales para los más pequeños, hasta debates, análisis de casos y reflexiones éticas para los adolescentes. Esas anotaciones se convirtieron en una herramienta para mejorar mi práctica, pues podía regresar a ellas, analizarlas y construir nuevas propuestas pedagógicas.

También incluí en mi diario las estrategias de aprendizaje que observaba en los estudiantes. Identifiqué que algunos aprendían mejor trabajando en equipo, mientras que otros necesitaban actividades más individuales; unos requerían explicaciones concretas y ejemplos visuales, mientras que otros disfrutaban de las discusiones abiertas y la participación activa. Me gustaba escribir sobre estos descubrimientos porque me permitían comprender que la diversidad no es un obstáculo, sino una riqueza que impulsa a la maestra a ser creativa y flexible.

Los sucesos que acontecían en las escuelas también formaron parte esencial de mis anotaciones. Describí momentos alegres, como la vez que un grupo entero participó con entusiasmo en una actividad colaborativa; pero también registré situaciones retadoras, como episodios de indisciplina, conflictos entre estudiantes o momentos de tensión emocional. Todos estos sucesos, buenos y difíciles, se convirtieron en aprendizajes valiosos. A través de ellos descubrí la importancia de la comunicación, del respeto, del manejo emocional y del trabajo en equipo con otros docentes.

Conforme avanzaba en mis prácticas, empecé a notar cambios en mí. La timidez inicial se fue transformando en seguridad; el miedo a equivocarme se convirtió en disposición para aprender; y la incertidumbre ante un grupo se volvió confianza en mis capacidades. En mi diario escribí en una ocasión: “Hoy me sentí realmente como una maestra.” Lo anoté después de dirigir con éxito una clase que yo misma diseñé, donde los estudiantes participaron activamente y mostraron interés por el tema. Ese día entendí que la docencia también se construye a partir de pequeñas victorias.

Uno de los aspectos que más he reflexionado en mi diario es la disciplina. En distintas escuelas he visto que no se trata solo de imponer normas, sino de generar un ambiente donde los estudiantes comprendan por qué es importante respetarlas. Anoté estrategias como el uso de acuerdos grupales, el diálogo antes de aplicar una corrección, actividades para fomentar la responsabilidad y el reconocimiento positivo de los comportamientos adecuados. A través de estas reflexiones fui construyendo una visión más humana de la disciplina: una que busca formar, no castigar.

Otra parte importante de mis registros son las emociones que experimento como docente en formación. Hay días en los que me siento cansada o abrumada por la cantidad de responsabilidades; días en los que dudo de mis decisiones o me pregunto si lo estoy haciendo bien. Pero también hay días en los que salgo del aula con una sonrisa plena, orgullosa del trabajo realizado, con la convicción de que estoy en la profesión correcta. En mi diario escribo estas emociones porque creo que reconocerlas me ayuda a crecer y a fortalecer mi identidad docente.

He anotado también las distintas formas en que los estudiantes se relacionan con su entorno escolar. Me impresiona cómo cada escuela tiene su propia cultura: algunas son más tranquilas, otras más dinámicas; algunas cuentan con mayor infraestructura, otras con menos recursos pero con un sentido comunitario muy fuerte. Estos contrastes los registré porque me permitieron entender que la docencia siempre debe adaptarse al contexto donde se desarrolla. La flexibilidad es fundamental para responder adecuadamente a las necesidades reales de los estudiantes.

En mis anotaciones también aparece el trabajo colaborativo con otros docentes. Me di cuenta de que compartir experiencias, pedir consejos y observar diferentes estilos de enseñanza es una fuente inagotable de formación. En mi diario conservo varias frases y sugerencias que maestras y maestros me compartieron, y que hoy forman parte de mi caja de herramientas pedagógicas.

A lo largo de este camino, uno de los mayores aprendizajes que he registrado es la importancia del diálogo con los estudiantes. Muchas veces, cuando la clase no fluía como esperaba, cuando había distracción o falta de interés, bastaba con detenerme un momento y preguntarles cómo se sentían, qué opinaban o qué necesitaban. En mi diario escribí: “Escuchar también es enseñar.” Y hoy entiendo lo profundo que es eso.

No todo ha sido fácil. He vivido momentos de frustración cuando una actividad no funcionó, cuando el grupo estaba disperso o cuando sentí que no tenía el control. Pero también registré en mi diario cómo esos momentos difíciles fueron los que más me ayudaron a mejorar. Cada desafío se convirtió en un impulso para investigar nuevas estrategias, para planear con más detalle o para modificar mi forma de explicar.

Creo que una de las reflexiones más importantes que he escrito es que la docencia no es estática. Cambia cada día, cambia con cada grupo, cambia incluso con cada persona que entra al aula. Por eso, escribir en mi diario se ha vuelto tan valioso: me permite ver esa evolución. Cada página muestra cómo he ido entendiendo mejor a mis estudiantes, cómo he fortalecido mi voz docente y cómo he desarrollado una perspectiva más ética, sensible y profesional.

Hoy, mirando todo lo que he vivido, entiendo que mi diario no es solo un registro de actividades, estrategias y sucesos. Es un reflejo de mi crecimiento. Ahí están mis dudas,

mis miedos, mis descubrimientos, mis logros. Ahí está mi deseo constante de ser una mejor maestra cada día. Y creo que esa es la esencia de mi formación: aprender siempre, reflexionar siempre, transformar siempre.

Mi trayecto por las distintas escuelas ha sido diverso y enriquecedor. Cada espacio me ha dado experiencias únicas: la ternura y energía de la primaria; la fuerza, creatividad e intensidad emocional de la secundaria; la complejidad del manejo de grupo; la importancia de la empatía; la necesidad de una planificación cuidadosa; y, sobre todo, la certeza de que la educación es una responsabilidad enorme y un acto profundo de humanidad.

Hoy continúo escribiendo en mi diario, ahora desde la Secundaria Oficial No 130 Nezahualcóyotl, y sé que aún me quedan muchas páginas por llenar. Cada día sigo aprendiendo, sigo equivocándome, sigo mejorando. Y en cada experiencia confirmo que la docencia no solo es mi carrera: es mi vocación, mi proyecto de vida y el espacio donde realmente deseo estar.

Sabores del mundo, una experiencia intercultural en la enseñanza del inglés

Temática: narrativas de proyectos
Autora: María Fernanda Díaz Miranda
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Texcoco

Presentación

Este texto narra la experiencia de un proyecto educativo realizado durante la práctica profesional en una preparatoria del municipio de Papalotla, Estado de México. La actividad titulada Feria Gastronómica Internacional integró el aprendizaje del inglés con la valoración de la diversidad cultural y la convivencia entre los estudiantes.

Desarrollo

Durante mi sexto semestre en la Escuela Normal, realicé mi práctica docente en una preparatoria pública del municipio de Papalotla. Desde el inicio, observé que los estudiantes mostraban poco interés en la clase de inglés. Consideraban que el idioma era difícil y, sobre todo, ajeno a su vida cotidiana. Frente a esta situación, decidí diseñar un proyecto que les permitiera usar el inglés como una herramienta comunicativa significativa, vinculándolo con temas cercanos a sus intereses y con la diversidad cultural del mundo: una feria gastronómica internacional.

El proyecto denominado Tastes of the World buscó fortalecer la competencia oral en inglés, promover el respeto intercultural y fomentar el trabajo en equipo. La idea principal fue que los alumnos conocieran diferentes culturas a través de su gastronomía, utilizando el idioma inglés para investigar, describir y presentar sus hallazgos.

El trabajo se desarrolló a lo largo de cuatro semanas. En la primera, organicé a los grupos y expliqué la dinámica general: cada equipo elegiría un país y elaboraría una exposición gastronómica completamente en inglés. Los países seleccionados fueron México, Japón, Italia, Francia, Estados Unidos y Brasil.

Durante la segunda semana, los estudiantes realizaron la investigación de manera autónoma. Buscaron información sobre los platillos más representativos, los ingredientes, la historia detrás de cada receta y los valores culturales asociados a la comida. Mi papel fue acompañar el proceso desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), guiando la selección de fuentes confiables y la redacción en inglés de los textos informativos.

La tercera semana se centró en el desarrollo lingüístico. Realizamos prácticas orales para mejorar la pronunciación, la entonación y la fluidez. Apliqué estrategias del Enfoque Comunicativo, priorizando el uso del idioma en contextos reales y la interacción entre compañeros. Noté que, a medida que avanzaban, los estudiantes se sentían más seguros al hablar inglés, incluso aquellos que al principio se mostraban inseguros o callados.

Finalmente, en la cuarta semana, llevamos a cabo la Feria Gastronómica Internacional en el patio de la escuela. Cada equipo decoró su espacio con banderas, carteles y elementos culturales del país elegido. Presentaron sus platillos en inglés, ofrecieron degustaciones y explicaron la historia y significado de la comida. Fue un evento lleno de entusiasmo, colores y aromas, donde el aprendizaje trascendió las paredes del aula.

Uno de los momentos más memorables fue el del equipo que representó a Japón. Durante los ensayos, sus integrantes tenían dificultades para expresarse oralmente; sin embargo, el día de la feria lograron explicar con claridad: "*This is sushi, a traditional Japanese dish that represents simplicity and harmony*." Al final, uno de ellos me dijo:

"*Teacher, I never thought I could speak English like this*." Esa frase me hizo comprender que el proyecto no solo enseñó un idioma, sino también confianza, empatía y orgullo por aprender.

Desde el punto de vista teórico, este proyecto se sustentó en las ideas de Lev Vygotsky, quien afirma que el aprendizaje ocurre a través de la interacción social, y en Jim Cummins (2000), que resalta la importancia de contextualizar el aprendizaje de una segunda lengua para hacerlo significativo. También retomé los postulados de Paulo Freire, al considerar que la educación debe promover la reflexión crítica y el diálogo entre culturas.

Los resultados fueron evidentes: los estudiantes mejoraron su pronunciación, ampliaron su vocabulario y, sobre todo, comprendieron que el inglés no es solo una materia escolar, sino una herramienta para comunicarse con el mundo. La actividad también fortaleció el trabajo colaborativo, ya que cada equipo se organizó para repartir tareas, ensayar sus presentaciones y resolver imprevistos.

En la reflexión final, muchos expresaron que la feria les permitió "aprender inglés haciendo algo divertido" y "conocer la cultura de otros países sin salir del aula". Para mí, como docente en formación, este proyecto significó un aprendizaje profundo: la enseñanza del inglés debe estar conectada con la vida, la cultura y las emociones de los estudiantes.

Comprendí que el rol del maestro va más allá de transmitir conocimiento; consiste en crear experiencias que despierten curiosidad y sentido. La Feria Gastronómica Internacional me mostró que cuando los jóvenes encuentran propósito en lo que aprenden, el idioma deja de ser una obligación y se convierte en un puente hacia otras realidades.

Referencias

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*.

Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

El comienzo de esta aventura

Temática: diario del docente en formación
Autora: Citlalli Ali Contreras Martínez
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología
Semestre: quinto
Escuela Normal de Tlalnepantla

Presentación

Este documento presenta una narrativa pedagógica construida a partir de mi experiencia como docente en formación durante dos semanas de prácticas en la Escuela Secundaria General No. 82 “Rosario Castellanos”. El trabajo se desarrolló con dos grupos de primer año, dentro del área de Biología.

Esta narrativa adopta un formato de diario reflexivo, en el cual describo vivencias, desafíos, decisiones didácticas y aprendizajes obtenidos durante el proceso que obtuve en las semanas de intervención. Durante este periodo tuve la oportunidad de acercarme a la dinámica escolar, convivir con los estudiantes y poner en práctica los conocimientos adquiridos en mi formación docente.

La intervención se centró en la enseñanza del contenido de la célula, un tema fundamental para que los alumnos comprendan la estructura básica de los seres vivos. Desde el inicio, la intención fue desarrollar una planeación completa que incluyera actividades progresivas, explicaciones claras y ejercicios que permitieran a los estudiantes construir un aprendizaje sólido. Sin embargo, a lo largo de las dos semanas surgieron inconvenientes de tiempo y actividades escolares que afectaron el desarrollo total de la planeación. Entre cambios de horario, eventos institucionales y ajustes necesarios, fue necesario reorganizar algunos momentos de clase y priorizar los contenidos más importantes.

A pesar de estas dificultades, la experiencia fue muy enriquecedora. Logré impartir los aprendizajes esenciales del tema y los estudiantes mostraron interés y participación en cada actividad, lo cual permitió que el contenido se comprendiera con éxito. El proceso, aunque retador, me dejó grandes aprendizajes sobre la flexibilidad, la adaptación y la realidad del trabajo docente dentro del aula.

La interacción con los grupos, el apoyo recibido y el ambiente escolar hicieron de esta práctica una experiencia valiosa para mi formación profesional. Enseñar sobre la célula no solo representó un contenido académico, sino también una oportunidad para fortalecer mis habilidades pedagógicas, mi capacidad de respuesta ante imprevistos y mi compromiso con la docencia.

Diario del docente en formación

El comienzo de esta aventura

Llegar nuevamente a la secundaria me causó una serie de emociones y nervios, pues tener a mi cargo dos grupos de primer año demanda muchísima energía, especialmente porque ambos poseen dinámicas muy distintas. Mientras uno de los grupos se caracteriza por ser participativo, atento, curioso y trabajador, el otro grupo es sumamente enérgico, inquieto y parece no presentar siempre la suficiente atención. Para este último, las actividades deben resultar altamente llamativas, de lo contrario simplemente no trabajan. A pesar de esas diferencias, les tomé un cariño profundo a ambos grupos, y fue justamente esa experiencia emocional la que me llevó a plantear diversas estrategias de enseñanza, conscientes de que, como plantea Lev Vygotsky, cada estudiante aprende de manera diferente y necesita

apoyos diferenciados situados en su zona de desarrollo próximo. No todas las estrategias funcionan con todos, y parte de mi formación docente consistió en identificar qué tipo de actividades resultaban más pertinentes para cada grupo.

El lunes tuve mi primera clase en un horario de 8:40 a 9:30. Como suele ocurrir, se restan aproximadamente cinco minutos por la ceremonia cívica que se realiza todos los lunes, y además es necesario esperar a que el grupo anterior salga para poder ingresar al salón de 1° “E”. Al pasar lista, los alumnos se incorporaron rápidamente a sus lugares y, mientras sacaban su cuaderno, comencé a preparar la proyección de una presentación cuyo tema principal era la célula. Al iniciar con las preguntas de conocimientos previos noté que surgía en ellos una curiosidad genuina, algo que coincide con lo planteado por John Dewey cuando afirma que el aprendizaje comienza con la curiosidad del estudiante. Mientras les mostraba cada diapositiva, ellos tomaban notas en su cuaderno y realizaban los dibujos proyectados, lo cual reforzaba su comprensión visual del contenido. Como el tiempo era limitado a solo 45 minutos, apenas lograron anotar lo esencial de la presentación. De tarea les dejé investigar las partes de la célula, y varios alumnos, intrigados, preguntaron si más adelante haríamos maquetas o si iríamos al laboratorio. Les respondí que quizá podríamos hacerlo, dependiendo de su comportamiento y del avance del grupo.

Para finalizar la clase, antes de salir, debían guardar sus materiales, recoger su basura y formarse para salir de manera ordenada. Como solo tuve esa clase durante el día, el resto de la jornada apoyé la elaboración de un mural con alumnos de segundo año por la conmemoración del Día Naranja. En esa actividad asumí el rol de mediadora para organizar a los estudiantes y asegurar que cada uno trabajara en una tarea diferente, de modo que el mural estuviera terminado antes del homenaje. La jornada concluyó a la 1:10, y regresé a casa satisfecha y con la sensación de haber iniciado con buen ritmo.

El segundo día fue distinto, pues me tocaría trabajar con ambos grupos. La clase con 1° “E” comenzó de 7:50 a 8:40. Después del pase de lista, la docente titular me pidió tiempo para reacomodar a los estudiantes, pues cada trimestre los cambia de lugar para colocar en las primeras filas a quienes presentan mayores dificultades o conductas muy enérgicas. Debido al tiempo que tomó la movilización del grupo, solo me quedaron veinte minutos de clase. Escribí en el pizarrón un pequeño ejercicio para reforzar los conceptos de la célula y luego dialogamos sobre la tarea y las dudas relacionadas con la función de cada parte de la célula. Al finalizar, nuevamente pedimos que guardaran sus cosas y mantuvieran limpio su espacio para salir de forma ordenada.

Después inició la clase con el grupo más enérgico: 1° “B”. Sentí un nivel de nervios considerable porque mi docente de la materia de Intervención acudiría a observar esta sesión. Me preocupaba no lograr un buen control del grupo, pues considero que es el más inquieto y con menor interés en la Biología. Al llegar, pasé lista e iniciamos con una pausa activa llamada “El doctor me dijo”, donde ellos repetían frases y realizaban movimientos corporales. Esta actividad funcionó como una estrategia para canalizar su energía, en congruencia con lo que propone Paulo Freire sobre la enseñanza dinámica y participativa. Poco después comenzamos con la presentación del tema de la célula, y justo en ese momento llegó mi maestra supervisora. Aunque los nervios aumentaron, continué explicando y pidiendo que anotaran lo importante. Sorprendentemente, los alumnos trabajaron tranquilamente y con interés. Realizaron su apunte con éxito, y la clase concluyó sin mayores dificultades dentro del aula.

Sin embargo, al finalizar la clase, en la salida comenzaron a empujarse. Dentro del salón atendieron mi llamado de atención, pero en el pasillo empujaron a una compañera. La alumna se quejó con su tutora y, debido a la molestia de otros compañeros, la agredieron verbalmente. Como no avisé de inmediato a la docente titular, fui llamada la atención. Antes de retirarse, mi maestra de prácticas me felicitó por el control de grupo y me dio sugerencias

para mejorar la visibilidad de mis presentaciones. A pesar del estrés, al final sentí satisfacción al haber manejado la situación con serenidad.

El miércoles tuve nuevamente clase con 1° “B” después del receso. Antes de pasar lista, la maestra titular regañó al grupo por el incidente anterior y explicó que, a partir de ese momento, la salida sería en completo orden y por filas. Después reasignó los lugares. Iniciamos la clase dialogando sobre lo visto previamente acerca de la célula y, como refuerzo, proyecté un video. Lamentablemente, surgió un inconveniente: las bocinas no funcionaban bien y el sonido era casi imperceptible. Aun así, con paciencia, realizamos preguntas de reflexión para asegurar la comprensión del tema. Finalmente, les dejé como tarea investigar las partes de la célula.

El último día de esa semana trabajamos primero con 1° “E”. Iniciamos dialogando acerca de las partes de la célula que habían investigado. Sin embargo, solo habían anotado los nombres, por lo que tuve que explicarles la función de cada organelo. Elaboramos una tabla para registrarlo y también intenté utilizar moldes de fieltro para representar las partes de la célula. Fue una estrategia que, lamentablemente, no funcionó. No llamó su atención y, además, algunos alumnos hacían bromas asignando nombres de comida a los organelos. Al ver que la estrategia no estaba funcionando, decidí dictar las funciones mientras explicaba detenidamente. La clase terminó rápido y considero que fue la sesión menos efectiva de toda mi estancia.

Con 1° “B” ocurrió lo contrario. Ellos se mostraron muy interesados y los moldes de fieltro captaron completamente su atención. Realizamos la misma tabla que con el otro grupo, pero con ellos sí la terminamos por completo. Muchos estudiantes dibujaron los organelos de forma muy artística, y aunque no comprendieron al cien por ciento todas las funciones, realizaron el trabajo y sabía que podríamos reforzarlo posteriormente.

Durante el Consejo Técnico, se presentó el supervisor de zona y personal de derechos humanos, quienes hablaron sobre el protocolo de Mochila Segura. Revisamos los procedimientos y analizamos casos hipotéticos. La reunión se extendió bastante. Luego analizamos calificaciones, promedios y propósitos para mejorar el rendimiento académico. Surgieron debates sobre la falta de directivos, los problemas relacionados con el ingreso de personal externo y la falta de docentes.

En la última semana, mis compañeras y yo decidimos implementar una práctica experimental de observación para que los alumnos comprendieran mejor el tema de la célula. Solicitamos los microscopios y verificamos cuáles estaban en funcionamiento. Planeamos las muestras que utilizaríamos: células vegetales (cebolla) y células animales (mucosa oral). Durante la semana, en cada clase, realizamos las muestras y tanto 1° “B” como 1° “E” mostraron un enorme interés y asombro al observar por primera vez células reales. Preguntaban constantemente, querían observar distintos objetos y se sorprendían al diferenciar células animales y vegetales. Las preguntas de reflexión y los dibujos en su cuaderno aumentaron su curiosidad. Complementé algunas sesiones proyectando videos para reforzar conceptos.

El miércoles, sin embargo, los alumnos salieron a las once debido a una junta sindical del personal docente. Esto desequilibró mi planeación. Más tarde, se suspendió otra clase para implementar una actividad sobre métodos anticonceptivos ordenada por dirección. Los alumnos preguntaban cuál era la relación con el tema de la célula, y tuve que explicar que era una actividad totalmente distinta y de carácter institucional.

El último día sentí una mezcla de nostalgia y satisfacción. Los estudiantes expresaron que disfrutaron las clases de Biología y que aprendieron cosas nuevas. En la evaluación docente, algunos me solicitaron actividades más difíciles y temas más interesantes. Otros me agradecieron la paciencia que les tuve. Uno de los comentarios que más guardo fue cuando un alumno dijo: “Ahora la célula sí me hace sentido.” Ese comentario confirmó que, a pesar de las dificultades y las interrupciones, la intervención había sido significativa. Como

destaca David Ausubel, el aprendizaje significativo ocurre cuando el conocimiento nuevo se conecta con experiencias previas de forma comprensible y relevante. Sentí que, de alguna manera, eso había ocurrido.

A pesar de los contratiempos, las modificaciones de horario, las actividades externas y la demanda emocional que supone estar frente a grupo, la experiencia fue profundamente grata, formativa y enriquecedora. Mi estancia en la Secundaria General No. 82 “Rosario Castellanos” me permitió comprender la complejidad de la docencia y la importancia de construir ambientes de aprendizaje dinámicos, humanos y flexibles. Entendí que, tal como señala Paulo Freire, la educación es un acto profundamente humano y dialógico; que, como afirma Dewey, se aprende haciendo; que, en palabras de Vygotsky, la interacción social es la base del aprendizaje; y que, siguiendo a Ausubel, el reto docente es lograr que el conocimiento cobre sentido para cada estudiante. Con esa certeza concluyó mi experiencia: con gratitud, con aprendizaje y con el deseo de seguir mejorando en este camino que apenas comienza.

Referencias

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart & Winston*.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Narrativa pedagógica

Temática: diario del docente en formación
Autora: Ana Laura Rodríguez Melchor
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología
Semestre: quinto
Escuela Normal de Tlalnepantla

Presentación

Esta narrativa describe mis experiencias, desafíos y aprendizajes durante mis prácticas en el grupo 1.° B de la Secundaria No. 77, reflexionando sobre mi crecimiento docente en formación.

Desarrollo

Durante mis prácticas docentes en la Secundaria No. 77 “Benito Juárez”, tuve la oportunidad de trabajar con el grupo de 1.º B, conformado por 36 estudiantes: 20 mujeres y 16 hombres. Desde el primer acercamiento, noté que se trataba de un grupo con mucha energía y disposición para conversar entre ellos, lo que generaba un ambiente dinámico, pero también retador en términos de control de grupo. Ese primer vistazo al aula me permitió comprender que mi papel no solo sería enseñar, sino también aprender a manejar ritmos, conductas y actitudes propias de adolescentes en pleno desarrollo.

Mis primeros días fueron una mezcla de emociones. Al llegar, sentí nerviosismo al pensar en el reto de enfrentar un grupo numeroso, pero también una profunda motivación por poner en práctica lo aprendido durante mi formación. Mi expectativa era clara: lograr establecer una relación positiva con el grupo y demostrarme a mí misma que podía desenvolverme con seguridad y claridad frente a los estudiantes. Conforme avanzó la jornada de observación, pude conocer sus dinámicas, identificar liderazgos, reconocer a quienes necesitaban más apoyo, y entender que, a pesar de los desafíos, tendría la oportunidad de desarrollar estrategias efectivas para atender sus necesidades. Una de las experiencias más representativas de este proceso ocurrió en mi primera clase. Como el tema era “Pueblos originarios”, un contenido que ya había trabajado anteriormente en otras prácticas, me sentía confiada y segura. Diseñé una actividad inicial con una tabla de herbolaria, cuyo propósito era fomentar la memorización, el interés y el reconocimiento de elementos culturales que podían relacionar con su vida diaria. La dinámica consistió en conocer distintas plantas medicinales y su uso, para después completar la misma tabla en la siguiente clase, pero ahora basándose en lo aprendido. Mi intención era promover un aprendizaje significativo desde una secuencia lógica y atractiva. La respuesta de los estudiantes fue positiva: mostraron curiosidad, participaron activamente y se involucraron en la actividad. Sin embargo, pronto me di cuenta de que siempre participaban los mismos alumnos. Este patrón, que se repitió en varias clases, me llevó a reflexionar sobre cómo motivar a los demás para involucrarse más. A partir de ello, comencé a diseñar estrategias para equilibrar la participación: preguntas dirigidas, trabajo en equipos, participación aleatoria y actividades que requirieran aportes de todos. Con el paso de los días, surgió otra necesidad importante: la atención al rezago en ortografía. Aunque la materia principal que trabajaba era Biología, debido a la ausencia de la maestra de Español, tuve que cubrir varias de sus clases. Esto me permitió identificar que muchos estudiantes presentaban dificultades al separar sílabas, escribir correctamente palabras básicas o estructurar frases de manera adecuada. Actividades simples, como dictados breves o ejercicios de separación silábica, mostraron que existía un rezago importante. Aunque no era mi área directa, supe que debía aprovechar esos momentos para contribuir a su formación integral. Este reto me

enseñó que la docencia requiere flexibilidad y la capacidad de responder a necesidades emergentes, incluso fuera de nuestra especialidad. Uno de los retos que más marcó esta experiencia fue no poder impartir todas las clases de Biología que esperaba. Como estudiante de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología, mi deseo era desarrollar más actividades vinculadas con mi área disciplinar, interactuar más con los contenidos curriculares y vincular a los estudiantes con temas científicos que despertaran su curiosidad. Sin embargo, las circunstancias no lo permitieron del todo. A pesar de ello, comprendí que la práctica docente no siempre ocurre bajo condiciones ideales y que la capacidad de adaptación es una de las competencias más valiosas que un docente puede desarrollar. Logré mantener una actitud positiva, trabajar con lo que estaba a mi alcance y sacar provecho de cada oportunidad en el aula. Otro reto significativo estuvo relacionado con la falta de acompañamiento por parte de mi maestra titular. Desde el principio, mi intención era establecer una relación colaborativa, recibir retroalimentación directa y aprender de su experiencia. No obstante, esto no fue posible. En lugar de apoyo, en ocasiones recibí comentarios pasivo- agresivos que dificultaban la comunicación. Aunque esta situación fue complicada, me permitió comprender la importancia del tacto, la empatía y la comunicación asertiva dentro de un equipo docente. También me enseñó a valorar aún más la importancia de las relaciones profesionales basadas en el respeto. La ausencia de acompañamiento por parte de la maestra titular contrastó con la cercanía que pude establecer con los estudiantes. A pesar de la dificultad, ellos mostraron interés y disposición para trabajar conmigo. Fueron ellos quienes se convirtieron en mi principal motivación para seguir esforzándome, preparar actividades dinámicas y mantener un ambiente de respeto. Su participación, dudas, comentarios y pequeñas demostraciones de aprecio me recordaron por qué decidí estudiar docencia. En varias ocasiones me hicieron saber que disfrutaban mis clases y que se sentían cómodos para preguntar, equivocarse y aprender. En cuanto a mis aprendizajes personales, esta práctica me dejó grandes lecciones. Aprendí que cada palabra que decimos en el aula tiene un impacto, que cada decisión que tomamos influye en la dinámica del grupo y que la docencia se construye a partir de la reflexión constante. De la maestra titular aprendí, aunque indirectamente, la importancia de cuidar nuestras expresiones y actitudes. De los estudiantes aprendí que la docencia es un puente que se sostiene con paciencia, empatía y creatividad. Al finalizar mis prácticas, siento que mi vocación se fortaleció. Me reafirmé en mi deseo de ser docente, de trabajar con adolescentes, de involucrarlos en actividades significativas y de diseñar experiencias de aprendizaje que realmente les aporten algo valioso. Sé que aún tengo mucho por aprender, pero cada momento vivido en esta escuela me permitió crecer, reconocer mis áreas de mejora y apreciar mis avances. Estas prácticas no solo fueron un requisito académico: fueron una experiencia formativa profunda, que me ayudó a construir mi identidad profesional. Hoy me siento más segura, más reflexiva y comprometida con la educación. Entendí que enseñar es también aprender de cada grupo, cada situación y cada reto. Terminé este proceso con la certeza de que quiero seguir adelante, con entusiasmo, dedicación y pasión por la docencia.

La práctica de una docente en formación: crecimiento y aprendizaje en la intervención

Temática: narrativa pedagógica
Autora: Monserrat Torres Jiménez
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología
Semestre: quinto
Escuela Normal de Tlalnepantla

Durante mi jornada de prácticas en la Escuela Secundaria General No. 83 “Benito Juárez García”, ubicada en Valle de Tules, en la calle Canarios 17, en Tultitlán, tuve la oportunidad de vivir una experiencia más, sobre lo que se será mi quehacer docente todos los días y que me ayudará tanto en lo personal como en lo profesional. Estar ahí, entrando cada mañana a los salones, conviviendo con los estudiantes, viendo la dinámica real de la escuela y enfrentándome a diferentes grupos, me hizo reflexionar un montón sobre lo que implica ser docente y sobre la forma en que voy construyendo mi propio estilo al enseñar.

En ésta segunda jornada me asignaron el grupo de 1°E, que está conformado por 40 alumnas y alumnos. Mi maestra titular fue la maestra Irma, docente de Biología, y desde el primer momento se portó muy amable y respetuosa con nosotras. La verdad es que eso me hizo sentir muy tranquila, porque para mí es muy importante que la maestra titular te dé confianza y te permita trabajar sin sentirte presionada. Ella siempre tuvo una actitud gentil, abierta y con disposición de guiarnos, y eso, para alguien que está en formación, hace toda la diferencia.

El tema que trabajé en Biología fue métodos anticonceptivos, un contenido que ya había impartido en otras prácticas y que, en cierta forma, ya dominaba. Eso me dio seguridad desde el inicio, porque sabía cómo organizar mis clases, qué actividades me funcionaban y cómo abordar ciertos conceptos. Pero justo cuando pensé que sería un tema sencillo, me llevé una sorpresa: mis estudiantes ya tenían bastante conocimiento previo desde la primaria. Eso fue un contraste interesante, porque por un lado me sentí contenta de ver que no era un tema desconocido para ellos, pero por otro lado me di cuenta de que tenía que estudiar aún más para poder aportarles algo nuevo.

Ese momento fue un gran impacto para mí. Me di cuenta de que como docente no puedo quedarme con lo básico, especialmente cuando el grupo ya trae un concentrado de información muy valioso. Tenía que profundizar, buscar más ejemplos, leer un poco más y preparar explicaciones más completas. Y aunque al principio sentí un poco de presión, también agradezco que haya pasado, porque pude demostrarme a mí misma que soy capaz de adaptarme, de reforzar mis conocimientos y de mejorar lo que ya sabía. Lo que me vuelve a dejar en claro que la docencia te mantiene siempre en constante aprendizaje mutuo, porque yo aprendo de los alumnos y ellos aprenden de mí.

Justo ese mismo día cuando me di cuenta de toda la información que mis alumnos tenían, me observó m maestra de prácticas, pero a comparación de muchas otras veces, está ocasión me sentí muy segura, no me puse tan nerviosa y creo que lo hice bien, porque incluso mi maestra, me hizo observaciones que me hicieron seguir dando mi mayor esfuerzo dentro del aula.

A pesar de ese reto, el 1.° E fue un grupo que disfruté muchísimo. ¡Eran tan participativos! Todo el tiempo querían comentar, preguntar, compartir lo que sabían. Eso hacía que las clases se sintieran súper dinámicas y nada pesadas. La mayoría cumplió con sus trabajos, mostraban interés y mantenían un ambiente muy respetuoso. Hubo momentos en los que me sentía tan cómoda que se me olvidaba que estaba en prácticas y no ya como

una docente con más experiencia. Ese tipo de ambiente es el que te recuerda por qué elegiste esta profesión.

Pero mi práctica no se quedó solo en Biología, también tuve la oportunidad de dar clases en Física, y ahí sí sentí un contraste enorme. Me asignaron los grupos 2.° A y 2.° C, y esos dos grupos fueron dos mundos completamente distintos.

Con 2.° A, desde el primer momento noté que serían todo un reto. Era un grupo muy inquieto, constantemente distraído, y con muy poca disposición para trabajar. A veces parecía que nada les llamaba la atención, que no querían participar ni concentrarse. Ahí tuve que sacar una versión de mí que no suelo usar tanto: una postura más firme, más directa y, en ciertos momentos, más ruda. No en un sentido negativo, sino en marcar reglas claras, mantener el control, poner límites y demostrar seguridad. Para mí fue difícil al inicio, porque no es mi forma natural de ser, pero entendí que a veces el grupo necesita justamente eso para poder avanzar.

Ese grupo me hizo reflexionar muchísimo sobre el manejo de grupo y sobre cómo debo seguir trabajando en mi presencia docente. No basta con saber el contenido o tener actividades preparadas: también es importante dominar la manera en que te expresas, cómo te diriges al grupo, cómo controlas las interrupciones y cómo mantienes el ritmo de la clase. Siento que este grupo me dio una lección muy fuerte sobre el tipo de docente que quiero ser y sobre las áreas que debo seguir fortaleciendo.

En cambio, el grupo 2.° C fue completamente diferente, y trabajar con ellos me llenó de energía. Desde el inicio se mostraron participativos, atentos y dispuestos a trabajar. Preguntaban, aportaban ideas, seguían las explicaciones y respetaban el turno de sus compañeros. Con ellos sentí una conexión bonita, esa sensación de que la clase fluye y que todos estamos comprometidos. Incluso las actividades más sencillas se volvían agradables porque había esa disposición que tanto se agradece en un salón.

Gracias a ese grupo pude reconectar con el lado disfrutable de la docencia, ese que te hace sentir emocionada antes de entrar al salón, porque sabes que los estudiantes también están motivados y tienen ganas de aprender. Ellos me hicieron ver que los grupos responden a la energía que uno también transmite, y que cuando hay respeto mutuo, el proceso de aprendizaje se vuelve más humano, más cercano y más significativo.

Comparar mis experiencias entre el 2.° A y el 2.° C me ayudó a comprender que la docencia es tremendamente diversa. No existe un solo tipo de aula ni un solo tipo de estudiante. Cada grupo trae su propia dinámica, su personalidad colectiva, sus ritmos, sus intereses y sus dificultades. Como docente, debo ser capaz de moverme entre esas diferencias, sin perder mi esencia, pero ajustándome a lo que el grupo necesita. Esta práctica me enseñó que la flexibilidad y la observación son fundamentales.

Algo que también reflexioné mucho fue la responsabilidad que implica estar frente a grupo. Muchas veces, desde fuera, parece sencillo: te paras frente al salón, explicas un tema y ya. Pero en realidad es un universo de decisiones constantemente. ¿Cómo empiezo la clase? ¿Qué estrategia utilizo con este grupo?

¿Cuándo es necesario intervenir? ¿Cómo explico esto de manera que sí se entienda? ¿Qué hago si no me ponen atención? ¿Cómo manejo mis emociones cuando las cosas no salen como esperaba?

Todo eso lo vas aprendiendo ahí, en la práctica, enfrentando situaciones que nunca habías vivido. Y aunque a veces me sentía un poco abrumada, también era emocionante porque sentía que cada día aprendía algo nuevo de mí.

Al final de mi estancia en la Secundaria General No. 83, me quedé con una mezcla de emociones bonitas. Me sentí orgullosa de lo que logré, consciente de mis avances y también muy clara de mis áreas de oportunidad. Pero lo más importante es que me reafirmé en lo que quiero: ser docente. Este espacio me permitió verme en acción, convivir con realidades

distintas y entender que la docencia también es escuchar, observar, comprender, sentir y, sobre todo, seguir aprendiendo.

Me llevo aprendizajes que no vienen en los libros ni en los apuntes: la paciencia, la empatía, la importancia de prepararme bien, la necesidad de tener diferentes estrategias según el grupo, y la certeza de que puedo enfrentar retos aunque me saquen de mi zona de confort. Cada grupo me enseñó algo distinto, y cada situación vivida se convirtió en un aprendizaje que guardaré para mis futuras prácticas y mi futuro profesional.

Hoy, después de esta experiencia, me siento más segura, más consciente y más motivada. Sé que todavía me falta mucho camino por recorrer, pero también sé que estoy construyendo poco a poco a la maestra que quiero ser: una maestra cercana, preparada, firme cuando es necesario, pero siempre sensible y dispuesta a aprender de cada grupo.

Intervención en el aula: una experiencia significativa

Temática: narrativa pedagógica
Autor: Ismael Uriel Aguilar Jarillo
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología
Semestre: quinto
Escuela Normal de Tlalnepantla

Desarrollo

En la escuela secundaria, cada día representa una oportunidad para enfrentar nuevos desafíos y descubrir formas innovadoras de enseñar. Como docentes, asumimos la responsabilidad de aplicar diversas estrategias que nos permitan resolver las problemáticas que surgen dentro del aula y, al mismo tiempo, fomentar un aprendizaje significativo. Nuestro objetivo es que los estudiantes no solo identifiquen y comprendan los contenidos abordados, sino que también desarrollen habilidades y hábitos útiles para su vida cotidiana. Por ello, buscamos incorporar recursos didácticos creativos e innovadores que capten su atención y despierten su interés. Aspiramos a que aprender no sea una obligación, sino una experiencia motivadora que impulse a los alumnos a descubrir algo nuevo cada día.

Durante mis prácticas de intervención en la Escuela Secundaria Técnica No. 103 “Simón Ramírez Rodríguez”, tuve la oportunidad de realizarlas en dos periodos. La primera jornada se llevó a cabo del 20 al 31 de octubre de 2025, y la segunda del

24 de noviembre al 5 de diciembre del mismo año. Estas experiencias me permitieron desarrollar mis actividades de manera práctica y significativa, contribuyendo a mi formación profesional y al cumplimiento de mi labor docente.

Durante la primera jornada de intervención, abordé los contenidos relacionados con el sistema nervioso y el sistema endocrino, un tema nuevo para mí. Sin embargo, esto no representó un impedimento para desarrollarlo durante las primeras dos semanas. Al tratarse de un tema que se presta para la teoría, decidí integrar herramientas innovadoras para captar el interés de los alumnos. Tuve la fortuna de contar con recursos tecnológicos en la escuela, como un proyector, que me permitió llevar a cabo las clases de manera dinámica. Utilicé este recurso para proyectar presentaciones atractivas con imágenes, rompiendo con la tradicional utilización exclusiva del pizarrón, agilizando los tiempos de exposición y haciendo las clases más participativas y visualmente estimulantes para los estudiantes.

Durante mi intervención, complementé mis clases con recursos de Internet, reproduciendo videos educativos para reforzar lo que previamente había explicado. Cada vez que finalizaba un tema, utilizaba esta estrategia para ayudar a los alumnos a retener la información, mantener su atención y destacar los aspectos más importantes de los contenidos. Para asegurarme de que realmente comprendían los temas, implementé un cuadro SQA, en el que los estudiantes registraban lo que ya sabían, lo que querían aprender y lo que habían aprendido al final de la semana. Esta herramienta me permitió identificar el progreso de cada alumno y detectar los contenidos que requerían mayor explicación.

El grupo que se me asignó, 1.A, fue muy colaborativo y participativo, lo que facilitó llevar a cabo la planificación tal como la había estructurado. Sin embargo, noté que algunas actividades se realizaban con lentitud y la participación no siempre era constante. Para motivar su interés, implementé juegos de preguntas mediante diapositivas llamativas, en los cuales los alumnos respondían al azar. Esta estrategia resultó exitosa y la continué durante la segunda jornada de intervención.

Además, para fomentar la creatividad y el entusiasmo por aprender, desarrollamos un proyecto práctico: la elaboración de una maqueta del sistema nervioso. Proporcioné copias

y materiales, aunque también llevé recursos adicionales por si algún alumno no contaba con ellos. La actividad fue bien recibida, y los alumnos presentaron y explicaron sus maquetas de manera significativa, demostrando que este tipo de dinámicas estimulaba tanto su creatividad como su aprendizaje.

Todo lo aprendido durante la primera jornada me permitió mejorar algunos aspectos que mi titular me señaló durante su observación. Para la segunda jornada, ya contaba con una planificación estructurada, incorporando las áreas de mejora sugeridas previamente. En esta ocasión, abordé el contenido de biodiversidad, un tema con el que ya estaba familiarizado. Implementé las mismas estrategias que resultaron efectivas en la primera jornada, como el uso de herramientas tecnológicas, presentaciones, videos, el cuadro SQA y juegos virtuales.

Para solucionar la problemática de que los alumnos se tardaban mucho en realizar las actividades, implementé un video de cuenta regresiva a manera de “bomba”, lo que motivó a los estudiantes a trabajar más rápido y les generó entusiasmo por completar sus tareas antes de que el tiempo se acabara. Además, aproveché que el grupo 1.A es “tranquilo” y que el contenido se presta para actividades dinámicas, por lo que utilicé memoramas, rompecabezas y juegos relacionados con los ecosistemas, tipos de animales y cadenas tróficas, haciendo las clases más interactivas y fomentando el gusto por la biología. Incluso me disfracé de explorador para explicar la importancia del cuidado de la biodiversidad, lo que despertó el interés de los alumnos.

Como producto final, los estudiantes realizaron una campaña en equipo, elaborando carteles que expusieron durante la clase. Para evaluar, utilicé listas de cotejo y rúbricas en proyectos como la maqueta y la campaña, asegurándome de retroalimentar cada trabajo evaluado. Me resultó muy gratificante que durante estas dos jornadas pude llevar a cabo mi planificación sin modificaciones ni interrupciones, y ver que el grupo 1ro. A no solo aprendió, sino que también disfrutó sus clases de biología. Al despedirme, sentí tristeza, ya que fue una experiencia enriquecedora en una escuela con recursos óptimos y un ambiente que facilita el aprendizaje.

En conclusión, las jornadas de práctica en la Escuela Secundaria Técnica No. 103 “Simón Ramírez Rodríguez” fueron una experiencia muy enriquecedora. Me permitieron aplicar lo aprendido, probar estrategias nuevas y aprovechar recursos tecnológicos para hacer las clases más dinámicas y atractivas para los alumnos. Pude observar de primera mano cómo actividades como videos, juegos y proyectos prácticos fomentan la participación y la creatividad, además de ayudar a los estudiantes a comprender mejor los contenidos. También fue valioso recibir retroalimentación de mi titular, ya que me ayudó a mejorar mi planificación y desempeño. Al final, sentir que los alumnos aprendieron y disfrutaron las clases me dejó una gran satisfacción y fortaleció mi formación como futuro docente.

Referencias

Aguilar, A., Raviolo, A., y Ramírez, P. (s.f.). El uso de recursos audiovisuales en el aula de Biología: análisis de dos propuestas de enseñanza. *Revista de Educación en Biología, 24*(1). https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/28813

Hasni, A., et alAl- Kamzari, F., y Alias, N. (2025). A systematic literature review of project-based learning in secondary school physics: Theoretical foundations, design principles, and implementation strategies. *Humanities and Social Sciences Communications, 12*(286). https://www.nature.com/articles/s41599-025-04579-4

Dávila Vélez, J. G. (2018). *El uso del video educativo como herramienta didáctica complementaria para el desarrollo de conocimientos procedimentales*. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI. https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/299

Navarrete, E., Nehring, A., Schanze, S., Ewerth, R., y Hoppe, A. (2023, 23 de enero). *A closer look into recent video-based learning research: A comprehensive review of video characteristics, tools, technologies, and learning effectiveness*. arXiv. https://arxiv.org/abs/2301.13617

Vega-Toaquiza, M. A., Sarmiento-Dumas, L. E., Tapia-León, M., y Alzate- Peralta, L. A. (2024). *Impacto del aprendizaje basado en videos en la enseñanza de ciencias naturales para estudiantes de educación general*. básica.MQRInvestigAr.https://mqrinvestigar.com/ojs/index.php/mqr/article/vi ew/1657

De la tensión al vínculo en la práctica docente

Temática: narrativa pedagógica
Autora: Sarahí Peña Serrano
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología
Semestre: quinto
Escuela Normal de Tlalnepantla

Presentación

Esta narrativa se inscribe en la temática del "Diario del docente en formación", una elección que considero fundamental para el proceso de construcción de mi identidad profesional. A través de este formato, comparto mis registros personales y detallados de las experiencias cotidianas vividas en el aula durante mis prácticas, centrándome en la crítica y la autocrítica como ejes de aprendizaje.

El cuerpo del escrito narra cómo la realidad del grupo marcada por la indisciplina y la desmotivación y faltas de respetó me obligó a enfrentar mis propias deficiencias en la gestión del aula, a cambiar mi actitud y la forma de dirigirme a los estudiantes. Documento el proceso de intervención, que pasó de una respuesta inicial (y autocrítica) autoritaria, a una decisión consciente de ser más amable y respetuosa.

La importancia de la autorreflexión es el motor de esta narrativa, es a través del registro honesto y el análisis de lo que funcionó y lo que no, que pude generar saberes pedagógicos sólidos. La reflexión me permitió desarrollar el autocontrol, la ética y la cautela para transformar mi enfoque. Este diario es, en esencia, un mapa de mi evolución: de la incertidumbre a la acción consciente y profesional.

Desarrollo

Al llegar a la Escuela Oficial número 0075, "Las Ixtacalas", la realidad del aula fue un desafío pues el grupo de primero “A” que se me fue asignado mostraba una inquietud notable y una marcada falta de respeto hacia los docentes, lo que generaba un clima áulico tenso.

Mi primera reacción, fue enfocarme en mantener el orden, a veces recurriendo a la llamada de atención o al regaño. Debo reconocer que gran parte de mi energía se desvió de la enseñanza a la vigilancia, lo cual incrementó la tensión, lo que me llevó a identificar que una de mis áreas de oportunidad era mi propia gestión administrativa y de autoridad en el aula estableciendo límites.

Sentí que las faltas de respeto y el incumplimiento con las tareas eran un obstáculo que no podía pasarlo por alto, la consecuencia directa de esto era que los alumnos con antecedentes problemáticos o con entregas incompletas de trabajos podían bajar de calificación.

La primera semana si tomé esas medidas, sin embargo, hice una autoreflexión para mejorar mi práctica docente y desarrollé una ética para autocontrolarme. Debía recordar que mi rol era mantener la diplomacia y el profesionalismo, incluso en las interacciones más difíciles.

Para combatir el desinterés en los estudiantes en general, me enfoqué en un proyecto de innovación que buscaba la diversificación de metodologías para motivar a los estudiantes. Demostré una gran dedicación al diseñar y modificar actividades, incorporando dinámicas, colores y formatos más atractivos.

También me impuse la meta de modificar mi enfoque, decidiendo ser más amable y pidiendo las cosas de buena manera, eliminando el tono de regaño que generaba resentimiento y tensión en los alumnos. Comencé a esforzarme por desarrollar el

autocontrol necesario para no reaccionar impulsivamente, sino para pedir o actuar con cautela.

La diferencia fue sutil al principio, pero significativa, al tratar a los alumnos con mayor respeto y solicitando su participación o cumplimiento con calma, su actitud comenzó a cambiar. La tensión disminuyó visiblemente y el clima de trabajo se volvió menos hostil, permitiéndome enfocarme mejor en la planeación y diversificación de las actividades y ahí es cuando entendí que la base para fomentar el respeto y poner límites pasa primero por el respeto que el docente proyecta.

Teóricamente, este proceso se conecta directamente con los principios de Lev Vygotsky, quien sostiene que el aprendizaje se desarrolla en un contexto social y cultural, al mejorar la calidad de las interacciones y establecer un ambiente de respeto mutuo, no solo estaba mejorando la disciplina, sino que estaba sentando las bases para una zona de desarrollo próximo (ZDP) más efectiva. El ambiente social se convirtió en el andamiaje invisible que permitió a los alumnos enfocarse en el conocimiento, demostrando que la emoción y la relación son precursores de la cognición. Fue una práctica inmediata y profunda al yo ofrecer una mejor versión de la autoridad, los estudiantes me ofrecieron una mejor versión de sí mismos. La reciprocidad fue instantánea, dejé de ser vista solo como una figura a la que debían obedecer por miedo, y me convertí en una guía que los invitaba a participar. El aula se transformó en un ecosistema de respeto mutuo, confirmando que la disciplina no se impone, sino que se construye a partir del vínculo. Este cambio fue la condición para la aplicación de mis estrategias didácticas posteriores que venían ya en la planeación.

Mi practica no solo buscaba la motivación, sino también reforzar la autoridad y fomentar el respeto de manera clara, les hice saber a los estudiantes que fueran conscientes de que cada acción tiene una consecuencia, dentro de un marco de convivencia.

Mi paso por esta escuela de prácticas me enseñó el valor de la resiliencia y el compromiso en la formación. Entendí que mi papel va más allá de un instructor; es ser un gestor que sabe usar la autoridad para el bien, sin caer en el autoritarismo.

El camino para ser un docente es tedioso y exige una constante reflexión sobre la práctica, este diario documenta mi evolución de una respuesta reactiva a una intervención planificada y diseñada, demostrando cómo la crítica y la autocrítica son los verdaderos motores para transformar mi enfoque pedagógico y construir una identidad profesional sólida, esta práctica me deja una lección que la docencia, más que un acto de transmisión de contenidos, es un constante ejercicio de resiliencia y compromiso, la capacidad de sobrellevar un contexto a menudo adverso y poco colaborativo se convirtió en una fortaleza fundamental.

Mi mayor transformación no vino solo de la planeación, sino de la crítica y autocrítica constante poco a poco fui descubriendo que la gestión del aula era mi principal área de oportunidad, y que el estilo inicialmente autoritario, aunque buscaba establecer límites, era lo que realmente obstaculizaba el progreso. El giro hacia la amabilidad, el respeto y el esfuerzo por pedir las cosas de buena manera, en lugar de reaccionar impulsivamente, cambió el

ambiente de forma significativa, este simple cambio fue la llave que me permitió aplicar con éxito el proyecto de innovación y las metodologías diversificadas, que de otra forma habrían caído en saco roto.

La constante reflexión plasmada en este diario se elevó a lo que Paulo Freire denominó Praxis: la unión inseparable de la acción y la reflexión, ya que el diario no es solo un registro de lo que hice, sino alude a una pedagogía crítica que me permitió despojarme del autoritarismo que inconscientemente había adoptado. Al someter mi práctica a la crítica y autocrítica reflexiva, pude generar una acción transformadora que fue el cambio de actitud y la implementación de la planeación. Freire me recuerda que la educación nunca es neutral ya que al tomar la decisión de reforzar mi autoridad desde el respeto y no desde la

imposición, transformé mi rol en el aula de vigilante a guía, asumiendo mi identidad profesional con ética y cautela.

La prueba para saber si los resultados fueron los deseados fue en el hecho de que varios estudiantes expresaran su deseo de que yo me quedara en el grupo, es un logro que va más allá de cualquier nota numérica, y es algo que jamás sucedió en mis primeras intervenciones con ellos, así como también manifestaron una satisfacción visible con el trabajo realizado, expresando que aprendieron mucho y que sintieron el enorme esfuerzo que hice para que ellos se llevaran el conocimiento. Este contraste me muestra que el proceso de reflexión analítica (Praxis de Freire) y el desarrollo de un entorno social positivo (Vygotsky) son los verdaderos motores de un desempeño docente efectivo.

Ahora comprendo que mi rol exige la ética y la cautela para controlar mis propias reacciones. El éxito de mi intervención con el sistema de recompensa y castigo demostró que es posible fomentar el respeto y la responsabilidad de forma creativa, siempre y cuando se haga desde una posición de autoridad clara y consistente.

Este diario es el testimonio de que la formación docente es un proceso histórico, social y personal, he reconocido la importancia de la reflexión analítica sobre la práctica para generar nuevos saberes, mi compromiso futuro es seguir cultivando esta visión, manteniendo mi rol pedagógico y fortaleciendo continuamente la gestión de grupo con tacto y profesionalismo.

Referencias

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Schön, D. A. (1992*). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

.

Aulas libres de violencia

Temática: diario del docente en formación
Autor: Luis Alberto De la Cruz Aguilar
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
Semestre: primero
Escuela Normal No. 1 de Toluca

Presentación

Como futuro docente de la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, mi labor no solo se limita al dominio de una segunda lengua, sino que implica promover una formación integral y garantizar que el aula donde trabaje sea un espacio libre de violencia.

Elegí esta temática porque, mediante el Diario del estudiante en formación, pude recuperar un fragmento de la realidad para su análisis, en este caso, la capacidad de un docente para interactuar, de manera efectiva y respetuosa, con los estudiantes, lo que es fundamental para el establecimiento de un ambiente de aprendizaje respetuoso.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) cuenta con una Estrategia Nacional con perspectiva de género para mantener a las escuelas libres de violencia y acoso, por lo cual es necesario que las y los estudiantes en formación inicial comprendamos cómo implementar acciones y estrategias efectivas para lograr aulas libres de violencia.

Desarrollo

Durante mi primera jornada de visita a una escuela secundaria, ubicada en el municipio de Ixtlahuaca, hubo muchas situaciones que pude observar, pero, en particular hubo un hecho que me llamó la atención y, es, el que presento a continuación según los aspectos que vi, además me sirvió para ver, desde mi punto de vista, el ambiente educativo, también me permitió reflexionar, profundamente, sobre el papel que desempeña el maestro en la educación integral de los estudiantes.

En una de las clases de inglés observé, de cerca, cómo el maestro manejaba la dinámica de enseñanza y cómo sus intervenciones afectaban la interacción con los alumnos. Lo que destacó, de manera notable, fue su capacidad para mantener el orden y garantizar que todos los estudiantes prestaran atención, a pesar de las diversas problemáticas que se presentaban en ese momento (durante la clase).

El maestro, a pesar de mostrar un dominio excelente de la materia, con explicaciones claras y ejemplos interesantes, se enfrentaba a la constante distracción de algunos alumnos que no mostraban el respeto adecuado hacia su figura. Esta situación me hizo pensar sobre la relevancia, no solo del conocimiento académico del maestro, sino también sobre su capacidad para interactuar de manera efectiva y cortés con los estudiantes, lo que es fundamental para el establecimiento de un ambiente de aprendizaje respetuoso y ordenado.

En un momento específico, la clase fue interrumpida por una alumna que, de manera constante, cuestionaba las indicaciones del maestro con respecto a su lugar en el aula. El maestro, con mucha paciencia, le pidió varias veces que guardara silencio y se mantuviera en su lugar con atención, pero, la alumna no hizo caso a las indicaciones. La situación llegó a tal punto que el maestro, sin alterarse, tomó la decisión de cambiarla de lugar, moviéndola hasta la parte de enfrente del salón de clases. Esta decisión, aunque efectiva para intentar recuperar el orden, generó una reacción muy notoria en la alumna: su rostro reflejaba enojo y desafío hacia el maestro, faltándole al respeto y dejando a un lado las diferencias de autoridad en el salón de clases.

A pesar de la situación tensa, el maestro mantuvo la calma y no permitió que la actitud desafiante de la alumna alterara el desarrollo de la clase. El suceso se intensificó cuando,

al hacerle una pregunta sobre lo que estaban viendo en la clase, la alumna respondió de manera grosera y con actitud desafiante: “No sé y no me importa”. Este tipo de respuesta, lejos de ser una simple falta de conocimiento, reflejaba una actitud de desinterés y falta de respeto no solo hacia el maestro, sino también hacia el proceso de aprendizaje en general.

Las consecuencias que genera este tipo de situaciones en el aula de clases, es la distracción de sus compañeros de clases, así como también la influencia que puede llegar a tener este tipo de acontecimientos hacia sus compañeros,

La interacción continuó, de manera tensa, cuando el maestro comentó algo sobre el peinado de la alumna, quien respondió de forma más grosera: “Mi mamá me peinó así y, si ella dijo que estaba bien, así es”. Esta respuesta me sorprendió, profundamente, ya que no solo reflejaba una falta de respeto hacia la autoridad del maestro, sino también una actitud que desafiaba las normas de convivencia en el aula. Pues tanto la alumna como toda la comunidad conocen las normas o lineamientos que se tiene que respetar dentro de las instituciones educativas.

Lo que más me impresionó de esta situación fue la forma en que, el maestro, manejó la adversidad. A pesar de las provocaciones, se mantuvo tranquilo, jamás levantó la voz ni recurrió a la humillación, lo que podría haber aumentado, aún más, el conflicto. En lugar de eso, actuó con una paciencia y profesionalismo admirables, tratando de calmar a la alumna y de restablecer el orden sin que la clase se viera interrumpida. Fue un ejemplo claro de lo que significa tener carácter como educador: no se trata de imponer autoridad a través de la violencia verbal o física, sino de saber cómo manejar las situaciones difíciles con empatía y firmeza.

Esta observación me permitió reflexionar sobre la importancia del rol del maestro, no solo como mediador del conocimiento, sino también como un ejemplo de valores, actitud y comportamiento. La capacidad del maestro para manejar situaciones de conflicto, sin caer en la confrontación o el autoritarismo, es crucial para preservar un ambiente de respeto en el aula. Tal como señala la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), cuando refiere que la educación, a través del maestro, “… debe garantizar el respeto de los estudiantes a la dignidad y al desarrollo efectivo de su bienestar cognitivo, económico, espiritual, ético, cultural y social” (p. 67). En este sentido, la actitud que tuvo el maestro y las acciones implementadas, durante la conducta de la alumna, evitando en todo momento la violencia, me sirvieron de ejemplo de cómo, un docente, puede respetar la integridad de sus estudiantes mientras promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso.

De acuerdo con los ejes articuladores, los que considero que el maestro está poniendo en práctica con sus estudiantes, son el de vida saludable por que no solamente es alimentarse bien, etc. Si no todo lo contrario, implica que todos los alumnos estén sanamente tanto de sus capacidades físicas como emocionales y cognitivas. De tal manera que, exista un bienestar entre los alumnos y su contexto, el cual es determinante e influyente para que, ese tipo de situaciones, se hagan presentes en el salón de clases.

Es importante señalar que, aunque la disciplina es un “algo esencial” dentro del proceso educativo, el respeto hacia el estudiante es igualmente fundamental. La empatía, la comprensión y la capacidad de escuchar son cualidades esenciales que un buen maestro debe poseer, pues a menudo las actitudes de los alumnos en el aula no son simples reflejos de una rebeldía o desinterés, sino que pueden ser indicativos de problemas personales o familiares que afectan su comportamiento dentro y fuera de la escuela. Como observé en esta situación, la alumna que mostraba una actitud desafiante podría estar reflejando cuestiones ajenas al aula, como problemas familiares, inseguridades personales o simplemente la influencia de su entorno fuera de la escuela.

En este contexto, el maestro tiene un papel aún más importante: no solo debe enseñar contenidos académicos, sino que debe ser capaz de comprender las situaciones personales de sus alumnos para brindarles el apoyo emocional y psicológico necesario para que

puedan desarrollarse de manera plena. Como bien se menciona en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, “el derecho a la educación se expresa en una vida libre de violencia y en la integridad personal, dentro y fuera de la escuela” (SEP, p. 67). En este sentido, un maestro no solo debe enfocarse en la formación académica de los estudiantes, sino también en su bienestar integral, reconociendo que cada alumno es un individuo con circunstancias y desafíos únicos.

Por último, esta experiencia me permitió entender que un buen maestro debe ser capaz de equilibrar sus conocimientos con una profunda comprensión humana. Pues la paciencia, la empatía y la firmeza son trascendentes. Los maestros no solo enseñan asignaturas, sino que también juegan un rol, fundamental, en la formación de individuos íntegros, capaces de respetar tanto a los demás como a sí mismos. Como observé en esta jornada, la forma en que un docente maneja una situación difícil en el aula puede marcar la diferencia entre la falta de respeto y el respeto, entre el fracaso y el éxito en el proceso educativo.

En conclusión, este día de observación me dejó una enseñanza valiosa: un maestro debe ser mucho más que un transmisor de conocimientos. Debe ser un modelo de valores, una figura de autoridad respetuosa y un guía que, mediante la empatía y la firmeza, logre construir un ambiente educativo en el que los estudiantes puedan desarrollarse, plenamente, en todas sus dimensiones.

Referencias

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP.

Visión de la realidad

Temática: reflexión de la práctica
Autora: Andrea Maldonado Sánchez
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
Semestre: primero
Escuela Normal No. 1 de Toluca

Presentación

La siguiente narrativa se presenta, como medio de reflexión docente que invita a la lectura del Plan de Estudio 2022 del Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana. En él, se menciona que la educación debe contribuir al desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, respetando sus derechos y promoviendo la convivencia en un ambiente sano y seguro.

En relación con el perfil de grupo, los ejes articuladores y los campos formativos que asimilan ser uno mismo, pues se complementan el uno con el otro viendo el evento desde un punto similar, pero, a la vez distinto. Por ello, elegí la temática de reflexión, ya que, con el paso del tiempo nuestro punto de vista se va ampliando, lo que favorece una mayor comprensión y el análisis desde distintas perspectivas.

Desarrollo

Mi primera jornada de práctica de observación la llevé a cabo en una escuela secundaria, ubicada en una zona rural en Santa María del Llano, Ixtlahuaca, cerca del cerro de Jocotitlán.

Al llegar a la escuela secundaria, el director, la coordinadora y el personal docente, nos dieron una cálida bienvenida con un pequeño tentempié conformado por pan y café. Al término del consumo nos asignaron un maestro para estar con él en 2 módulos, ya que, así están organizadas las jornadas/clases, es decir, dos maestros permanecen en el mismo salón durante 2 clases de 50 minutos, dando una sesión a distinto grupo.

Al dialogar con algunas personas que laboran en la institución y que viven en esta comunidad me contaron que, en Santa María del Llano ocurre un fenómeno natural. Fenómeno natural, un tanto peculiar, dado que el agua que llega a los hogares es caliente. Asimismo, se aprecia que alrededor de la secundaria se observar que hay mucha humedad, hay pequeños estanques y mucha vegetación que incluye el sauce llorón. Esta comunidad es un lugar cuya principal actividad, económica, es la agricultura y la producción de nopal.

Al estar en clase, con mi grupo asignado, después de las primeras 3 sesiones, nos dirigimos con la maestra de Artes, quien solicitó unos pompones para el evento que se realizará el 20 de noviembre con motivo, tanto del día de muertos como para conmemorar un aniversario, más, del inicio de la Revolución Mexicana.

Cabe mencionar que, para este evento están invitadas las comunidades educativas de 8 escuelas de los alrededores. Las y los estudiantes, junto con sus docentes, realizarán un recorrido desde el puente el Amarillo a la escuela.

Retomando la clase de artes, mientras observaba cómo las y los estudiantes elaboraban los pompones, la maestra realizaba los siguientes comentarios pasivo-agresivos:

- “Están bien, pero pudieron haber quedado mejor”.
- “No has hecho lo que te dije, ¿verdad?”
- “Te dio flojera y lo dejaste de hacer”.
- “En vez de estar con el teléfono, ponte a hacerlo”.
- “Díganme de una vez, quien no va a participar, para no perder el tiempo, lo pedí desde la semana pasada y no lo traen”.

- “Si el día de mañana no lo traen, solo trabajo con las niñas que lo trajeron y las que no quedan fuera”.

El estudiantado guardó silencio y observé en sus rostros un gesto de tristeza porque, de alguna manera, habían sido humillados en público, por parte de quien debería cuidar que el aula fuera un espacio libre de todo tipo de violencia.

En mi opinión me parece injusto, porque es importante pensar en los alumnos, en algunos casos no tienen el recurso necesario para comprar el material o tiempo para hacerlo, se debe preguntar, personalmente, por qué no lo han traído, aplicando la empatía y comprensión, llegando a un acuerdo, sin excluirlos de la actividad.

El Plan de Estudio 2022 establece que, todos y todas debemos recibir un buen trato, por igual, construyendo relaciones de bienestar al “[...] promover una educación que forme ciudadanas y ciudadanos, que las escuelas de todo el país construyan relaciones para el bienestar y el buen trato, basadas en un profundo respeto y aprecio por la dignidad propia y la de las demás personas” (SEP, 2022, p. 26).

Además, el Plan de estudio 2022 menciona que se debe evaluar el desempeño colectivo e individual, como valorar el esfuerzo de los alumnos al realizar una actividad, lo cual es tan importante como medir los resultados. Porque, no todos los aprendizajes se traducen en productos; por ello, se debe seguir motivando a los alumnos a continuar mejorando, fortalecer su autoestima y promover una cultura educativa más justa e inclusiva, donde el proceso de aprendizaje tiene tanto valor como el resultado final:

[...] creatividad en la solución de situaciones y problemas, al propiciar que sean capaces de identificar, caracterizar, explicar y valorar su desempeño individual o colectivo en distintos ámbitos; potencializar el uso del pensamiento estratégico de acuerdo con sus conocimientos, experiencias, formas de actuar y relacionarse en espacios comunes, así como aprovechar su capacidad de cuestionar el mundo al proponer, diseñar e innovar productos, procesos o servicios de manera sustentable y, en la medida de las posibilidades, implementarlos. (SEP, 2022b, p.112).

Asimismo, se destaca la necesidad de crear ambientes de aprendizaje inclusivos para todos donde, los estudiantes, se sientan valorados, respetados y reconocidos en su diversidad: “El eje de artes y experiencias estéticas favorece la creación de un ambiente estético en las escuelas a partir de las manifestaciones culturales propias de las comunidades, en cuya producción todos y todas puedan participar” (SEP, 2022, p. 135).

Un entorno inclusivo no solo garantiza la igualdad de oportunidades, sino que también promueve la participación de cada alumno, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Así, los estudiantes se sienten aceptados y respetados, aumenta su motivación, su sentido de pertenencia y su compromiso con el aprendizaje.

De esta manera, fomentar ambientes inclusivos contribuye no solo al desarrollo académico, sino también a la formación de ciudadanos empáticos, tolerantes y comprometidos con la diversidad y la equidad social.

Como estudiante en formación, al observar la situación, me sentí incómoda y un poco frustrada por no poder intervenir o realizar algún comentario que ayudara en ese momento. En mi primer año de servicio pienso valorar el esfuerzo de mis alumnos al realizar y entregar una actividad, reconociendo no solo el resultado final, sino también el proceso y la dedicación que demuestran, considero que este tipo de reconocimiento contribuye, significativamente, a su bienestar emocional y autoestima, ya que, se sienten vistos, escuchados y motivados a seguir aprendiendo. Me parece fundamental acompañar sus logros, con pequeños comentarios positivos, acordes a su nivel educativo, como “¡Muy bien!”, “Excelente trabajo” o “Sigue así”, además de ofrecer retroalimentación constructiva sobre los aspectos que pueden mejorar para que continúen desarrollando sus habilidades.

También, considero importante mostrar empatía y flexibilidad ante las dificultades que puedan presentarse, por ejemplo, si algún alumno no lleva el material necesario. En esos

casos, busco llegar a un acuerdo, encontrar alternativas o brindarles apoyo con los recursos disponibles, de manera que, ningún estudiante se sienta excluido o desmotivado.

A lo largo del curso de Acercamiento a prácticas he logrado comprender, con mayor claridad, la importancia del perfil de grupo y la necesidad de que las y los alumnos se formen como personas críticas y empáticas, dentro de un ambiente sano, sin violentar su dignidad humana que favorezca la convivencia en comunidad, teniendo en cuenta sus derechos. El análisis del presente grupo y los ejes articuladores, me ayudaron a ver este enfoque desde distintas perspectivas.

Actualmente, esta experiencia la relaciono con la inclusión, pues es necesario que la escuela acepte las condiciones económicas de las y los alumnos, promoviendo la participación de todos, esto se vincula con el campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades.

Igualmente, considero importante el eje de igualdad de género, ya que, aunque la actividad del bailable es mixto entre niños y niñas, pero, se está haciendo énfasis en las niñas al generar comparación de quién hizo mejor y quien no.

Sin olvidar los campos formativos que me permiten comprender la relevancia, desde lo humano y lo comunitario, de cuidar el bienestar de las y los alumnos para enseñar de manera vivencial-consciente, graduar las formas de expresión de ser y de estar en el mundo, como se menciona en el campo formativo de lenguajes.

Finalmente, se relaciona con el campo formativo de pensamiento crítico, pues establece que no hay que reconocer el conocimiento, por el producto final, sino por el proceso.

Referencias

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022a). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022b). *Programa de Estudio para la Educación Secundaria: Programa Sintético de la fase 6*. SEP.

La emoción de aprender

Temática: diario del docente en formación
Autora: Alondra Mondragón Jaimes
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
Semestre: primero
Escuela Normal No. 1 de Toluca

Presentación

La narrativa relata una experiencia de observación docente, realizada durante el primer semestre de formación en una escuela secundaria técnica. La temática seleccionada gira en torno a la relación entre emociones y aprendizaje, así como al papel del docente en la creación de un ambiente empático e inclusivo.

La selección de esta temática responde al interés por comprender cómo las prácticas pedagógicas, el acompañamiento respetuoso y la validación del error influyen, directamente, en la participación, la autoestima y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

La experiencia permitió reconocer que el aprendizaje, es un proceso colectivo y emocional, alineado con los principios humanistas de la Nueva Escuela Mexicana, donde el aula se concibe como un espacio de respeto, colaboración y crecimiento integral.

Desarrollo

Durante mi proceso de formación como docente en el primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés realicé, junto con mis compañeras y compañeros, una serie de jornadas de práctica de observación en distintas escuelas secundarias. La primera de estas jornadas aconteció en una Escuela Secundaria Técnica.

Al principio de la jornada mi atención estaba, simplemente, enfocada en como los alumnos se desenvolvían en el ámbito educativo formal, es decir, durante las clases. No obstante, influido por un sentimiento de nostalgia, la hora del receso me pareció un momento interesante para analizar, una forma de complementar mi guion de observación.

En los pocos minutos que dura el receso me dediqué, a mirar cómo los alumnos se relacionaban en esos minutos de su jornada escolar, cómo se formaban los distintos grupos, cómo pasaban el tiempo y, en general, el ambiente que se forma en la escuela durante este instante de descanso y tiempo libre.

He de decir que, hasta ese momento, no había observado más comportamientos que no tomara como normales en adolescentes, acordes a su edad, una conducta que yo misma tuve durante esa etapa. Continuamente me recordaba que aquellos alumnos, aún, eran niños, pasando por la difícil etapa de la adolescencia y que yo, también, tuve alguna vez su edad. Además, procuré mantener una actitud positiva, enfocándome en los aprendizajes que deseaba incorporar a mi formación docente, sin emitir juicios sobre aquellas prácticas que no comparto.

Considero, personalmente, que, aunque una mirada atenta permite captar y aprender mucho, una clase o una jornada no bastan para valorar, con justicia, el carácter de un docente o de un grupo de estudiantes. Así, como yo alguna vez fui estudiante de secundaria, los docentes, también estuvieron en mi lugar.

Mientras exploraba la escuela caminando, en una de las partes más escondidas y apartadas un grupo de alumnos, en específico, llamó mi atención; estaban apartados, casi escondidos y no portaban el uniforme de manera correcta. En ese ambiente, entre amigos, se mostraban en confianza; no obstante, cuando me los volví a encontrar en la clase de Matemáticas, en tercer año, el cambio de actitud despertó por completo mi interés.

La confianza se había diluido en cuestión de minutos, incluso, en el ambiente ameno y cómodo que se sentía en el salón de clases, existía un cierto sentimiento de inseguridad en determinados alumnos, en específico, no hacia su persona, si no con respecto a su aprendizaje.

Al iniciar la clase, el docente realizó, rápidamente, una actividad de integración relacionada al proyecto que estaban efectuando y al eje articulador que revisaban (vida saludable). Posteriormente, se llevó a cabo una actividad didáctica, como introducción y repaso del tema del plano cartesiano, en el cual, según se detectó en el último examen, existía confusión.

Había alumnos que comprendían el tema y realizaban la actividad de manera rápida y correcta. A pesar de tener la respuesta correcta, los alumnos del grupo, previamente, observado dudaban y cambiaban a una respuesta incorrecta, pero, después de varios intentos entendían el tema.

Un alumno, en específico, de aquel mismo grupo de amigos observado, al pasar al pizarrón empezó a temblar. Tardaba en responder y lo hacía con inseguridad, constantemente volteaba a observar a sus compañeros y falló más veces que los demás. Aun así, de manera respetuosa y como reafirmación, el maestro extendió la actividad con él, mostró paciencia y le mencionó “No te preocupes por los errores, poco a poco irás aprendiendo”. Al parecer, esto le regresó la confianza. Aquella confianza que había mostrado con sus amigos, ahora, la estaba mostrando en el salón de clases. Finalmente, después de varios intentos logró comprender el tema y, consecuentemente, emitir las respuestas correctas. Se mostró emocionado, mientras regresaba a su lugar, feliz por haber aprendido; incluso, el docente animó a sus compañeros a felicitarlo.

Observé que, durante toda la actividad, los alumnos se apoyaban entre sí, el ambiente en el salón era amigable y de mucho compañerismo. Hubo participación de todos los tipos, compañeros y compañeras; los que comprendían completamente el tema y los que no. No observé burlas hacia los compañeros que cometían errores, incluso, cuando era una actividad de naturaleza competitiva entre equipos.

Los estudiantes que empezaron su participación, con temor e inseguridad, la terminaron con confianza y alegría. Aprendieron entre risas y bromas, sin perder el hilo del aprendizaje y el respeto mutuo. Y, al final, los alumnos mostraron satisfacción, especialmente, los que mostraban dificultad en el tema al inicio. Lograr este sentimiento en los estudiantes (emoción al aprender), es algo que considero, fundamental, en la formación docente. Esto confirma que, el aprendizaje constituye una “fuente rica en vivencias emocionales y reflexivas” (SEP, 2022, p. 135).

En este sentido, lo vivido en el aula refleja los principios que sustentan la transformación educativa actual. Pues, en la esfera educativa, la transformación aterrizó en el diseño del Modelo de la Nueva Escuela Mexicana sustentada, sobre todo, en un enfoque humanista y de capacidades para la formación de sujetos críticos e integrales comprometidos. Pues la transformación, en la esfera educativa, “… derivó en la construcción de la Nueva Escuela Mexicana orientada al desarrollo integral del ser humano dentro de la justicia, la libertad, la democracia y la felicidad” (SEP, 2024, p. 3).

Esta visión se materializa cuando el aula se convierte en un espacio, donde el error no es motivo de vergüenza, sino de aprendizaje; donde cada estudiante, sin importar su punto de partida, puede avanzar con dignidad y alegría. Además, esta vivencia me permitió comprender que, el aprendizaje no es un proceso individualista, sino profundamente colectivo al encuentro de nuestro humanismo; se trata de que, nuestro sistema educativo encauce la formación de todas y todos en la dimensión colectiva de la vida humana, de lo que nos es común y diverso, de nuestros vínculos comunitarios, de nuestra necesidad de coexistencia pacífica y de nuestra aspiración a construir una sociedad igualitaria (SEP, 2024, p. 3).

En el aula que observé, esa aspiración se hacía presente: la diversidad de ritmos de aprendizaje no fue motivo de exclusión, sino de colaboración; la coexistencia se vivió en la práctica, y el vínculo entre docente y estudiantes fue un puente hacia la equidad.

Finalmente, esta experiencia también me permitió valorar el papel del docente como figura clave en la transformación educativa. El acompañamiento respetuoso, la paciencia y el reconocimiento de los logros individuales fueron elementos que marcaron la diferencia en el proceso de aprendizaje. “Hoy se reconoce a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y su contribución a la transformación social” (SEP, 2024, p. 3). El maestro que observé no solo enseñó matemáticas, sino que sembró confianza, respeto y sentido de comunidad.

Esta experiencia me mostró, de manera vivencial, una verdad sobre el proceso educativo, el aprendizaje se ve relacionado con las emociones, relaciones y contextos. El contraste, entre la seguridad que los estudiantes mostraban en su grupo de amigos, durante el receso, y la inseguridad que mostraba en el aula frente a compañeros y docente me recuerda que, la confianza académica no siempre va de la mano con la confianza social.

Es importante resaltar el poder de un ambiente escolar empático. Cuando el error no se castiga, sino que se acompaña; cuando la retroalimentación se da con respeto y afecto; cuando el grupo celebra los logros individuales, incluso los más pequeños, el aula se convierte en un espacio de crecimiento, de emoción, risas y compañía.

Esta experiencia muestra que, el aprendizaje significativo no solo se mide en respuestas correctas, sino en el proceso emocional que atraviesan los estudiantes para llegar a ellas. Al final de la jornada reflexioné sobre el papel del docente, la importancia de mirar más allá del contenido académico y la necesidad de crear espacios donde, los estudiantes, puedan equivocarse sin miedo y aprender con entusiasmo.

Referencias

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Programa de Estudio para Educación Secundaria. Programa Sintético de la Fase 6. Primera Edición 2024*. SEP.

La evaluación en la Nueva Escuela Mexicana

Temática: narrativas de proyectos
Autora: Dulce Valeria Morín González
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
Semestre: primero
Escuela Normal No. 1 de Toluca

Presentación

Esta narrativa se construye a partir de una experiencia vivida durante la primera jornada de observación en la cual, la docente mantuvo una actitud firme y rigurosa ante los criterios para otorgar una calificación al producto de un proyecto, mostrando, hasta cierto punto, una forma negativa de actuar. Pues menciona que, el incumplimiento de algunos aspectos de la rúbrica reduce el porcentaje de calificación. Esta situación me permitió analizar la práctica educativa y su relación con los principios y objetivos de la Nueva Escuela Mexicana, la forma en cómo se viven, en un escenario real, los desafíos que enfrenta un proceso de evaluación, así otros aspectos.

La elección de la temática: narrativas de proyectos responde a la necesidad de compartir relatos detallados en la implementación de métodos de enseñanza y aprendizaje y la valoración de los resultados obtenidos. Además, la temática favorece la autocrítica y la construcción de una postura como docente en formación, pues permite resignificar la práctica observada y también fortalecer mi identidad como estudiante en proceso de formación para el ejercicio de la docencia.

Desarrollo

Durante la segunda jornada de observación en escuelas secundarias, realizada en el mes de octubre de 2025, viví experiencias significativas que contribuyen a mi proceso de formación inicial para el ejercicio de la docencia. El objetivo de estas prácticas de observación fue: documentar la práctica educativa en la educación básica para que, el estudiante normalista, con base en el análisis de la información recabada, construya una postura profesional, propia, con pensamiento crítico y compromiso ético. La información recopilada se realizó mediante la aplicación de dos instrumentos, por un lado, con el registro del diario de campo, por otro lado, con el guion de observación diseñado en clase.

Cada institución visitada cuenta con características propias, ya sea de contexto sociocultural, infraestructura, equipamiento y mobiliario, así como de planeación didáctica, recursos y materiales didácticos, interacciones docente-estudiante y formas de evaluar entre muchas otras características especiales. En concreto, todas las instituciones eran distintas. Pero, un aspecto que llamó mi atención y en el cual me voy a enfocar en este análisis, es la evaluación de proyectos observada en estas instituciones de educación básica observadas.

Los días que visitamos las instituciones se desarrollaba el proceso de evaluación, es decir, temporada específica, generalmente, a finales de trimestre, semestre o ciclo escolar. Período durante el cual, los estudiantes, se enfrentan a la solución de exámenes y valoración de proyectos que determinan una gran parte de su calificación final. En la secundaria, la evaluación de las actividades, así como de los proyectos, en la mayoría de las sesiones, constaba de entrega de productos de dichos proyectos, los cuales se calificaban mediante una rúbrica.

En el proyecto de “conserva de alimentos”, por ejemplo, la docente nos mencionó que su clase dependía, un 80 % de práctica y un 20 % de teoría. Por lo que, los y las alumnas tenían que acudir a todas o a la mayoría de las prácticas en laboratorio y, además, hacerlo

de forma adecuada. Pues, para entrar debían cumplir con ciertas reglas, entre ellas, aspectos de limpieza, entrega de trabajos teóricos, cumplimiento de materiales y desarrollo de la práctica.

Presencié el momento de valoración del proyecto donde, la docente, estaba revisando a dos alumnos. Sin embargo, por la falta de cumplimiento en algunos aspectos de la rúbrica, les mencionó que “dieran por perdidas esas prácticas”. De acuerdo con el Plan de estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022; en Estructura curricular, Fundamentos de la propuesta curricular, punto 6.3 se establece que la evaluación de los aprendizajes:

Tiene como función principal retroalimentar a través del diálogo entre el profesorado y las y los estudiantes que desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes para identificar los logros y elementos por trabajar, los obstáculos que se han presentado y, en su caso, trazar acciones de mejoramiento (SEP, 2024a, p. 92).

Asimismo, menciona la implementación de una evaluación formativa, cuyo aspecto central es trabajar con el error del estudiante. No es cuestión de número de asistencias, tareas que entregó ni exámenes aprobados; sino que:

Se trata de juzgar si lo que hizo el estudiante está bien o no a partir de la comprensión de lo que no se ha hecho bien y plantear acciones para resolver, mejorar o profundizar un tema, proyecto o una situación de la vida diaria, o mejorar los métodos didácticos empleados. (SEP, 2024a, p. 91)

En la revisión de las reformas curriculares, previas a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se advierte que, en ellas, la evaluación se reduce a la medición del producto (sujeto cosificado en su conducta), más no a la valoración del proceso de aprendizaje, menos aún, a lo que sucedía en transcurrir formativo. Además, se menciona que:

El número no refleja el proceso complejo que sucede en las y los estudiantes, ni describe el proceso que lleva a desarrollar su pensamiento lógico, matemático, procesos relacionados con sus capacidades ni cómo se relaciona esto con las motivaciones, obstáculos y condiciones del contexto en el que se aprende (SEP, 2024a, p. 91).

La evaluación, en este proyecto, pasa por alto estos aspectos, el hecho de decir a las o los estudiantes que no les va a otorgar el puntaje, por no cumplir con todos los aspectos de la rúbrica, podría tener una reacción contraproducente y llevar al alumno a una rebeldía o desánimo por la escuela o por la materia o asignatura. No existe un diálogo asertivo, la docente solo muestra una actitud de firmeza, sin flexibilidad, aunque se reconoce que es una evaluación que busca fortalecer la responsabilidad y la autonomía, así como el cumplimiento. Pero, no se reflexiona sobre el impacto o manejo de este tipo de situaciones sobre las cuales se podrían hacer modificaciones y de esta manera la situación sea más favorable para todos.

En otra situación que se observó, de acuerdo con el campo formativo de lenguajes, no se permite al estudiantado desarrollarse totalmente, pues este campo menciona que su objeto de aprendizaje:

Se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes…, construyen significados compartidos y comunican, de manera asertiva, intereses, necesidades, motivaciones, afectos y saberes (SEP, 2024b, p. 29).

La evaluación observada se ciñe, un tanto, a este campo formativo. Pues sería distinto implementar la participación oral en la clase, que la docente se asegure de la intervención práctica de todos en el proyecto o que, ellos, elijan que preparar. En la valoración de los dos alumnos, no se les dio la oportunidad de expresar sus necesidades. Si se les aplicaba un tipo de evaluación personal donde ellos manejaran o desarrollaran la práctica, autónomamente, tendrían la oportunidad de demostrar sus saberes y conocimientos más allá de la rúbrica de la docente.

A lo largo del semestre he procesado nuevos conocimientos, por lo que, no tengo la misma perspectiva a la de un inicio. Pues, en esta primera jornada de prácticas me era fácil hacer una crítica hacia los docentes o pasar por alto muchos puntos. Pero, al visitar más escuelas, con distintas características y con más herramientas para registrar los datos, he tenido oportunidad de comprender que, los docentes, no imparten sus clases desde la misma práctica educativa, así como tampoco los estudiantes aprenden de la misma manera y, además, también formar una autocrítica de cómo [yo] resolvería la situación que viví durante esta jornada y a lo largo de las demás.

Referencias

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024a). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024b). *Programa de Estudio para la Educación Secundaria: Programa Sintético de la Fase 6*. SEP.

El tacto pedagógico en la organización escolar

Temática: diario del docente en formación
Autora: Melanie Laura Plata Sámano
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
Semestre: primero
Escuela Normal No. 1 de Toluca

Desarrollo

Una narrativa pedagógica sirve para dar sentido a lo observado y vivido durante la práctica docente. Además, invita a la reflexión para mejorar el desarrollo y aplicación de la educación e invita, al estudiante en formación, a convertirse en observador crítico reflejando, no solo los métodos, sino también las emociones, permitiendo una visión más humana de cada práctica.

La presente narrativa pedagógica es del tipo: diario del estudiante en formación porque, en ella se expone lo que viví durante mi primera jornada de prácticas y se presenta la respectiva reflexión. Desde luego, apoyándose de textos académicos que influyen, directamente, en el actuar docente y narrando las experiencias vividas. Asimismo, describe los desafíos encontrados y busca cavilar sobre lo que puedo mejorar.

El día 8 de octubre del 2025 tuve la oportunidad de realizar mis primeras prácticas de observación en una Escuela Secundaria Técnica, ubicada en la comunidad rural de Santa María del Llano, municipio de Ixtlahuaca, Estado de México. Por la mañana me apresuré a llegar a la Escuela Normal No. 1 de Toluca (punto de reunión de todos mis compañeros), de ahí emprendimos el viaje a esta comunidad. Al principio me encontraba muy emocionada, ya que, el maestro de prácticas nos había hablado muy bien de la escuela; nos había comentado que el director era muy bueno gestionando recursos para la institución y que, los maestros, eran muy amables con nosotros: los estudiantes normalistas.

Al llegar a la Escuela Secundaria mis expectativas fueron superadas, ya que, a pesar de que era una comunidad rural, todos los salones contaban con pantalla. Cada docente tenía un salón donde podía desarrollar su clase (favoreciendo la confianza en su trabajo y permitiendo que tenga, todo su material didáctico, en un mismo lugar). Asimismo, contaban con laboratorios muy bien equipados y había un mural, pintado por un exalumno, que me pareció impresionante.

Durante la bienvenida a la institución, el director nos comentó que no podría estar con nosotros porque, ese día tenía planeado salir a comprar material didáctico, junto con la Asociación de Padres de Familia. Por esa razón, solo nos dio un tour rápido por el jardín de la escuela, mientras nos habló sobre la importancia de hacer gestiones para tener una institución pública de calidad y como debemos manejar el dinero que reciben las instituciones de los padres de familia. Al terminar nos presentó a la coordinadora y nos dijo que ella sería la encargada de guiarnos ese día.

Posteriormente, nos recibieron en el salón de juntas con un rico café y pan, lo cual me pareció un gran gesto de bienvenida. Al finalizar la degustación de los aperitivos con los que nos recibieron, la coordinadora de la institución empezó a repartirnos, en grupos de tres, en las distintas aulas. Al ser los alumnos los encargados de moverse de salón, acorde a la clase que indique su horario, nos asignó a un docente en vez de a un grupo. Pero, lo hizo tan rápido que muchos ni siquiera escuchamos las indicaciones que dio. Por esa razón, seguimos el protocolo que el docente de prácticas nos había dado con anterioridad, seguimos al grupo con el que tuvimos la primera clase.

Cuando llegó el receso le comentamos eso a la maestra y se descontroló completamente, sé que nos equivocamos y la consecuencia de eso, evidentemente, era que nos llamaran la atención, pero, la docente lo hizo de una forma grosera y despectiva. Dijo que, ya no podía hacer nada para solucionarlo, aunque, desde mi perspectiva había muchas formas de arreglarlo fácilmente, pero, ella solo se cerró a que movimos lo que tenía planeado.

Posterior a eso, se quejó con los docentes que nos acompañaban ese día, por lo que, ellos hablaron con nosotros sobre hacernos cargo de nuestros errores y no permitir que eso defina lo que es nuestra practica educativa, ya que, tendríamos diferentes experiencias todo el tiempo.

Algo importante que menciona la Nueva Escuela Mexicana (NEM) sobre el buen trato a cualquier persona es:

Desde hace varias décadas se viven diversos tipos de violencias en la sociedad mexicana, por lo que, para la Nueva Escuela Mexicana es un imperativo ético y pedagógico promover una educación que forme ciudadanas y ciudadanos, que las escuelas de todo el país construyan relaciones para el bienestar y el buen trato, basadas en un profundo respeto y aprecio por la dignidad propia y la de las demás personas.

Para la Nueva Escuela Mexicana el bienestar y el buen trato implican el reconocimiento y derecho a estar bien corporal, mental, emocional, afectiva, sentimental y espiritualmente, en todos los espacios de convivencia (dentro y fuera de la escuela), ya sea que se trate de estudiantes, docentes, familias, equipos directivos y el personal administrativo (SEP, 2024, pág. 26)

En ese momento, al ser nuestro primer día de prácticas y estar en un lugar y escuela, completamente, desconocidos nos encontrábamos vulnerables y temerosos, respecto a las repercusiones que nuestros errores podrían tener. El mayor problema que observo, por parte de la coordinadora, es que no pensó en eso, le faltó empatía y tacto docente en la forma en la que nos habló y falló en el buen trato, por lo tanto, no hubo buena convivencia, ni generó un entorno de confianza.

No está de más recordar que, la Nueva Escuela Mexicana, asume la educación desde el humanismo, base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional, poniendo al individuo como eje central. Al ser docente, dentro de este sistema educativo, debería poner en práctica lo que lo fundamenta, ya que, es probable que con los alumnos de esa escuela se comporte de la misma manera y porque, al tratar con docentes en formación, está dando un ejemplo, aunque no el mejor, sobre la práctica y lo que conlleva.

Para llegar a una postura docente, donde se reconozcan estos fundamentos, es indispensable reconocer la educación como un derecho fundamental de niñas, niños y adolescentes y el papel de las y los maestros, como agentes fundamentales, en este proceso de transformación educativa.

Vivir esta experiencia, en mi primer día, fue duro porque me desanimó mucho y me hizo sentir incompetente para la labor docente. Pero, lo que puedo rescatar de esto es que aprendí que, no está mal preguntar, de hecho, es mejor que cometer un error, solo, por no tener claras las instrucciones.

Además, a lo largo de mi trayectoria formativa y laboral habrá muchas(os) docentes, como ella, que tendrán poca tolerancia a la frustración, pero, eso no me debe afectar, ni debo permitir que defina mi perspectiva de mi formación inicial, mi trabajo y, menos aún, de la educación.

En lo que a mi corresponde, observar estas actitudes me sirve para saber qué tipo de docente no quiero ser y, siempre, tener presente lo que se siente ser estudiante. Lo miedoso, inseguro y vulnerable que puedes ser cuando eres nuevo en un lugar y no tienes

idea de cómo es la dinámica me sirve para que, cuando esté en una situación de autoridad no olvide eso y lo tenga presente en mi actuar con otras personas.

Referencias

CNMCE. (2023, 5 de septiembre). *La nueva escuela mexicana propone una formación docente que impulse la justicia social*. MEJOREDU. https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/la-nueva-escuela-mexicana-propone-una-formacion-docente-que-impulse-lajusticiasocialmejoredu?utm_source=chatgpt.com

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (s.f.). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.

Weckmann, M. (2025, 3 de enero). *La narrativa pedagógica*. Educación Futura. https://www.educacionfutura.org/la-narrativa-pedagogica/

Al encuentro de nuestro humanismo

Temática: diario del docente en formación
Autora: Litzi Ariana Saavedra Vergara
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés
Semestre: primero
Escuela Normal No. 1 de Toluca

Presentación

Como estudiante de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, mi formación no solo se limita al dominio de una segunda lengua, sino que busca desarrollar capacidades para comprender los contextos sociales y culturales en los que se encuentren mis futuros alumnos.

Elegí esta temática porque, el Diario del docente en formación, permite recuperar la realidad para su posterior reflexión, además, esta experiencia fue un ejercicio de literacidad crítica, donde logré interpretar un gesto sencillo como un texto social lleno de significado. Al reflexionar sobre la pregunta del alumno comprendí, que mi perfil de egreso me exige, ser un agente de transformación que reconoce la diversidad y fomenta la inclusión.

Este suceso se alinea, profundamente, con la visión de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual establece que el aprendizaje se fortalece mediante vínculos significativos y el respeto mutuo. La NEM propone que la comunidad sea el núcleo articulador de los procesos educativos. En este caso, la invitación a compartir la mesa representa la apertura de la comunidad escolar hacia mi figura como estudiante en formación integrándome, no solo como una observadora externa, sino como un miembro valioso de su entorno.

Desarrollo

Al ingresar al aula de clases, designada para mi primera jornada de observación, me recibió un entorno caracterizado por la serenidad y el compromiso académico. El ambiente se percibía propicio para el aprendizaje, con un grupo de estudiantes que mantenía la atención hacia las instrucciones del docente titular. Desde una perspectiva de infraestructura y recursos, el salón contaba con condiciones óptimas: la ventilación era adecuada y el mobiliario, compuesto por pupitres en buen estado, facilitaba la estancia de los jóvenes. Asimismo, la presencia de diverso material didáctico en las paredes, sugería un espacio alfabetizador y estimulante.

El docente, ejerciendo su autonomía profesional, integraba herramientas tecnológicas como la pantalla digital en combinación con el pizarrón tradicional, logrando una mediación pedagógica equilibrada. Fue en este contexto de orden y trabajo donde, el alumno protagonista de mi relato destacó por su disposición. A pesar de la inquietud personal que manifestó, al acercarse a preguntarme si podía compartir sus alimentos conmigo mantuvo, en todo momento, una conducta ejemplar, cumpliendo con sus actividades escolares sin contratiempos, lo que demuestra que, el vínculo humano no interfiere con la disciplina, sino que la fortalece.

Viví una experiencia que marcó, profundamente, mi vocación docente. Me encontraba en medio de una clase observando, atentamente, la dinámica entre el profesor y el grupo de primer grado cuando, un alumno se me acercó con curiosidad y me preguntó: "¿De dónde viene, maestra?"

Esa sencilla pregunta me tomó por sorpresa y me hizo sonreír. Le respondí con gusto y, entonces, con total naturalidad, me dijo: "Maestra, ¿puede comer conmigo?"

Aunque fueron palabras simples, para mí significaron mucho. Era la primera vez que, un alumno, me llamaba "maestra" y, en ese instante, sentí una emoción profunda que me hizo

reconocer mi vocación docente. Sentí que, aunque estaba en etapa de observación, para él, yo ya representaba una figura educativa cercana y de confianza.

Este momento me hizo comprender que, más allá de cualquier marco teórico, la verdadera enseñanza es, ante todo, un acto de reconocimiento y que “el encuentro de la humanidad representa la bondad por sobre cualquier cosa”, confirmando la visión de que el ser humano es, fundamentalmente, bondadoso y que el aula debe ser un espacio de interacción genuina.

Posteriormente, esta experiencia se enlazó con la visión de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que busca construir comunidades escolares inclusivas, humanas y con sentido de pertenencia. La NEM plantea que el aprendizaje se fortalece cuando existe diálogo, respeto y vínculos significativos entre estudiantes y docentes.

Desde el enfoque pedagógico, esta experiencia fue un acto de reconocimiento e integración: el alumno me vio, no solo como una observadora externa, sino como parte de su entorno escolar. Su gesto me mostró que, la educación no se limita a transmitir conocimientos; más bien, que también se construye desde la cercanía, la empatía y la confianza.

Además, este suceso se vincula con el currículo de la NEM. Pues este impulsa el desarrollo de habilidades socioemocionales, la formación en valores, el respeto y la creación de espacios escolares donde, todos, se sientan aceptados y escuchados.

Al recordar la expresión, "¿maestra, puede comer conmigo?" comprendí que, la verdadera enseñanza nace de los pequeños gestos, de las conexiones humanas que construimos dentro del aula; las cuales van en dirección del encuentro de nuestro humanismo.

Fue un momento que confirmó mi decisión de ser docente y me recordó que, la educación, también se vive con el corazón.

Al reflexionar sobre la dinámica observada en el aula y mi interacción con el estudiante, es imperativo analizar cómo se materializa la evaluación formativa en la cotidianidad escolar. En las jornadas de observación, a menudo se perciben tensiones cuando la evaluación se reduce a un cumplimiento rígido de rúbricas. Sin embargo, el Plan de Estudio 2022 propone un cambio de paradigma. De acuerdo con la estructura curricular de la propuesta, en su punto 6.3, se establece que la evaluación de los aprendizajes:

Tiene como función principal retroalimentar a través del diálogo entre el profesorado y las y los estudiantes que desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes para identificar los logros y elementos por trabajar…” (SEP, 2024, p. 92).

En este sentido, la pregunta del alumno, sobre mi origen y su posterior invitación, no fueron distracciones del proceso educativo, sino el inicio de un diálogo asertivo. Si como docentes nos limitamos a una actitud de firmeza sin flexibilidad centrada, únicamente, en el número o la asistencia, corremos el riesgo de generar desánimo en el estudiantado. Mi decisión de responder, con empatía, fue un ejercicio de autonomía profesional, reconociendo que la evaluación, también, consiste en juzgar si lo que se hace en el aula permite mejorar la situación de vida diaria de los jóvenes.

Asimismo, esta experiencia se vincula, directamente, con el Campo Formativo de Lenguajes, el cual es fundamental para mi formación en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Este campo se constituye:

“A partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes construyen significados compartidos y comunican de manera asertiva intereses, necesidades, motivaciones, afectos y saberes” (SEP, 2024, p. 29).

Bajo esta perspectiva, el alumno utilizó el lenguaje, no solo para obtener información, sino también para construir un vínculo de afecto y sentido de pertenencia. En la revisión de los paradigmas curriculares anteriores a la NEM se advertía que, la evaluación, se limitaba a la medición del aprendizaje medía cosificando al estudiante. Hoy, mi práctica se orienta a

entender que, el número no refleja el proceso complejo del pensamiento, así como tampoco las condiciones del contexto en el que se aprende. Al aceptar ese "encuentro de humanismo", estoy validando que la escuela es, ante todo, una comunidad donde la confianza es el motor del aprendizaje.

Referencias

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*.

Reflexiones de una práctica

Temática: reflexión de la práctica
Autora: Dulce Yamillet Gómez Valdespino
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: quinto
Escuela Normal No. 3 de Toluca

Presentación

Narrativa sobre mi práctica en “Exploradores del Reino Animal”, un proyecto que elegí porque me permitió aplicar el juego como herramienta de aprendizaje y reafirmar mi seguridad como docente.

Desarrollo

La presente narrativa tiene como propósito compartir mi experiencia durante la jornada de prácticas desarrollada del 24 de noviembre al 5 de diciembre, dentro del proyecto “Exploradores del Reino Animal: descubro la vida”. En este documento describo cómo fue mi proceso de planeación, intervención y evaluación, así como la reflexión personal derivada de lo vivido en el aula.

El proyecto tuvo como finalidad acercar a los niños al conocimiento del mundo natural, fomentando el respeto y el cuidado hacia los animales. A través de actividades lúdicas, artísticas y científicas se promovió la curiosidad, la observación y la comprensión de los seres vivos y sus hábitats. Durante dos semanas, los niños se convirtieron en “biólogos” y “cuidadores de animales”, realizando juegos, experimentos sencillos, dramatizaciones y exposiciones que fortalecieron su pensamiento crítico.

El propósito educativo se centró en que los niños comprendieran la relación entre los animales, las personas y el medio ambiente, identificando sus características y necesidades. Los ejes articuladores que guiaron este proyecto fueron la inclusión, el pensamiento crítico, la vida saludable y la apropiación cultural mediante experiencias artísticas.

El tema de los animales siempre me ha resultado interesante y valioso para trabajar con los niños. Es un tema amplio, que exige estar bien informada, ya que los niños hacen preguntas constantes y esperan respuestas claras. El proceso de planeación fue sencillo, aunque requirió tiempo y análisis. Conté con el acompañamiento constante de mi docente titular, quien me dio libertad para organizar los tiempos, las actividades y la modalidad de trabajo.

Decidí trabajar bajo el enfoque de Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), ya que el Programa de Estudio para la Educación Preescolar (SEP, 2022) plantea que el juego es una herramienta esencial para la construcción de significados, el desarrollo del pensamiento y la creatividad. Autores como Vygotsky (1979) y Piaget (1962) coinciden en que el juego permite al niño asimilar la realidad, potenciar la imaginación y fortalecer su desarrollo cognitivo y social. Con base en estos fundamentos, diseñé actividades que combinaran exploración, observación, diálogo y expresión artística.

Sinceramente, considero que esta fue una de mis mejores planeaciones. Me sentí segura, con claridad en los propósitos, y cada actividad respondía de forma coherente a los aprendizajes esperados. Todo tenía conexión y sentido; cada momento se articulaba con el anterior, lo que me dio la confianza de que estaba siguiendo un rumbo adecuado.

Mi intervención fue una experiencia significativa. El primer día me sobró tiempo, pero al ajustar mi plan las actividades fluyeron mejor. Los niños disfrutaron mucho los juegos, las actividades al aire libre, el uso de materiales y su participación en el pizarrón. Intervenir fue

sencillo porque me sentía bien preparada. Cuando surgía alguna pregunta que no sabía responder, la investigaba en mis tiempos libres o la dejaba como una pequeña tarea de indagación conjunta, lo cual enriquecía el aprendizaje de todos. Las actividades que más disfruté fueron la del inicio del proyecto, con los sonidos de los animales, y la del cierre, donde jugamos a la granja. Ambas fueron experiencias llenas de alegría, curiosidad y participación activa. Aunque no pude desarrollar todas las actividades planeadas debido a los ensayos del festival navideño, el grupo se mantuvo interesado y participativo hasta el final.

Durante toda la intervención trabajé acompañada de mi docente titular, quien revisaba mis planes y me orientaba en aspectos de lenguaje y estrategias didácticas. Sus observaciones me ayudaron a mejorar mi práctica y a sentirme más segura. Considero que su guía fue esencial para mi crecimiento profesional.

La evaluación que llevé a cabo fue formativa y descriptiva. Me basé principalmente en observaciones, comentarios y participaciones que registraba en el pizarrón, además de interpretar los trabajos realizados por los niños. Aunque las actividades eran breves, procuré recuperar sus ideas posteriormente para tener una visión más completa de sus avances. Evaluar resultó un reto, ya que el proyecto incluía cinco PDAs y tres contenidos; sin embargo, con el apoyo de mi maestra decidimos centrarnos en los contenidos, lo que permitió obtener tres registros por alumno y un seguimiento más claro de los aprendizajes. Durante esta jornada no tuve acompañamiento por parte de los docentes de la Normal, pero mi maestra titular fue muy atenta, amable y siempre dispuesta a ayudarme. Me señaló aciertos, pero también aspectos por mejorar, lo cual agradezco profundamente, porque de eso se trata la formación docente: de aprender, reflexionar y crecer con cada experiencia.

También considero que la evaluación no solo proviene del aula, sino también de los padres de familia. A lo largo de esos días recibí comentarios muy positivos de ellos, lo cual me generó mucha satisfacción, ya que siento que esos reconocimientos reflejan el trabajo que una realiza con los niños.

De acuerdo con esto, también puedo decir que, a partir de las actividades institucionales, tuve la oportunidad de participar y observar otros aspectos del funcionamiento escolar. Participamos en el festival navideño como apoyo en el ensamble de coro, los días 17 y 18 de diciembre. Esta actividad fue considerada parte de nuestra práctica, ya que los ensayos comenzaron durante nuestra estancia. Me permitió conocer la organización interna de los eventos escolares, la coordinación entre docentes y la convivencia con los padres de familia. De ahí surgieron varios de los comentarios positivos sobre mi desempeño, lo cual me hizo sentir valorada y motivada.

Al reflexionar sobre mi práctica, puedo identificar mis fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad. Entre mis fortalezas, destaco el haberme mantenido informada y preparada antes de cada sesión, crear materiales atractivos que captaron la atención de los niños y mantener una comunicación cercana tanto con mi maestra como con el grupo.

En cuanto a mis debilidades, reconozco que aún debo mejorar la administración del tiempo, ya que en algunas actividades me sobraba o me faltaba espacio para concluirlas. Además, me gustaría estructurar de manera más formal el enfoque de Aprendizaje Basado en el Juego, para aplicarlo con mayor profundidad.

Respecto a mis áreas de oportunidad, considero importante seguir perfeccionando mi organización diaria, fortalecer la planificación con base en fundamentos teóricos más sólidos y diseñar estrategias de evaluación más ágiles y funcionales que me permitan registrar evidencias sin interrumpir el flujo del trabajo en clase.

Esta práctica representó una etapa de crecimiento personal y profesional. Confirmé que la labor docente requiere preparación, flexibilidad, empatía y compromiso. Me sentí motivada, acompañada y satisfecha al observar los avances de los niños y escuchar los comentarios positivos tanto de mi docente titular como de las familias.

Concluyo que una planeación consciente y un trabajo realizado con conocimiento, disposición y amor por la enseñanza marcan la diferencia en el aula. Esta experiencia me permitió reconocer mis avances, valorar mis áreas de mejora y reafirmar que estoy en el camino correcto para convertirme en una maestra comprometida, creativa y reflexiva.

Referencias

Piaget, J. (1971). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Programa de Estudio para la Educación Preescolar. Fase 2.*

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Con cariño a mis maestros

Temática: diario del docente en formación
Autora: Erika Silva Roque
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: primero
Escuela Normal No. 3 de Toluca

Desarrollo

En este rincón de sueños y saber, donde el alma aprende a florecer, hay guías con luz, con fuerza y pasión, que siembran futuro en cada lección.

Sergei, con números y gran claridad, nos lleva a jugar con la lógica y la verdad, la didáctica en sus manos toma color, y hace que las matemáticas den menos temor.

Leonardo, firme en ética y razón, nos enseña a actuar con el corazón, valores, respeto, pensar y sentir, que nos hacen mejores al construir.

David, con su voz y gran humanidad, abre puertas a la interculturalidad, nos muestra caminos, pueblos, y unión, donde cada cultura tiene su razón.

Bibiana, fuerte como un roble fiel, nos habla de la importancia de la equidad y contra la violencia alza su voz, y en su lucha justa, nos guía a todos.

Katy, con letras y cuentos sin fin, nos lleva al mundo de lo sutil, textos que vuelan, versos que abrazan, historias que duelen, que ríen, que pasan.

Cuauhtémoc, con su paciencia y dedicación, nos recibe siempre con una sonrisa y un “Hello!” lleno de alegría. Gracias a él, aprender inglés se siente natural y sin miedo.

Maestro Pepe, sabio y tenaz, nos lleva al aula multigrado con paz, conoce el reto de enseñar con amor, a muchos a la vez, con el mismo ardor.

Irais, con su conocimiento nos enseñan, no alienta, nos da estrategias, nos motiva, nos habla desde la realidad, nos muestra caminos y nuevas ideas, para enseñar con creatividad, siempre recordando que cada niño importa, que cada gesto va tejiendo una escuela con dignidad.

Maestro Poblet, con pasos y son, nos hace danzar al ritmo del corazón, la danza en su clase es más que arte, es fuerza, identidad y gran estandarte.

Maestro Erik, nos enseña que el cuerpo tiene voz y razón, con juegos, risas y movimiento fiel, educa con ritmo, sin perder la miel.

Gracias, maestros, por su dedicación, por sembrar futuro en nuestra formación. Son mis guías, ejemplo en la educación, Mis maestros en esta noble profesión.

En la Licenciatura de Preescolar, nos inspiran siempre a enseñar y amar. Con gran admiración.

Ser docente es una elección que se hace muchas veces, no solo al ingresar a una escuela normal o a una universidad, sino cada día, al levantarse con la convicción de que educar tiene sentido.

Es un camino que comienza mucho antes del aula: se forma en las lecturas que nos inquietan, en las preguntas que nos atraviesan, en las primeras veces que nos paramos frente a un grupo y sentimos que algo se mueve dentro de nosotros, ser docente no es solo una profesión, es una forma de mirar el mundo y de situarse en él. Se aprende a ser docente cuando se comprende que enseñar no es imponer, sino acompañar, que la educación no es un acto neutro, sino profundamente humano, que cada contenido tiene un peso, una historia, un porqué, y que no basta con saberlo, sino que hay que saber transmitirlo con ética, sensibilidad y responsabilidad.

Ser docente es enfrentarse a uno mismo, es descubrir fortalezas y limitaciones, es reconocer que el conocimiento se construye en colectivo y que nadie lo sabe todo, pero

todos tienen algo que enseñar, es tener la humildad de seguir aprendiendo, incluso después del título, incluso después de años de experiencia.

Ser docente es una entrega cotidiana que no siempre tiene horarios, ni aplausos, ni recompensas inmediatas, es preparar clases que a veces no salen como se esperaba, es buscar nuevas estrategias, es escuchar más de lo que se habla. Es sostener, contener, encaminar, es luchar, muchas veces, contra la indiferencia, contra la burocracia, contra el olvido social de lo esencial que es educar.

Pero también es presenciar pequeñas revoluciones, es ver cómo una idea se enciende en alguien, cómo una pregunta cambia la perspectiva, cómo el pensamiento crítico florece, es ser testigo de procesos que transforman no solo a quien aprende, sino también a quien enseña.

El docente también se transforma, se reforma, se reinventa, se reconstruye y en ese proceso, descubre que no está solo, que forma parte de una historia, de una lucha por un mundo más justo, más consciente, más humano.

Ser docente es apostar por la vida, por la dignidad, por la palabra y por la posibilidad de que otro futuro siempre es posible si lo construimos desde la educación. Y aunque a veces el cansancio pesa y el reconocimiento escasea, hay una fuerza silenciosa que impulsa: la certeza de que enseñar es un acto de amor profundo.

Un amor que no se agota, que no se rinde, que deja huella.

Diseñando experiencias que generan aprendizaje

Temática: narrativas de metodologías
Autora: Brenda Soto Álvarez
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: tercero
Escuela Normal de Valle de Bravo

Presentación

El presente escrito tiene como propósito reflexionar, de manera crítica y situada, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel preescolar, a partir del análisis y la implementación de las modalidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño, fase 2, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. La línea temática abordada fue de mi elección, la cual me permitió recuperar, analizar y narrar mi experiencia directa, como docente en formación, durante mi primera jornada de intervención pedagógica, así como profundizar en el sentido y la intencionalidad de las metodologías activas en contextos reales.

A lo largo del escrito se presenta, en primer lugar, una aproximación teórica a las modalidades de trabajo propuestas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), destacando su carácter humanista, participativo y situado. Posteriormente, se justifica la elección de la modalidad de Rincones de Aprendizaje, reconociendo su relevancia pedagógica y su potencial para favorecer aprendizajes significativos en la educación preescolar. Asimismo, se recupera la experiencia vivida durante la intervención en un jardín de niños donde, a partir de una problemática identificada, se diseñó e implementó una propuesta didáctica.

Finalmente, el texto integra una reflexión personal y profesional sobre los retos, aprendizajes y alcances de la metodología seleccionada, resaltando la importancia de asumir decisiones pedagógicas conscientes y contextualizadas. De esta manera, el escrito no solo da cuenta de una experiencia metodológica, sino que también se constituye como un ejercicio de análisis crítico que reafirma que: diseñar experiencias significativas implica escuchar el territorio, reconocer las voces de las infancias y comprender que el método es un medio para construir sentido en la experiencia educativa.

Desarrollo

> “La educación no se reduce a técnicas o procedimientos;
> es una experiencia viva que se construye en la relación con los otros.”
> Philippe Meirieu

El proceso de enseñanza y aprendizaje, constituye el punto de partida para analizar y comprender las diversas metodologías que favorecen el desarrollo integral de las niñas y los niños. Desde esta perspectiva, resulta fundamental, reflexionar sobre las modalidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño, fase 2, correspondientes al nivel preescolar, las cuales, desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), buscan transformar la educación al involucrar, activamente, a estudiantes, docentes y comunidad en la construcción colectiva del conocimiento.

Dichas modalidades, parten de los intereses de las niñas y los niños y se desarrollan a partir de contextos reales, con la finalidad de garantizar una educación crítica, significativa, participativa y situada, que trascienda la enseñanza centrada, exclusivamente, en contenidos tradicionales (SEP, 2022).

Al referirnos a estas modalidades, hablamos de incorporar perspectivas integradoras que permitan, a los educadores, plantear problemas situados en el territorio. Como se

señala en el documento normativo: “Las modalidades de trabajo son resignificadas con una mirada crítica que reconoce su carácter lúdico, didáctico y sistemático... se trabaja con y para la dialogicidad, el humanismo mexicano y las lecturas de la realidad apegadas al territorio” (SEP, 2023). Bajo este enfoque, la dinámica colectiva se nutre de la observación, la indagación y la reflexión constante de las intervenciones pedagógicas efectuadas en este nivel.

La elección de la modalidad: rincones de aprendizaje

Entre las modalidades de trabajo propuestas se encuentra: el Taller Crítico, los Rincones de Aprendizaje, los Centros de Interés, la Unidad Didáctica, el Aprendizaje Basado en el Juego y el Proyecto. En este escrito me centraré, particularmente, en la modalidad de Rincones de Aprendizaje, debido a su relevancia pedagógica y al impacto que tuvo en mi experiencia de intervención docente.

Esta propuesta tiene sus raíces en la pedagogía de María Montessori, quien introdujo los "rincones de juego" como espacios de actividades prácticas diseñadas para promover la autonomía, la iniciativa y la capacidad de elección (Montessori, 2003). En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, los rincones de aprendizaje se conciben como espacios físicos que posibilitan intercambios diversos y flexibles entre las niñas y los niños, a través de experiencias lúdicas, manipulativas, creativas, exploratorias y de indagación. Estos espacios cuentan con materiales organizados en actividades específicas que permiten el trabajo individual o en pequeños grupos, favoreciendo la experimentación, la creatividad, la imaginación y el juego fortaleciendo, así, el proceso formativo integral de las infancias.

Vivir la primera jornada de intervención representa, para mí y para muchas y muchos docentes en formación, una de las experiencias más gratificantes y, al mismo tiempo, más retadoras. Si bien, en semestres anteriores se tiene contacto con contextos escolares, niñas y niños, así como con diversos instrumentos de observación, es, en este momento donde se concreta, por primera vez, el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una responsabilidad directa. Es el primer acercamiento real a nuestra labor como futuras educadoras y educadores y, a su vez, la oportunidad para generar y aplicar una pedagogía con sentido integral y humanista que trascienda más allá de las aulas.

Transitar de lo teórico a lo práctico no es un proceso sencillo. A tal grado que se suele mencionar que, la práctica es la que forma al docente y fue, precisamente, a este desafío al que me enfrenté durante mis prácticas de observación e intervención. Mi primera jornada de intervención real tuvo lugar, en un jardín de niños urbano en Valle de Bravo, con el primer grado grupo "A", derivado de la observación participante, efectuada en el periodo de estadía de observación, se identificó como problemática “El reconocimiento de las emociones”, surgiendo la necesidad de desarrollar e implementar una metodología que pudiera resolverla y que se constituye en el objeto de desarrollo del presente escrito.

La docente titular del grupo, me brindó la libertad de elegir la modalidad de trabajo para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque, me sugirió trabajar bajo la modalidad de proyecto por considerar la problemática detectada, adecuada para la edad de las niñas y los niños, opté por los Rincones de Aprendizaje, tras profundizar en el curso de Intervención Didáctico-Pedagógica. Mi intención se sustentó en la inquietud de romper con la inercia docente de la institución donde, esta modalidad, rara vez se utilizaba debido a su complejidad organizativa.

Fue, a través de la lectura reflexiva, el análisis teórico y la orientación de mis docentes que me incliné por los Rincones de Aprendizaje, una modalidad que pocas veces es elegida debido a la complejidad que implica su planeación y organización.

No obstante, esta modalidad me pareció (y me sigue pareciendo) una de las estrategias más enriquecedoras para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en

preescolar. Así, a partir de la problemática planteada, diseñé una intervención con convicción pedagógica enfrentando, desde el inicio, el reto de la planeación.

Estructura y desarrollo de la experiencia

De acuerdo al documento Modalidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño, Fase 2. México: Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022). La modalidad de Rincones de Aprendizaje se estructura en cinco momentos: 1) Saberes previos, 2) Asamblea inicial y planeación, 3) Exploración de los rincones, 4) Compartimos lo aprendido y 5) Reflexión sobre el aprendizaje. Estos momentos permiten organizar, de manera sistemática, la intervención. Analizar cada uno de los momentos, me facilitó elaborar una planeación contextualizada, intencionada y coherente con los principios de la NEM, anticipando el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y asegurando su carácter significativo.

La jornada de intervención se llevó a cabo durante dos semanas, del 1 al 12 de diciembre. La organización temporal fue la siguiente: el primer día se trabajó la recuperación de saberes previos; el segundo día, la asamblea inicial y la planeación; durante seis días consecutivos se desarrolló la exploración de los rincones; posteriormente, se destinó un día para compartir lo aprendido y, finalmente, se realizó la reflexión sobre el aprendizaje.

Durante estas dos semanas el aula se transformó en un ecosistema de aprendizaje vivo. Diseñé tres rincones específicos: 1. “Manipulando”, enfocado a la identificación sensorial de las emociones; 2. “Creando”, en el cual la expresión artística fue el vehículo del sentir; y, 3. “Diseñando”, donde la construcción con objetos permitía proyectar estados internos.

En el primer momento, las niñas y los niños expresaron lo que sabían acerca de las emociones. Se presentaron los rincones de aprendizaje, las actividades, los materiales y la dinámica de trabajo. Además, elaboraron carteles para identificar cada rincón, eligiendo nombres significativos para ellos. En el segundo momento se construyó, de manera colectiva, un cronograma de actividades, el cual favoreció la autonomía y la comprensión del trabajo a realizar en cada rincón. Asimismo, se estableció una propuesta de normas de convivencia con la participación, el respeto y la corresponsabilidad de los propios niños.

Los rincones se trabajaron de manera simultánea. Mientras, un equipo realizaba actividades en un rincón específico, los otros equipos trabajaban en los demás espacios. Cada día, los equipos rotaban permitiendo que todos vivieran las experiencias propuestas. Durante la segunda semana, se reorganizaron los equipos con el objetivo de fortalecer las relaciones interpersonales.

El éxito de la metodología se hizo evidente en el cuarto momento: Compartimos lo aprendido, pues resultó, especialmente, significativo. A través de un video, las niñas y los niños explicaron lo que aprendieron sobre el reconocimiento de sus emociones, compartiendo lo que les gustó, lo que se les dificultó, cómo se sintieron y cuáles fueron sus actividades favoritas. Este espacio evidenció, de manera clara, que el objetivo de la intervención había sido alcanzado.

Si bien, la observación diaria, el diario de trabajo y los registros de observación ya mostraban avances, fue al escuchar a las niñas y a los niños expresar sus aprendizajes cuando confirmé que la metodología elegida había sido adecuada. El aprendizaje no quedó implícito ni superficial, sino que, se manifestó de manera consciente y significativa.

Esta experiencia me enseñó que innovar implica salir de la “zona de confort” y de lo "cotidiano". No se trata de elegir la metodología más sencilla, sino la más adecuada para responder a cada problemática, cada grupo y cada contexto, pues cada uno de ellos demanda una metodología específica, en este orden de ideas, me permito manifestar que asumir retos metodológicos implica un compromiso profesional, pero, también abre la posibilidad de generar experiencias educativas verdaderamente transformadoras.

Como docente en formación, introducir esta modalidad de trabajo en el preescolar referido me permitió, identificar áreas de oportunidad y reafirmar que el análisis crítico de las metodologías, es indispensable para lograr resultados educativos favorables, humanos y significativos. Diseñar experiencias significativas es, en esencia, aprender a escuchar el territorio y las voces de quienes lo habitan.

"El método no es un fin en sí mismo, sino un camino
para que el niño construya sentido sobre su experiencia en el mundo."
Paulo Freire

Referencias

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.

Montessori, M. (2003). *El método Montessori*. Diana.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Modalidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño, Fase 2*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.

Mis primeras prácticas en educación preescolar

Temática: narrativas de proyectos
Autora: Diana Marín Vargas
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: tercero
Escuela Normal de Valle de Bravo

Presentación

La presente narrativa tiene como finalidad dar a conocer mi experiencia durante las prácticas profesionales desde una mirada analítica, reflexiva y crítica, que permita comprender los procesos formativos vividos en el ejercicio de la práctica docente. Las prácticas profesionales, en la formación inicial, representan un espacio fundamental, ya que, favorecen la articulación entre los conocimientos teóricos adquiridos durante los tres primeros semestres de licenciatura y la realidad del aula, así como el reconocimiento del contexto escolar y sus dinámicas.

Desde esta perspectiva, la enseñanza se concibe como una acción orientada hacia otros. En esta acción el docente cumple un papel mediador entre los estudiantes y los saberes. Tal como señala Camilloni (2016), enseñar implica desempeñar una función mediadora que favorece la construcción de aprendizajes significativos, lo que resalta la importancia de una intervención docente consciente, reflexiva y situada.

Este relato se inscribe en la línea temática Narrativas de proyectos, ya que, recupera el diseño, desarrollo y análisis de un proyecto de intervención pedagógica implementado durante las prácticas profesionales. La elección de esta línea responde a la necesidad de reflexionar sobre los procesos, retos y aprendizajes que emergen al poner en marcha un proyecto contextualizado.

Las experiencias que se presentan corresponden a mis primeras prácticas de intervención, realizadas del 01 al 12 de diciembre de 2025, en el Jardín de Niños “Diego Rivera”, con el grupo de 3.° A. A lo largo de la narrativa se analizan las decisiones pedagógicas tomadas, los desafíos enfrentados y los aprendizajes construidos los cuales contribuyen, de manera significativa, a la construcción de mi identidad profesional como futura docente.

Desarrollo

Mis primeras prácticas en educación preescolar

Al asumir la responsabilidad directa del grupo durante mis primeras prácticas de intervención, me enfrenté a una experiencia que puso a prueba, no solo mis conocimientos teóricos, sino también mis emociones, mi seguridad personal y mi capacidad para tomar decisiones en tiempo real. Desde el primer día, los nervios y la inseguridad estuvieron presentes, principalmente, por la conciencia del compromiso que implica estar al frente de un grupo de niñas y niños en edad preescolar. Esta vivencia me permitió reconocer que la docencia no se reduce a la aplicación de actividades, sino que es un proceso complejo que exige atención constante, sensibilidad y reflexión permanente.

El grupo de tercer grado con el que trabajé se caracterizó por ser activo, participativo y expresivo. Los niños mostraban disposición para opinar, contar experiencias y participar en las actividades propuestas, especialmente, aquellas que implicaban la manipulación de materiales. No obstante, también fue evidente la facilidad con la que se distraían, así como la presencia constante de conflictos entre compañeros. Estas situaciones representaron un reto importante en el manejo del grupo, ya que, fue necesario intervenir de manera oportuna para promover la convivencia, el respeto y la resolución de conflictos mediante el diálogo.

Sin embargo, reconocí que en algunos momentos, mi tono de voz y firmeza no eran suficientes para lograr que el grupo atendiera de manera inmediata, sobre todo, cuando el ambiente se tornaba muy activo, en estas ocasiones, la intervención de la maestra titular fue necesaria para reforzar las indicaciones. Esta experiencia me permitió reconocer que, la seguridad docente se construye de manera gradual y que la autoridad pedagógica no se impone, sino que se fortalece con la constancia, la claridad en las normas y la coherencia en las acciones.

La intervención se trabajó bajo la modalidad de rincones de aprendizaje, la cual representó un reto personal, ya que, no contaba con un dominio profundo sobre su estructura y los momentos que la conforman. Esto me llevó a realizar un proceso de preparación que incluyó la búsqueda de información, el diálogo con docentes y compañeros, así como la revisión de diversos materiales. A partir de este proceso comprendí que los rincones de aprendizaje no solo organizan el espacio físico del aula, sino que favorecen la autonomía, la exploración, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo entre los niños.

La planeación de las actividades se concibió como un proceso flexible y contextualizado, orientado a responder a las necesidades reales del grupo. Se priorizó el diseño de actividades con un propósito claro, evitando acciones aisladas y procurando mantener coherencia entre los objetivos, las estrategias y los aprendizajes esperados. Este proceso me permitió comprender que planear no significa prever cada detalle de manera rígida, sino estar preparada para realizar ajustes cuando las condiciones del contexto lo requieren.

Uno de los principales retos durante la intervención, fue la variación constante en la asistencia de los alumnos lo que dificultó, en algunos momentos, la continuidad de las actividades. En ciertos momentos fue necesario reorganizar al grupo, incluso, integrar a varios grados para poder desarrollar las actividades. Esta situación implicó modificar la planeación inicial; sin embargo, fue posible mantener el propósito de aprendizaje, lo que reafirmó la importancia de la flexibilidad docente y de la capacidad de adaptación ante situaciones imprevistas.

A partir de la observación del contexto escolar y de las dinámicas cotidianas del grupo, se identificó como problemática central la generación excesiva de residuos dentro del aula. Se observó que los niños desechaban materiales de manera constante, sin una conciencia clara sobre el impacto de estas acciones en su entorno inmediato, esta situación evidenció la necesidad de intervenir desde el nivel preescolar, reconociendo que la construcción de hábitos y actitudes responsables puede favorecerse desde edades tempranas.

Con base en esta problemática, se diseñó una planeación para la intervención enfocada en promover una cultura de conciencia sobre el manejo de residuos. Para ello, se implementaron actividades que se desarrollaron en los distintos rincones de aprendizaje. Las actividades se orientaron a favorecer la participación de los niños, la reflexión sobre sus acciones cotidianas y la construcción de nuevos conocimientos a partir de experiencias cercanas a su realidad.

Durante la implementación de las actividades, los niños tuvieron la oportunidad de explorar, clasificar y dialogar sobre los distintos tipos de residuos, así como de expresar sus ideas y experiencias relacionadas con el cuidado del entorno escolar. La modalidad de rincones permitió generar un ambiente dinámico y participativo que favoreció la implicación del grupo en las actividades, así como atender los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

A lo largo del desarrollo del proyecto se observaron avances, en la actitud de los niños, frente al manejo de los residuos. Algunos comenzaron a mostrar mayor interés por mantener limpio el aula, reutilizar materiales y cuidar las plantas del preescolar. Aunque, estos cambios no se presentaron de manera inmediata ni homogénea en todos los alumnos, fue posible identificar avances significativos en la sensibilización y en la reflexión sobre sus

acciones, lo que permitió reconocer que los aprendizajes se construyen de manera progresiva.

El proyecto también permitió trabajar, de manera transversal, contenidos de distintos campos formativos. Se favoreció el desarrollo del lenguaje oral mediante el diálogo constante y la expresión de ideas; el pensamiento matemático a través de la clasificación y conteo de residuos; y, el desarrollo socioemocional al promover el trabajo colaborativo, el respeto por las normas y la convivencia armónica. Esta transversalidad evidenció la importancia de diseñar proyectos integrales que respondan a problemáticas reales del contexto escolar.

Para el seguimiento de los aprendizajes utilicé el diario de trabajo y registros de observación, los cuales me permitieron reflexionar sobre mi intervención, identificar avances en los alumnos y reconocer áreas de oportunidad en mi práctica docente. Estos instrumentos resultaron fundamentales para evaluar desde un enfoque formativo, reconociendo que cada alumno avanza a su propio ritmo y requiere apoyos diferenciados.

Finalmente, esta experiencia de intervención representó un aprendizaje significativo, dentro de mi formación como futura docente, a pesar de los nervios e inseguridades iniciales. La práctica me permitió fortalecer mi confianza, desarrollar habilidades de planeación, observación y adaptación, así como a comprender que estudiar para ser docente implica un trabajo arduo, pero, profundamente significativo. Esta intervención no solo impactó en los aprendizajes de los niños, sino también en la construcción de mi identidad docente, reafirmando que enseñar implica compromiso, mediación y una reflexión constante sobre nuestra práctica educativa.

Referencias

Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Camilloni, A. (2016). La enseñanza como práctica social. En A. Camilloni (Ed.), *El saber didáctico* (pp. 135-158). Paidós.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

La lectura pedagógica como base de la construcción de la identidad docente

Temática: narrativas sobre análisis e interpretación de textos
Autora: Vanessa Justiniani Vázquez
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: tercero
Escuela Normal de Valle de Bravo

Presentación

Decidí elegir la línea temática “narrativas sobre análisis, interpretación y reinterpretación de textos”, ya que, a partir de estas nociones no solo adquiero conocimiento teórico, sino también herramientas que me han sido útiles al momento de la intervención. Durante el primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, el análisis de cada uno de los textos académicos y pedagógicos me permitió reflexionar sobre mi proceso formativo, comprender distintas teorías del aprendizaje y, principalmente, iniciar la construcción de mi identidad docente.

Leer, interpretar y reinterpretar textos no ha sido un ejercicio meramente académico, sino una práctica constante de reflexión sobre mi experiencia en el aula y sobre el sentido de ser docente. A través de cada una de las lecturas realizadas en los diferentes cursos, he podido resignificar mis ideas iniciales sobre la docencia y entender que, la formación docente es un proceso continuo, crítico y profundamente humano.

Desarrollo

La búsqueda de la identidad docente desde la lectura

Al ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria, la docencia para mi no era una opción profesional que yo hubiera elegido con claridad, sin embargo, a lo largo de los semestres las lecturas analizadas me ayudaron a cuestionar esta postura inicial y a reconocer que la identidad docente no se construye de manera inmediata, sino a través de la reflexión constante sobre la teoría y la práctica.

Las teorías del aprendizaje me fueron fundamentales para comprender cómo aprenden los alumnos y cuál es el papel del docente en este proceso. Desde la perspectiva constructivista, Piaget señala que “el conocimiento no se recibe pasivamente ni por los sentidos ni por la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto” (Piaget, 1978, p. 15), esta idea me permitió entender que los alumnos no son recipientes vacíos, sino sujetos activos que construyen su propio aprendizaje.

Por su parte, Vygotsky señala el papel del contexto social y la interacción en el aprendizaje, afirmando que “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el plano social y después en el plano psicológico” (Vygotsky, 1979, p. 94), al leer esta postura me ayudó a comprender la importancia del diálogo, la colaboración y el acompañamiento docente dentro del aula.

Asimismo, Ausubel enfatiza la relevancia de los conocimientos previos al señalar que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe; averígüese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, 1983, p. 18), esta afirmación me permitió reconocer la necesidad de conocer a los alumnos antes y de realizar un diagnóstico antes de planear cualquier intervención educativa.

Interpretar a Freire desde la práctica docente

Una de las lecturas que más ha influido en mi formación ha sido las “Cartas a quien pretende enseñar” de Paulo Freire, este texto me permitió reinterpretar la docencia desde una perspectiva ética, crítica y reflexiva. Freire afirma que “no hay docencia sin discencia; las dos se explican y se implican mutuamente” (Freire, 2004, p. 25), lo cual resignificó mi manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante mis primeras prácticas educativas esta idea cobró sentido, ya que, comprendí que, así como mis alumnos aprenden de mí, yo también aprendo de ellos, cada intervención se convirtió en una oportunidad para reconocer áreas de mejora en mi práctica docente y para replantear mis estrategias de enseñanza.

Al analizar la segunda y quinta carta reflexioné, especialmente, sobre el miedo y la inseguridad que surgen en el primer día de clases, Freire menciona que “el miedo es una emoción necesaria, pero no puede convertirse en un obstáculo paralizante” (Freire, 2004, p. 49). Esta idea se relacionó, directamente, con mi experiencia durante mis primeras prácticas de intervención donde, el temor a equivocarme y a no saber si lo que hacía estaba bien, me paralizó en algunos momentos.

Sin embargo, fue precisamente al enfrentar ese miedo cuando comprendí que la docencia implica atreverse, equivocarse y aprender, como lo señala Freire, “es decidiendo como se aprende a decidir” (Freire, 2004, p. 66). Y, fue a partir de esa experiencia que empecé a fortalecerme como docente en formación.

Otro aspecto relevante que identifiqué en las cartas fue la importancia de la coherencia entre el decir y el hacer, Freire sostiene que, “pensar acertadamente es hacer correctamente” (Freire, 2004, p. 37), lo cual se relaciona con la credibilidad que el docente construye frente a sus alumnos. A lo largo de mis prácticas comprendí que cuando no existe coherencia entre lo que se dice y lo que se hace se pierde autoridad pedagógica.

Freire distingue, claramente, entre autoridad y autoritarismo, señalando que “la autoridad se afirma en la libertad y no en la negación de esta” (Freire, 2004, p. 61). Esta reflexión me hizo ver que es posible mantener el orden y la disciplina en el aula sin recurrir a prácticas autoritarias, promoviendo un ambiente de respeto y diálogo.

La interpretación de textos como base de la praxis docente

En conclusión, el análisis, la interpretación y la reinterpretación de textos han sido fundamentales para mi formación inicial durante el primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Las teorías del aprendizaje de Piaget, Vygotsky y Ausubel me brindaron herramientas conceptuales para comprender cómo ocurre el aprendizaje y cómo puede favorecerse desde la práctica educativa.

De manera especial, las “Cartas a quien pretende enseñar” de Paulo Freire me permitieron reflexionar sobre la docencia como una práctica ética, crítica y transformadora. Mediante la lectura de sus cartas, pude darle otro sentido a mis experiencias en las prácticas educativas, el reconocer mis miedos, valorar el aprendizaje mutuo con los alumnos y fortalecer mi identidad docente.

Hoy comprendo que ser docente implica aprender constantemente, reflexionar sobre la práctica y mantener una postura crítica frente a la realidad educativa. La interpretación de textos no solo me ha permitido comprender la teoría, sino también aplicarla de manera consciente y coherente en el aula, avanzando en la construcción de una docencia comprometida, humana y reflexiva.

Referencias

Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/05/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf
Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI Editores.
Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

La construcción colectiva del saber pedagógico

Temática: narrativas de colaboración y reflexión de la práctica
Autora: Ximena Islas Sánchez
Licenciatura en Educación Primaria
Semestre: tercero
Escuela Normal de Valle de Bravo

Presentación

La narrativa recupera experiencias de práctica docente para reflexionar sobre la colaboración entre pares y la construcción colectiva de saberes que fortalecieron mi intervención en el aula y contribuyeron a mi formación inicial.

Desarrollo

La práctica docente ha representado, para mí, un proceso formativo profundo que ha transformado, de manera significativa, mi manera de comprender la enseñanza, el aprendizaje y el papel que asumo como futura docente. Desde mis primeros acercamientos a la escuela primaria, durante la formación inicial en la escuela normal, comprendí que la docencia no puede entenderse como una tarea individual ni aislada, sino como una construcción colectiva que se fortalece a través del trabajo colaborativo, la reflexión constante y el diálogo entre pares. Esta idea coincide con lo planteado por Wenger (2001), quien señala que el aprendizaje profesional se construye en comunidades de práctica donde los sujetos participan, comparten experiencias y generan conocimiento de manera conjunta.

A lo largo de los semestres de mi formación inicial cursados, tanto en los espacios académicos de la Escuela Normal como durante las jornadas de práctica, he participado en diversos escenarios de intercambio y colaboración con compañeros y docentes formadores. Estos espacios se convirtieron en oportunidades para compartir inquietudes, analizar situaciones reales del aula y construir saberes pedagógicos de manera colectiva. La reflexión compartida me permitió comprender que, muchas de las dificultades que enfrento como docente en formación, no son problemáticas individuales, sino parte de un proceso común que requiere acompañamiento, análisis colectivo y apertura al aprendizaje continuo, tal como lo señala Perrenoud (2004) al referirse a la profesionalización docente como un proceso reflexivo y colaborativo.

Durante las prácticas realizadas en la Escuela Primaria “Carlos A. Carrillo”, ubicada en el municipio de Villa de Allende, tuve la oportunidad de integrarme a un colectivo docente comprometido con el aprendizaje de los alumnos y con la mejora continua de su práctica. Desde el primer día de observación, identifiqué la importancia de conocer el contexto escolar y comunitario, así como las características académicas, sociales y emocionales del grupo para tomar decisiones pedagógicas pertinentes. Esta experiencia reforzó la idea de que la práctica docente no puede separarse del contexto en el que se desarrolla, tal como lo plantea Dewey (1938), quien sostiene que el aprendizaje surge de la interacción entre la experiencia y el entorno.

El acompañamiento de los docentes titulares fue un elemento fundamental durante este proceso, pues a través del diálogo constante compartieron conmigo su experiencia profesional, sus estrategias de enseñanza y las formas en que enfrentan los retos cotidianos del aula. Estas interacciones me permitieron comprender que la práctica docente se construye y mejora con el tiempo. Ya que, la deliberación sobre la experiencia me ayudó a reconocer la importancia de reflexionar, de manera sistemática, para mejorar la práctica.

El trabajo colaborativo con otros estudiantes de formación inicial, también fue clave en mi proceso de aprendizaje mediante la observación mutua de clases, el análisis de planeaciones y la revisión conjunta de actividades, esto me permitió reconocer que cada compañero aportaba distintas perspectivas sobre una misma situación educativa. Estas experiencias favorecieron el desarrollo de una mirada crítica sobre mi propia práctica, permitiéndome identificar aciertos, dificultades y áreas de oportunidad que, de manera individual, habría sido difícil visualizar. La retroalimentación entre pares se convirtió en una herramienta, fundamental, para fortalecer mi intervención docente y consolidar mi identidad profesional.

Uno de los aprendizajes más significativo, derivado del trabajo colectivo, fue la planeación e implementación de estrategias didácticas basadas en el trabajo por proyectos, particularmente en la asignatura de Geografía. La construcción conjunta, de estas propuestas, permitió vincular los contenidos curriculares con situaciones cercanas a la realidad de los alumnos, como el análisis del entorno, el reconocimiento del espacio geográfico y la reflexión sobre problemáticas locales. Este enfoque coincide con los planteamientos del Plan de Estudios 2022, el cual promueve el aprendizaje situado, el trabajo colaborativo y la vinculación de los contenidos con el contexto sociocultural de los estudiantes.

Durante el desarrollo de los proyectos utilicé diversos recursos didácticos, como cuadros de doble entrada, mapas, esquemas, líneas del tiempo y actividades de investigación. Estas herramientas favorecieron la organización de la información, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo dentro del aula. A través de estas actividades, los alumnos tuvieron la oportunidad de expresar sus ideas, contrastar información, dialogar con sus compañeros y construir aprendizajes de manera conjunta. Desde esta experiencia, pude observar cómo la interacción entre los estudiantes se convierte en un elemento clave para el aprendizaje significativo, tal como lo plantean los enfoques socioculturales del aprendizaje.

La reflexión colectiva también permitió resignificar mi concepción de la evaluación. Al inicio de mis prácticas, concebía a la evaluación, principalmente, como un medio para asignar calificaciones; sin embargo, el diálogo constante con los docentes titulares y con mis compañeros me ayudó a comprenderla como una herramienta para acompañar el aprendizaje. El análisis conjunto de evidencias, como trabajos escritos, participaciones orales y productos finales de los proyectos, facilitó la identificación de avances y dificultades, así como la toma de decisiones para ajustar las estrategias de enseñanza. Esta visión coincide, con lo que plantea Perrenoud (2008) respecto a la evaluación formativa como un proceso que orienta y mejora la enseñanza.

Este proceso me permitió comprender que evaluar implica observar, escuchar y retroalimentar, de manera constante, con el propósito de favorecer el aprendizaje de los alumnos. La evaluación dejó de ser un momento final para convertirse en un proceso continuo que orienta la práctica docente y fortalece la intervención pedagógica. Asimismo, comprendí que la reflexión colectiva sobre la evaluación permite atender, de manera más pertinente, la diversidad del grupo y responder a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes.

La elaboración de narrativas, de la práctica, se convirtió en un ejercicio central para reflexionar sobre lo vivido en el aula. Escribir sobre mis experiencias me permitió reconstruir los procesos de enseñanza y aprendizaje, analizar mis decisiones pedagógicas y reconocer las emociones que surgen durante la práctica docente. Este ejercicio se relaciona con lo que Schön denomina reflexión sistemática, ya que, posibilita transformar la experiencia en conocimiento profesional. Además, compartir estas narrativas con otros estudiantes de formación inicial generó espacios de diálogo y retroalimentación que enriquecieron mi comprensión de la práctica.

Escuchar las experiencias de mis compañeros me permitió ampliar mi mirada y reconocer que existen diversas formas de abordar una misma situación educativa. Esta interacción fortaleció el sentido de pertenencia a un colectivo docente y reafirmó la importancia del aprendizaje colaborativo como base del desarrollo profesional, tal como lo señala Wenger al hablar de la construcción de identidad profesional dentro de las comunidades de práctica.

La interacción con la comunidad escolar fue otro elemento significativo durante mis prácticas. Reconocer los saberes comunitarios e integrarlos en las actividades escolares permitió otorgar mayor sentido a los aprendizajes y fortalecer la identidad de los alumnos. A través de proyectos contextualizados y actividades relacionadas con el entorno, comprendí que la escuela no está aislada de su contexto, sino que forma parte de una comunidad que aporta conocimientos, valores y experiencias al proceso educativo, idea que también es retomada por el enfoque comunitario del Plan de Estudios 2022.

El trabajo colaborativo implicó, además, el desarrollo de habilidades profesionales como la escucha activa, el respeto por las opiniones de otros, la argumentación pedagógica y la construcción de acuerdos. Aprendí que reflexionar con otros docentes no siempre significa coincidir, sino dialogar, cuestionar y buscar soluciones conjuntas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos. Estas experiencias fortalecieron mi compromiso con la mejora continua de la práctica docente.

En conclusión, las narrativas de colaboración y reflexión de la práctica me han permitido reconocer que la formación docente es un proceso colectivo, dinámico y permanente. La experiencia vivida tanto en la Escuela Normal, como en la Escuela Primaria “Carlos A. Carrillo” fortaleció mi identidad profesional y reafirmó la importancia del trabajo entre pares, la reflexión sistemática y la construcción colectiva de saberes como pilares, fundamentales, para mejorar la práctica educativa y favorecer aprendizajes significativos en los alumnos.

Referencias

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Colihue.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Mi experiencia con el diario de la educadora

Temática: narrativas de proyectos
Autora: Sandra Reyes Plata
Licenciatura en Educación Preescolar
Semestre: quinto
Escuela Normal de Valle de Bravo

Presentación

El presente trabajo tiene como propósito analizar el uso del diario de trabajo como una herramienta, fundamental, para la reflexión de la práctica docente durante mi jornada de intervención. A través de este instrumento fue posible registrar, de manera sistemática, las actividades realizadas en el aula, así como los retos y dificultades que se presentaron en el desarrollo de las sesiones, tales como la organización del tiempo, la atención al grupo y la adecuación de las estrategias de enseñanza a las necesidades de las niñas y los niños.

Desarrollo

La elección del diario de trabajo responde a la necesidad de contar con un espacio personal, de análisis y reflexión, que permita valorar las acciones realizadas, identificar áreas de oportunidad y reconocer los aciertos en la práctica docente. Asimismo, este ejercicio favorece la toma de conciencia sobre el propio desempeño, permitiendo replantear decisiones pedagógicas con base en la experiencia vivida en el aula.

El uso constante del diario de trabajo contribuye al crecimiento profesional, ya que, promueve una actitud crítica y reflexiva frente al proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se convierte en un recurso valioso para mejorar la práctica docente y fortalecer la formación profesional, al propiciar aprendizajes significativos tanto para el docente como para los alumnos.

El diario de trabajo es un instrumento de reflexión sistemática que permite al docente registrar, describir y analizar su práctica cotidiana, favoreciendo la toma de conciencia sobre su actuación y la mejora continua de su quehacer educativo (Zabalza, 2004).

Durante mi jornada de intervención docente llevé a cabo un ejercicio de diario de trabajo mediante la aplicación de ciclos reflexivos, para el desarrollo de esta actividad utilicé el ciclo reflexivo propuesto por Kemmis. Este ciclo se compone de cuatro momentos fundamentales: planear, actuar, observar y reflexionar (Kemmis & McTaggart, 1988). A lo largo de este proceso me enfrenté a diversas dificultades y retos; sin embargo, la realización de dicho ejercicio resultó significativa, ya que, contribuyó, de manera directa, a la mejora de mi práctica docente. Asimismo, este proceso reflexivo me permitió analizar, críticamente, mi actuación, favoreciendo la toma de decisiones orientadas a ofrecer un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje.

Durante mi jornada de práctica docente implementé diversas estrategias didácticas, orientadas a atender la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el grupo. Las actividades diseñadas tuvieron como finalidad favorecer la comprensión de los contenidos abordados, así como promover la participación activa, el diálogo y la reflexión del alumnado dentro del aula. En general, observé una respuesta positiva, por parte de la mayoría de las niñas y los niños, quienes mostraron interés y disposición para involucrarse en las dinámicas propuestas. Sin embargo, también identifique algunas áreas de oportunidad.

Al concluir la jornada, recurrí al ciclo reflexivo como una herramienta, fundamental, para el análisis de mi práctica docente. En la fase descriptiva registré, en el diario de trabajo, los acontecimientos más relevantes de la sesión, destacando tanto los logros alcanzados como las dificultades presentadas durante el desarrollo de la actividad. Posteriormente, en la fase

analítica, reflexioné sobre los factores que influyeron en el desarrollo de la sesión, reconociendo que la rigidez en la administración del tiempo y la insuficiente apertura al diálogo limitaron la participación plena del grupo.

Esta reflexión coincide con lo planteado por Schön (1998), quien señala la importancia de reflexionar sobre la acción como un medio para mejorar la práctica profesional.

A partir de este análisis crítico, comprendí la necesidad de flexibilizar mi planeación didáctica y de ajustarla a las dinámicas reales del grupo, así como de generar ambientes de confianza que favorezcan la expresión oral, especialmente, en aquellos alumnos que presentan inseguridad. En la fase propositiva, del ciclo reflexivo, planteé estrategias de mejora orientadas a fortalecer la participación, tales como la incorporación de actividades lúdicas, el trabajo colaborativo en pequeños grupos y el uso de preguntas abiertas que promovieran una interacción más espontánea, en concordancia con los principios del enfoque de investigación-acción propuesto por Kemmis y McTaggart (2005).

Al implementar dichas estrategias en la jornada posterior, observé cambios favorables en el clima del aula y en la participación de las niñas y los niños, lo que me permitió constatar la relevancia de la reflexión sistemática sobre la práctica docente. Esta experiencia me llevó a reconocer que, el análisis continuo de la práctica constituye un elemento clave para transformar las estrategias de enseñanza y atender, de manera pertinente, las necesidades del contexto escolar, en concordancia con los planteamientos del Plan de Estudios vigente para la educación preescolar (SEP, 2022).

La jornada de práctica docente representó, para mí, una experiencia profundamente significativa en mi proceso de formación profesional, ya que, me permitió vincular los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de mi formación con la realidad del aula de educación preescolar. A través de la implementación de actividades, apoyadas en recursos visuales y del análisis sistemático de mi práctica mediante el ciclo reflexivo, logré reconocer tanto los logros alcanzados como las áreas de oportunidad que requieren atención y mejora constante. Este ejercicio de reflexión me permitió comprender que la enseñanza no es un proceso estático, sino una práctica dinámica que exige sensibilidad, adaptación y una actitud permanente de análisis crítico.

El uso del diario de trabajo se consolidó como una herramienta, fundamental, para fortalecer mi práctica docente, ya que, me brindó la posibilidad de observar, analizar y transformar mis acciones pedagógicas de manera consciente. Al registrar y analizar lo ocurrido durante la jornada, identifiqué la importancia de flexibilizar la planeación didáctica y de ajustar las estrategias a las características, intereses y necesidades reales del grupo. Asimismo, comprendí que la gestión adecuada del tiempo y la apertura al diálogo son elementos clave para favorecer la participación activa de las niñas y los niños y propiciar ambientes de aprendizaje significativos.

Uno de los aprendizajes más relevante, derivado de esta experiencia, fue reconocer la importancia de generar un clima de confianza que permita a todas las niñas y todos los niños expresarse con seguridad, especialmente, a aquellos que presentan timidez o inseguridad al comunicarse de forma oral. Entendí que el rol del docente no se limita a transmitir contenidos, sino que implica acompañar, motivar y brindar oportunidades equitativas de participación, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje de cada niña y niño. En este sentido, la incorporación de actividades lúdicas, el trabajo colaborativo y el uso de preguntas abiertas se convirtieron en estrategias clave para fortalecer la interacción y la expresión dentro del aula.

La aplicación de las estrategias de mejora, propuestas a partir del análisis reflexivo, evidenció cambios positivos en el clima del aula y en la participación del grupo, lo que reafirmó la importancia de la reflexión continua como base para la mejora de la práctica docente. Esta experiencia me permitió asumir una postura más crítica y responsable frente

a mi labor, reconociendo que cada jornada de práctica constituye una oportunidad para aprender, mejorar y resignificar la enseñanza.

Finalmente, esta jornada reafirmó mi convicción de que la reflexión sistemática, sobre la práctica docente, es un componente esencial en la construcción de una identidad profesional comprometida con la calidad educativa. Asumir el diario de trabajo, como una herramienta permanente, me permitirá fortalecer mis competencias pedagógicas, responder de manera pertinente a los desafíos del contexto escolar y contribuir a la formación integral de los alumnos.

En conclusión, este trabajo me permitió fortalecer mi identidad profesional al reconocer que ser docente implica un compromiso constante con el análisis de la práctica, la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas y la búsqueda, permanente, de estrategias que favorezcan aprendizajes significativos. La reflexión sobre la práctica se consolidó como una herramienta esencial para transformar la enseñanza y responder, de manera pertinente, a las necesidades del contexto educativo preescolar.

Referencias

Kemmis, S., y McTaggart, R. (2005). *La investigación-acción participativa*. Madrid: Morata.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar*. Secretaría de Educación Pública.

Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional* (5.ª ed.). Narcea.

Historias en movimiento, el poder educativo de las marionetas

Temática: narrativas de metodologías
Autor: Daniel Jahir Morales Román
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Zumpango

Presentación

La narrativa que presento expone mi experiencia al desarrollar y acompañar un proyecto escolar basado en la creación y presentación de una obra de marionetas, donde a lo largo del proceso pude observar el esfuerzo que implico para los estudiantes y la manera en que este tipo de actividades ayudan a promover habilidades dentro del aprendizaje, como lo son, la organización, los ensayos y el manejo de emociones a lo largo de la presentación, cada etapa del proyecto me dejo ver el compromiso de los alumnos y la importancia del trabajo colaborativo.

La temática seleccionada para esta narrativa es la “Narrativa de proyectos” porque considero que los proyectos, representan una de las herramientas más valiosas para la enseñanza y en ellos, los estudiantes no solo aplican conocimientos sino que también desarrollan competencias como la comunicación, la creatividad y la resolución de problemas, otro motivo es porque creo firmemente que hablar de proyectos es hablar de educación en su forma más completa y significativa.

Además, considero relevante compartir esta experiencia por que los proyectos permiten que los contenidos de historia cobren vida, al involucrarse activamente, los estudiantes comprenden mejor los procesos históricos y construyen aprendizajes que trascienden el aula.

Desarrollo

Mi nombre es Daniel y soy docente en formación de la escuela normal de Zumpango en la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia, hace unas cuantas semanas terminaron mis practicas del séptimo semestre, las cuales representaron un gran reto para mí, porque ahora fue una jornada de dos meses frente a grupo, en donde cada una de las sesiones impartidas en el aula fueron una experiencia más para lograr ser el docente de historia que siempre quise tener, a lo largo de esos dos meses impartí un proyecto de marionetas sobre las civilizaciones antiguas, en colaboración con mis compañeros y amigos en una nueva escuela de prácticas llamada “Simone de Beauvoir” en el fraccionamiento encinos del municipio de Zumpango, Estado de México.

Para dar a conocer el proyecto las primeras semanas de intervención, fueron complicadas, ya que la escuela se encontraba en un cambio directivo y estaban haciendo ajustes en los horarios, de tal manera que era difícil designar con que grupo se realizaría el proyecto, pero ante ello se plantaron las cosas sobre la mesa, independientemente del grupo que me asignaran , el grado seria 3er año y la temática que me toco a mí fue la civilización romana, este proyecto se pensó realizar interdisciplinar aunque solo se contó con la ayuda del docente titular Marco del campo formativo de Lenguajes con la disciplina de artes, quien proporcionaría el espacio destinado, para realizar la escenografía de las obras de los jóvenes quienes pensando que al ser los alumnos más grandes tendrían el compromiso y la responsabilidad para realizar de manera adecuada el proyecto.

Por lo que, después de las dos primeras semanas de intervención, por fin se me designo el grupo con el que iba a sacar adelante el proyecto, el “3ro E”, con todo el nerviosismo encima y pensando en el que pasaría tuve mi primera clase, donde se les explico los valores

que se tomarían en cuenta, dentro de ellos estaba, el trabajo en equipo, la temática, la creación de la marioneta, guion teatral, escenografía y finalmente su presentación, para esto les mostré ejemplos de marionetas y pude ver en sus rostros asombro y curiosidad por realizarla, inmediatamente las dudas comenzaron, la participación se incrementó y los jóvenes se mostraban emocionados pero a la vez temerosos por que el mayor reto que dejaron ver era el "¿Cómo voy hablar frente a todos?".

Ante lo visto, me plantee que para la siguiente sesión después del contenido de las civilizaciones, mostraría ejemplos de cómo se hace una obra de marionetas, como se ve el proceso para presentar y darles voz, con el objetivo de que vieran que si los demás pueden ellos no tendrían por qué tener miedo y pena, para ello en una clase, tenía pensado presentar un video referente a como se realiza, mayormente conocido por ser un programa cómico de marionetas, por ello un día antes prepare mi material, deje mi laptop lista con pila, y los videos seleccionados, pero como todo, no sabes con las adversidades que te puedes encontrar al día siguiente, pues al llegar a la escuela no había luz en los salones, solo en ciertas partes y esto fue una situación que me hizo buscar soluciones, por ello busque el lugar donde pudiera encontrar una fuente de energía el cual resulto ser el laboratorio.

Es por ello que, a falta de minutos para comenzar la clase, me dirigí a dirección y pedí permiso para ocupar el espacio, sin embargo, la directora me dijo que no era posible porque era un espacio que se iba a inaugurar pronto y que ya se había limpiado, el nerviosismo invadió mi cuerpo pues ya no faltaba mucho para la clase y ya no tenia un plan C, por lo que volví a insistir y me comprometí a dejar el espacio tal y como estaba, como por arte de magia la maestra me dio un sí y me pidió que no se tocara nada y que se cuidara el espacio.

Inmediatamente mi estado de ánimo cambio ahora era de felicidad y un poco aliviado porque podría realizar mi clase tal y como la había planeado, para esto tuve la ayuda de mi amigo Héctor quien mientras pasaba todo lo anterior me ayudo a conectar la laptop en el proyector y a colocar los videos para los jóvenes, sin antes haber tenido el permiso de mi directora, pero bueno el que no arriesga no gana.

Una vez que todo estuvo listo, di mi clase y al momento de pasar a los jóvenes a ver el video, note que se reían, estaban emocionados por ver lo que ellos iban a realizar, mientras se proyectaba el video, visualice que comprendían con mayor claridad como se llevaba a cabo una presentación de marionetas, entrando aquí el aprendizaje significativo donde "Se propone defender y practicar aquel aprendizaje en el que se provoca un verdadero cambio autentico en el sujeto" (Trilce, 2003), por ello considero relevante que se tenga siempre en cuenta esta manera de enseñar.

Durante el desarrollo de las sesiones los alumnos, realizaron su guion teatral, su marioneta, su escenografía y ensayaban para la presentación, lamentablemente este último paso no se pudo hacer más veces de las planeadas , existieron muchas suspensiones de clases por cuestiones internas de la institución o días marcados en el calendario escolar, y todo esto me dejo con la incertidumbre de cuál sería el resultado de la presentación de cada uno de los jóvenes, si llegarían a presentar todos y si realmente acabarían todo en tiempo y forma.

Finalmente llego el día de la presentación y para esto mis compañeros y yo decoramos el salón de artes, acomodamos sillas y pedimos el sistema de audio para tener micrófonos que ayudaran a entender los diálogos de la obra, comenzaron las presentaciones y se notó como los estudiantes trataron de dar su mejor esfuerzo, se notaban nerviosos y al igual que ellos yo lo estaba, fue un proyecto de varias semanas, que esperaba que saliera bien, sin embargo, existieron algunos errores que en lo personal me ayudaron a reflexionar sobre mi practica y sobre cómo mejorarlo.

Aun con esos detalles, ver a los alumnos desenvolverse y apropiarse de sus personajes fue algo muy gratificante ya que observe como lograron conectar lo aprendido en clase con

la realidad histórica que intentaron representar y como el trabajo en equipo fortaleció su manera de comunicarse entre ellos, me dio gusto ver que a pesar del nervio o la inseguridad muchos lo hicieron bien actuaron y trataron de coordinar lo mejor posible, al finalizar todas las presentaciones, sentí una mezcla de alivio y orgullo por un momento ya que pude mirar hacia atrás y reconocer todo el esfuerzo invertido, las planeaciones, los pocos ensayos, las dudas, los ajustes y sobre todo, la dedicación de quienes participaron, aunque no fue perfecto yo me quedo con que fue autentico.

Este trabajo me hizo ver que la historia no se aprende solo leyendo, ya que entra también la empatía histórica, que se vive, se siente y se construye, cuando los estudiantes se ponen en la piel de los personajes y recrean momentos, comprenden que el pasado no está muerto, sigue hablándonos , cuestionándonos y formándonos, por lo que ahí radica su verdadero valor, me quedo con la certeza de que este tipo de proyectos no solo fortalecen conocimientos si no que despiertan sensibilidad, pensamiento crítico y una conexión profunda con nuestra identidad, por eso para mí no fue solo un requisito escolar, fue una prueba de que la historia puede convertirse en un puente entre el aula, la creatividad y la vida misma, con este experiencia confirme, que enseñar historia no es solo mirar atrás, si no aprender a mirar mejor hacia adelante.

Referencias

Trilce, V. T. (2003). *El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural*. Universidades.

Entre piezas didácticas. Reflexiones sobre una experiencia en la práctica docente

Temática: diario del docente en formación
Autor: Julio Terrez Olivares
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia
Semestre: séptimo
Escuela Normal de Zumpango

Presentación

La siguiente narrativa recoge una de las experiencias más significativas de mis primeras prácticas docentes en tercer grado de secundaria. A lo largo del relato, describo no solo el desarrollo de una clase, sino también el proceso interno que viví al enfrentar los retos propios de la formación docente: la presión del maestro titular, la necesidad de preparar contenidos que no dominaba del todo y la búsqueda constante de estrategias que permitieran a los alumnos comprender mejor la historia.

Desde la planeación anticipada y las dudas iniciales sobre la pertinencia de abordar la Guerra Civil Española, hasta la emoción de diseñar materiales como un rompecabezas didáctico, esta narrativa refleja cómo la práctica se convierte en un espacio de aprendizaje doble: para los estudiantes y para mí. También documento el vínculo que desarrollé con un alumno en particular, cuyas conversaciones fuera del aula me permitieron ver más allá del comportamiento visible en clase y comprender la importancia de acompañar a los jóvenes en sus expectativas y formas de ver el futuro.

El relato culmina en un momento inesperado, cuando la dinámica que había preparado fue detenida por instrucciones del maestro titular. Aunque esto generó frustración, la participación de los alumnos y el gesto final de aquel estudiante —mostrándome con orgullo la tarea que sí realizó— dieron sentido a la jornada y resignificaron mi papel como docente en formación.

Esta narrativa, en conjunto, busca mostrar cómo las experiencias cotidianas, los aciertos y los tropiezos forman parte esencial del proceso de aprender a enseñar; un camino donde, incluso cuando las cosas no salen como se planean, siempre hay algo valioso que se transforma en aprendizaje.

Desarrollo

Trabajar con alumnos de tercer grado de nivel secundaria siempre ha sido una de las experiencias que más disfruto. Con ellos siento que puedo ir más lejos: explorar ideas más complejas, detenernos en lecturas que exigen otro tipo de mirada y soltarme un poco más en la forma en que explico la historia. Mientras preparaba la clase, pensé en cómo la transposición didáctica se vuelve distinta con este grupo. Yves Chevallard (1991) menciona que este proceso consiste en transformar el saber del historiador en un saber enseñable sin perder su esencia, y justamente eso es lo que noto cuando trabajo con ellos, no tengo que desarmar tanto el conocimiento para volverlo accesible. Esa cercanía con los contenidos me permite acompañarlos mejor en el desarrollo de su pensamiento histórico y, al mismo tiempo, me ayuda a comprender por qué disfruto tanto enseñarles. A partir de esa sensación comencé a mirar con otros ojos lo que ocurrió durante esta jornada.

La preparación de temas de historia que no dominaba del todo siempre ha sido un reto para mí, pero también una puerta para ampliar mis propios horizontes. Con este tema en particular, me descubrí dudando del alcance que debía tener la clase. Me preguntaba, casi en voz baja: ¿de qué les sirve a mis alumnos aprender sobre la Guerra Civil Española? Esa

distancia temporal y emocional me hacía cuestionar si realmente tenía sentido enseñarles algo que, a primera vista, parecía tan ajeno a su realidad.

Aun así, había algo que me movía. Sentía una emoción genuina al aprender algo nuevo, pero sobre todo al imaginar cómo podría compartirlo con ellos. Siempre he escuchado que "lo que bien se aprende, jamás se olvida", pero mientras avanzaba en la planeación me di cuenta de que, para mí, es al revés: lo que se enseña, se aprende mejor. Y quizá por eso disfruto tanto enfrentarme a estos temas que me obligan a aprender, dudar y volver a aprender antes de llegar al salón.

A estos desafíos se sumaba la presión que sentía por parte del maestro titular, quien siempre esperaba mucho de mí. Eran mis primeras prácticas y, aunque tenía entusiasmo, también cargaba con un montón de áreas de oportunidad que quizá yo mismo no alcanzaba a ver todavía. Él me pedía un control de grupo firme, casi tradicional, pero al mismo tiempo quería que propusiera actividades retadoras e innovadoras para los alumnos. Esa combinación me hacía sentir entre dos caminos: cumplir con lo que él consideraba esencial y, a la vez, intentar mostrar lo que yo podía aportar.

Con esa mezcla de expectativas y dudas, me encontré planeando mis clases con una precisión casi obsesiva. Revisaba cada detalle, anticipaba posibles dificultades y trataba de imaginar cómo reaccionaría el grupo. Tenía la esperanza y tal vez la necesidad de que todo saliera exactamente como lo había pensado, como si el buen resultado pudiera demostrar que realmente estaba aprendiendo a ser docente.

La mayor parte de mis clases las planeaba con uno o dos días de anticipación, porque casi siempre recibía observaciones del maestro titular. Con la presión que él ejercía, sabía que la clase del día siguiente tenía que cumplir con sus expectativas, así que pasaba buena parte de mis noches ajustando actividades, revisando materiales y preguntándome si todo sería suficiente. Estábamos por entrar al tema de la Guerra Civil Española, y decidí que, como punto de partida, los alumnos investigaran a "Francisco Franco", uno de los personajes centrales del conflicto. Sentía que empezar por una figura concreta podía ayudarles a no perderse en la complejidad del tema.

Y fue en ese proceso cuando apareció él. Aquel alumno que siempre veía fuera del salón, sin portar el uniforme completo y que, cuando finalmente entraba a clase, apenas participaba. Sin embargo, algo cambió cuando comencé a relacionarme con él fuera del aula. Las pláticas surgieron casi sin planearlo. Le preguntaba por sus gustos, por lo que imaginaba para su vida después de la secundaria, por la forma en que se veía en unos años. Hablar de sí mismo se le daba con naturalidad; para él, la escuela no tenía un papel importante en su futuro, porque estaba convencido de que no era necesaria para progresar en la vida. De alguna manera yo me identificaba con él

A pesar de eso, yo siempre trataba de insistirle sin imponer, solo acompañando que terminara al menos una carrera técnica, algún oficio, un documento que pudiera abrirle una puerta más. Tal vez era la única manera que tenía, desde mi papel de practicante, de mostrarle que su historia podía escribirse de otra manera.

Llegué lo más rápido que pude a mi casa y, durante el trayecto, no dejaba de pensar en qué actividad podría utilizar para introducir el tema. Sentía la presión encima, pero también una pequeña emoción por encontrar una forma distinta de comenzar la clase. Fue entonces cuando se me ocurrió la idea del rompecabezas: si lograban ordenar varias piezas que contenían fragmentos de información, podrían reconstruir el sentido del acontecimiento. Pensé que ese ejercicio no solo los motivaría, sino que también los acercaría a la comprensión lectora desde otra perspectiva. Recordé lo que señala Jörn Rüsen (2001) aprender historia: que el estudiante comprende mejor cuando puede reconstruir un relato y darle coherencia propia. Esa idea me convenció aún más. Un rompecabezas no era solo un juego; podía ser el primer paso para que ellos mismos empezaran a armar la historia.

Llegó el siguiente día. Iba un poco preocupado, pero también con la convicción de que la clase podía salir bien. El rompecabezas que había preparado llevaba horas de trabajo, y en cada una de sus piezas estaba no solo mi esfuerzo, sino también la ayuda de mi mamá. Eso me daba una sensación extraña: como si llevara conmigo un pedacito de casa al salón. Con esa idea en mente, me sentía listo para sorprender al maestro titular y demostrar que podía enfrentar el reto.

Comencé la clase con un acróstico. Escribí “Francisco Franco” en el centro del pizarrón y pedí a los alumnos que, letra por letra, aportaran ideas o datos clave sobre el personaje. Para mi sorpresa, la participación fue inmediata. Más de la mitad del grupo levantaba la mano, daban referencias precisas, detalles que yo no esperaba que recordaran o que relacionaran tan rápido. Me tomó un instante darme cuenta de lo que estaba pasando. Cuando levanté la mirada hacia el maestro, su expresión lo decía todo: una mezcla de satisfacción y aprobación. En ese momento pensé, casi sin poder evitarlo, que quizá sí iba por buen camino.

Llegó el momento más esperado de la clase. Di la indicación de que se juntaran en equipos para comenzar a armar el rompecabezas. Estaba listo para verlos construir la historia pieza por pieza… pero antes de que pudieran moverse, el maestro titular intervino con una indicación tajante:

—No, maestro. Por equipos no. Así no trabajan.

Me quedé quieto, sin saber cómo reaccionar. Sentí cómo el plan que llevaba horas preparando se desmoronaba en segundos. Antes de que pudiera decir algo, el docente volvió a hablar, esta vez pidiendo que sacaran el libro de texto para leer sobre otro tema completamente distinto. No tuve más opción que adaptarme.

El resto de la clase lo pasé apoyando al maestro con la lectura, viendo cómo mis rompecabezas quedaban guardados en mi mochila, sin usarse, como si no existieran. Algo de consuelo fue notar que la mayoría de los alumnos sí había investigado y participaba con entusiasmo; al menos, algo de mi intención había llegado a ellos.

Al final de la clase salí detrás del profesor, aun procesando la frustración del momento. Y entonces, sin darme cuenta, sentí que alguien me tocó el hombro. Era aquel alumno, el mismo con el que había conversado tantas veces fuera del aula.

—Mire profe… sí hice la tarea. ¿Me la puede calificar?

Me mostró su cuaderno con una sonrisa tímida, como si ese simple gesto fuera una pequeña victoria. En ese instante sentí una mezcla extraña: tristeza por la clase que no fue… pero también una alegría profunda. Porque, aunque el rompecabezas no llegó a las mesas, algo sí había logrado mover: un alumno que casi nunca trabajaba, ahora buscaba que yo viera su esfuerzo.

Y mientras revisaba su hoja, entendí que, a veces, la historia que uno quiere enseñar no es la que termina dando sentido al día… sino la que los alumnos nos devuelven sin que lo esperemos.

Referencias

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber siabio al saber enseñado*. Aique.
Rüsen, J. (2001). *Razón Histórica: Teoría de la Historia*. Paidós.

Proyectos de literacidad: escritos de experiencias de lectura crítica y escritura creativa de estudiantes normalistas. Compilación de escritos de estudiantes de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, de Carlos Alfredo Ocádiz Soto (coordinador), publicado por Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., se termino de imprimir en octubre de 2026, Litográfica Ingramex, S. A. de C. V., Centeno 162-1, Granjas Esmeralda, 09810, Ciudad de México. El tiraje fue de 100 ejemplares impresos y en versión digital para acceso abierto en los formatos PDF, Epub y HTML.

La **Dirección General de Educación Normal,** a través de la Subdirección de Escuelas Normales, realizó tres convocatorias en los últimos ciclos escolares para incentivar la narrativa pedagógica de los docentes en formación de las 36 Escuelas Normales Públicas del Subsistema Educativo en el Estado de México. El libro que tienes en tus manos corresponde a la tercera selección de narrativas pedagógicas, donde los estudiantes normalistas escriben sus experiencias durante su formación docente.

Se presentan 135 escritos elaborados por 178 estudiantes. En sus narrativas, el lector puede identificar resultados de la aplicación de sus conocimientos para desarrollar el pensamiento crítico en los escolares, vivencias entre pares y con los estudiantes, aplicación de métodos y estrategias, experiencias en el uso y aplicación de diferentes recursos didácticos, reflexiones de la práctica, reconocimiento a docentes formadores, el manejo de emociones en la intervención docente, el tacto pedagógico en la organización escolar, resultados de las primeras prácticas y la presentación de metodologías de aprendizaje que han dado buenos resultados y experiencias interculturales.

Estimado lector, el resultado en cada publicación y en cada narrativa es sorprendente, el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana comienza a dar sus frutos en la formación docente y la narrativa pedagógica es una muestra del desarrollo del pensamiento crítico y la importancia de reconocer "el yo" a través de la reflexión, de la práctica en búsqueda de la autonomía profesional, siempre a partir del impacto de su intervención como respuesta a los desafíos de la comunidad, y de la transformación de su práctica en el aula.



Carlos Alfredo Ocádiz Soto es coordinador del Área de Formación Inicial de la Subdirección de Escuelas Normales. Considera la narrativa pedagógica como parte esencial del fortalecimiento de la práctica docente desde el ingreso a la formación en la Escuela Normal.

DOI.ORG/10.52501/CC.453

ISBN: 978-968-9738-98-5

9 789689 738985

EDICIONES COMUNICACIÓN CIENTÍFICA PUBLICACIONES ARBITRADAS

comunicacion-cientifica.com