

Aprender a enseñar

Narrativas pedagógicas de la formación inicial y profesionalización docente



David Mata Ríos, J. Félix Vera Martínez,
Jaime Esparza Guzmán, Juan Carlos Rosas Oliva,
Alberto Rivas Castor, Yolanda Castillo Córdova,
Heberto Gómez Ramírez, José Guadalupe Escobedo
Gómez, María Micaela Yáñez Ibáñez (Coordinación)



Aprender a enseñar

Narrativas pedagógicas de la formación inicial y profesionalización docente

Coordinación

David Mata Ríos

J. Félix Vera Martínez

Jaime Esparza Guzmán

Juan Carlos Rosas Oliva

Alberto Rivas Castor

Yolanda Castillo Córdova

Heberto Gómez Ramírez

José Guadalupe Escobedo Gómez

María Micaela Yáñez Ibáñez



Aprender a enseñar: narrativas pedagógicas de la formación inicial y profesionalización docente

ISBN: 978-607-8820-34-4

<https://doi.org/10.47377/aprender-a-ensenar>

Primera edición, 2026.

Todos los derechos reservados.

© 2026, coordinadores. David Mata Ríos, J. Félix Vera Martínez, Jaime Esparza Guzmán, Juan Carlos Rosas Oliva, Alberto Rivas Castor, Yolanda Castillo Córdova, Heberto Gómez Ramírez, José Guadalupe Escobedo Gómez, María Micaela Yáñez Ibáñez.

© 2026, autores.

Los trabajos publicados en la presente obra se han sometido al proceso de revisión por pares de expertos que a su vez forman parte del comité editorial. Los evaluadores emitieron un juicio sobre las propuestas de publicación con las observaciones que consideran pertinentes. Cuando la evaluación es positiva, las observaciones de los evaluadores se envían a los autores mediante los editores.

Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores. Esta obra cumple con el requisito de evaluación por dos pares de expertos.

Irt Panteón 24, La Candelaria,

Coyoacán, CDMX, 04380

www.editoranomada.mx

editoranomada@gmail.com

Diseño y formación editorial: Libertad Mendoza



Contenido

Prólogo [7]

Presentación [9]

Introducción [11]

Capítulo 1. Del caos a la calma: Una experiencia de cambio real [14]

Capítulo 2. Cuando leer dejó de ser tarea y se convirtió en experiencia [19]

Capítulo 3. La pequeña grandeza [23]

Capítulo 4. Profesionalización docente desde el aula:
Mi transformación como docente investigadora [28]

Capítulo 5. Entre el miedo y el compromiso: Aprender
a enseñar sexualidad desde la reflexión [33]

Capítulo 6. Voces que escriben: Una experiencia de alfabetización
en primer grado de primaria [38]

Capítulo 7. Navegando entre olas de aprendizaje [43]

Capítulo 8. Infancias hiperconectadas, aprendizajes
desconectados: El uso irresponsable de medios digitales en primaria [47]

Capítulo 9. Entre dudas, lágrimas y certezas: reconstruyendo
mi ser docente en preescolar [52]

Capítulo 10. Aprender desde la diversidad: Una experiencia
con un alumno sordomudo en edad preescolar [56]

Capítulo 11. Cuando comprendí que enseñar a leer
también es enseñar a creer [60]

Capítulo 12. Cuando el orden no educa: Una lección
sobre enseñar valores desde la libertad [65]

Capítulo 13. Aprender matemáticas jugando:
El rincón de aprendizaje como estrategia de enseñanza [69]

Capítulo 14. La crítica propia: La construcción
de una voz docente asertiva [74]

- Capítulo 15. El pan de muerto que unió al grupo [78]
- Capítulo 16. De creer que enseñar era sencillo a aprender a sostener el aula [81]
- Capítulo 17. Cuando dudé de mi vocación: Una experiencia que marcó mi formación docente [85]
- Capítulo 18. Más allá de los libros: Acompañando el sentir de los niños en el aula [89]
- Capítulo 19. Donde enseñan los libros y aprende el alma [93]
- Capítulo 20. Barreras invisibles de la lectoescritura tardía [98]
- Capítulo 21. Entre lágrimas y villancicos: Cómo aprendí a gestionar mis emociones en la práctica [103]
- Capítulo 22. El primer paso frente a grupo: Una experiencia que marcó mi identidad docente [107]
- Capítulo 23. ¿Cómo un alumno es capaz de transformar la visión sobre la práctica educativa? [112]
- Capítulo 24. Primer habitante del aula, “el miedo” [116]
- Capítulo 25. El peso de la historia familiar en el aula [121]
- Capítulo 26. Aprender a mirar distinto: Una experiencia de inclusión en mis primeras prácticas docentes [126]
- Capítulo 27. Tres destellos de una misma realidad [131]
- Capítulo 28. La escuela desde adentro: Una vivencia que fortalece mi identidad docente [135]
- Capítulo 29. El primer problema [140]
- Capítulo 30. Cuando la comunidad reconoce al futuro docente [145]
- Capítulo 31. Maestro de manos propias [150]
- Capítulo 32. Escuchar el silencio de la comunidad [155]
- Capítulo 33. Un pequeño preescolar, una gran certeza: Quiero ser docente [160]
- Capítulo 34. Sembrando palabras, cosechando valor: Experiencia en mi primera práctica de observación [163]

Prólogo

Plasmar por escrito la subjetividad de las y los sujetos que tienen la encomienda de formar a los otros o a las otras: no es tarea simple. Dicha subjetividad requiere de sustentarse no solo en los referentes empíricos adquiridos como saberes básicos dentro y fuera del aula, también de procesos científicos, metodológicamente sistematizados y evidenciados. Tal es el cometido de la educación dual. Cada educador, educadora, alumno y alumna en formación, en la adquisición de marcos teóricos sólidos, oscilan, frecuentemente, en estas dos modalidades. La experiencia se nutre de procesos epistemológicos formales, le da significado, contenido y forma a la malla curricular, el aprendizaje esperado se deriva así, en ambientes generados por dicha subjetividad y evidenciados en logros significativos.

Buscamos, en todos los procesos formativos, diferentes y variadas estrategias didácticas para hacer más asequible y ameno el aprendizaje con nuestros alumnos y alumnas en formación. A su vez, los y las futuros docentes buscan, con niños y niñas, hacer atractivas las formas de armonizar la socialización de conocimientos, implicando, mediante relatos personales, capacidades, habilidades y saberes artísticos, sociales, históricos y un amplio espectro de experiencias cognitivas cuyo propósito es comunicar, transmitir, analizar, reflexionar y transformar la realidad educativa en los entornos comunitarios y áulicos.

La narrativa pedagógica pone en juego, desde la dimensión interpersonal, una relación altamente simbólica de comunicar, propiciar diálogo y pensamiento crítico con la asociación de imaginaciones, tanto del o la que relata, como de quienes escuchan, juzgan y analizan lo que se escribe. La narrativa pedagógica, a diferencia de otras, pone en juego saberes y constructos didácticos, estimula los procesos cognitivos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sistematiza el pensamiento, potencia al docente y al futuro docente como protagonista de su propia experiencia y lo conduce a la elaboración de un atractivo portafolio de conocimientos e información pertinente y relevante.

El docente es narrador pedagógico por derivación. Todos los trayectos formativos en los que se ve involucrado, desde que inicia la educación normal, configuran esa personalidad. Se trata, en esencia, de que lo haga más conscientemente, reformulando su práctica cotidiana volviéndose más metódico, habituándose a la investigación de la problemática educativa desde el ineludible e indispensable diagnóstico de lo que va a resolver o tratar, formulándose las preguntas de investigación adecuadas, eligiendo el modelo teórico y metodológico, diseñando un plan de acción que se corresponda con los objetivos de la investigación, aplicando las formas de evaluación apegadas a las características del grupo.

La sistematización de las actividades didáctico pedagógicas son clave en el diseño de un relato coherente y útil por la empatía que este genera; la y el docente formador, alumnos y alumnas, futuros docentes, niños, niñas y adolescentes necesitamos adoptar la narrativa pedagógica como una forma elemental e importante para fortalecer la relación interpersonal y establecer mejores vínculos socioemocionales.

Dr. Rosendo Fabela Rodríguez
Director de la ENERRC

Presentación

La formación docente encuentra uno de sus pilares más sólidos en la capacidad de reflexionar sobre la práctica. La presente publicación reúne una serie de narrativas pedagógicas elaboradas por estudiantes de la Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda”, quienes, mediante el ejercicio del relato, logran sistematizar sus primeras intervenciones en el campo escolar. Estas páginas no solo documentan aprendizajes, sino que consolidan la escritura como una herramienta crítica para la construcción de la identidad profesional docente. Este libro nace del deseo de darle voz a la experiencia, donde los estudiantes de la institución dejan de ser espectadores para convertirse en autores de su propio saber pedagógico. A través de estas narrativas, se abre una ventana a las aulas del mañana, narradas por quienes hoy se preparan para habitarlas con compromiso y sensibilidad.

La narrativa pedagógica es una modalidad de relato en la que los docentes escriben sobre sus propias experiencias escolares, dotando de sentido y significado a las prácticas cotidianas que ocurren en el aula. No es un simple informe técnico, sino un ejercicio de sistematización y reflexión donde el autor reconstruye su saber pedagógico a través de la palabra escrita. Según Suárez y Ochoa (2005), es un proceso de documentación que permite que la experiencia personal se convierta en un saber público y compartido, facilitando la comprensión de la complejidad del acto educativo desde la subjetividad del docente. La narrativa constituye un proceso de interacción, independientemente de la forma en que es utilizada. A través de la investigación narrativa se interactúa con otros, recopilando e interpretando sus diferentes voces, en un intento de comprender las causas, las intenciones y los objetivos ocultos detrás de sus acciones (Reis, 2012). Las narrativas nos sumergen en aspectos particulares de las difíciles tareas de enseñar y aprender, constituyendo “una forma eficaz de estimular la reflexión y el aprendizaje sobre el mundo de la escuela, la profesión docente y el conocimiento profesional” (Reis y Climent, 2012, p. 16).

En el Plan de estudios 2022 para la formación docente inicial, la elaboración de narrativas pedagógicas representa una estrategia favorable en la intención de sistematizar la experiencia en la práctica. En diversos cursos se promueve la autonomía profesional, así como el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de las experiencias que el alumno va acumulando a lo largo de su trayecto formativo. Las narrativas ayudan a configurar la identidad del futuro docente, a través de ellas se desarrolla la reflexión sobre los sucesos que se viven en la práctica, las creencias, sentimientos y emociones, éxitos y fracasos que se viven en los diferentes periodos de las prácticas profesionales. A partir de la redacción de este tipo de textos, las y los estudiantes desarrollan la vocación y la identidad profesional, además del conocimiento y la investigación educativa por medio de experiencias reales.

La Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda”, de Nieves, Zacatecas, se aventuró en la tarea de editar un libro con experiencias de la práctica docente, en formato de narrativas pedagógicas, con el propósito de ir conformando, paulatinamente, repositorios de información sobre la práctica profesional que, en determinados momentos y contextos, las y los estudiantes de los diferentes grados y semestres académicos, desde el enfoque de algunos cursos de la malla curricular, puedan recurrir al análisis de dichas experiencias; que, a su vez, puedan servir como una experiencia motivante para anclarse en la aventura y en el deseo de ser docente, y en determinado caso, potenciar la vocación natural y despertar la artificial.

Equipo coordinador

Introducción

La presente obra ha sido integrada por un conjunto de narrativas pedagógicas elaboradas por las y los estudiantes en su fase de formación docente inicial y programa de posgrado de la Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda”, constituyéndose como un testimonio de la complejidad que entraña el encuentro entre la teoría educativa y el acontecer cotidiano del aula. Más que una recopilación de anécdotas, este libro se presenta como un ejercicio de sistematización de experiencias que busca resaltar el papel del docente como productor de conocimiento y sujeto transformador de la educación.

En el marco del Plan de Estudios 2022, la formación inicial docente ha transitado hacia un paradigma donde la reflexión sobre la acción es la piedra angular del desarrollo profesional. Estas narrativas encarnan la transición de un modelo de racionalidad técnica hacia uno de racionalidad crítica y situada. Aquí, el estudiante no se limita a la implementación de secuencias didácticas o proyectos escolares, sino que ejerce su autonomía profesional para interpretar los contextos y responder a las singularidades de su entorno.

La génesis de este libro dialoga directamente con los preceptos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), enfatizando la noción de que el aprendizaje no es un proceso aislado, sino un fenómeno vinculado al tejido social y comunitario. Los textos que integran este volumen se articulan en torno a algunas dimensiones fundamentales: sobre la vida en el aula, relación con los estudiantes, inclusión, didáctica y procesos de enseñanza, investigación y reflexión de la práctica, escuela y comunidad, ética, cultura y de formación docente.

El diseño de cada artículo, o narrativa, responde a la siguiente estructura:

- a) Un **título** que debe ser significativo, evocador y relacionado con la experiencia central del relato.
- b) Una **introducción** que presenta el propósito de la narrativa, explica brevemente el contexto (grado, escuela y situación formativa), señala

por qué la experiencia es relevante para la formación docente y puede incluir una pregunta inicial que guíe el análisis.

- c) Un **contexto de la experiencia** en el que el autor describe de modo claro el escenario donde se desarrolló la experiencia: características del grupo (edad, nivel y rasgos relevantes), escenario escolar (rural, urbano, multigrado, etc.) y situaciones previas que dieron origen a la experiencia.
- d) El **relato de la experiencia** a partir del cual se cuenta lo que ocurrió, de manera detallada, cronológica y vivencial: la situación o problema educativo, las decisiones tomadas en la práctica, las interacciones con estudiantes, docentes o comunidad y momentos clave, emociones, dilemas o sorpresas.
- e) Parte central del valor formativo de la narrativa es el apartado de **análisis y reflexión pedagógica**, a través del cual pueden responderse preguntas como: ¿qué significa esta experiencia para la práctica docente?, ¿qué aprendizajes reveló sobre enseñanza, aprendizaje, gestión de aula, inclusión, evaluación, etc.?, ¿qué errores, aciertos o dilemas se identifican?, ¿cómo se relaciona la experiencia con teorías pedagógicas?
- f) Se propone realizar una **vinculación con el marco teórico**, en la que se integren conceptos, autores o enfoques relevantes para interpretar la experiencia. No es una revisión teórica extensa; es una articulación directa y significativa con la experiencia.
- g) Con la intención de describir el impacto de la experiencia en la identidad docente, se solicita del autor responder preguntas como: ¿qué aprendió como futuro docente?, ¿qué modificaciones haría en futuras intervenciones? y ¿qué decisiones pedagógicas tomaría en adelante? La respuesta se incluye en apartado denominado como **aprendizajes y proyecciones para la formación docente**.
- h) Se dedica un espacio como **cierre o conclusión**, mediante el cual la autora o el autor, realiza una síntesis de la experiencia, en la que resalta lo que aporta a su formación o el sentido pedagógico del relato.
- i) Se anexan las referencias de las fuentes citadas en la narrativa, de acuerdo con el formato American Psychological Association (APA) séptima edición.

Escribir la pedagogía implica un compromiso con la ética del cuidado y la justicia social. Al documentar sus experiencias, los autores de estos capítulos realizan un ejercicio de metacognición que fortalece su identidad profesional. La narrativa pedagógica se consolida como una herramienta de investigación cualitativa que permite rescatar “lo invisible” de la enseñanza: los afectos, las tensiones, los dilemas éticos y la construcción del vínculo pedagógico.

Este libro es, en última instancia, una invitación al diálogo académico y profesional. Aspira a ser una fuente de consulta para formadores y estudiantes por igual, proponiendo que la excelencia docente se construye desde la capacidad de pensar y repensar el acto educativo en favor de una educación transformadora y profundamente humana.

Dr. David Mata Ríos
Dr. J. Félix Vera Martínez

Capítulo 1. Del caos a la calma: Una experiencia de cambio real

Javiera Reyes Balderas

javierar423@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-4022-7779>

David Mata Ríos

davidmata78@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6853-2439>

1. Introducción

Hay días en los que la docencia pesa más de lo habitual; cuando los desafíos del aula superan cualquier planificación y las respuestas no se encuentran en manuales pedagógicos. Nadie nos advierte al elegir esta profesión, que enseñar, también implica afrontar retos sin perder la motivación, ni traicionar las propias convicciones.

La presente narrativa surge de uno de esos momentos críticos, tiene como propósito compartir una experiencia formativa que transformó mi práctica docente y mi manera de concebir la disciplina escolar. A través de la investigación-acción, atendí una de mis principales áreas de oportunidad: el manejo de las conductas disruptivas, transitando de un modelo disciplinario tradicional, hacia una propuesta de disciplina positiva. ¿Qué ocurre cuando un docente se atreve a observar críticamente su práctica y transformarla?

2. Contexto de la experiencia

Mi experiencia se desarrolló en una escuela primaria urbana del municipio de Cañitas de Felipe Pescador, Zacatecas, en un aula multigrado de tercer y

cuarto grado, conformada por 16 alumnos de entre 8 y 9 años. Era un grupo heterogéneo, tanto en lo académico como en sus formas de relacionarse y comportarse. El ambiente estaba marcado por el desorden: gritos, empujones e insultos. Algunos alumnos como Christopher, Edwin y Adán parecían vivir al borde del conflicto, buscando atención a través de la provocación y la interrupción. Otros, como Elías, Iván y Beatriz, permanecían en silencio, inseguros y excesivamente dependientes.

Con el paso de los días, comprendí que estas conductas provenían de un modelo disciplinario basado en el condicionamiento: premios para obedecer, castigos para corregir y gritos para imponer orden, prácticas con las que no me sentía identificada.

3. Relato de la experiencia

Un día como cualquier otro, me encontraba impartiendo clases cuando, de pronto, tuve que interrumpir la actividad para intentar recuperar el orden: “¡Deja de molestar a tu compañera!”, “¡Concéntrate en lo que estás haciendo!”. Mis palabras parecían tener efecto solo por unos minutos, el silencio duraba poco y el caos volvía al aula.

Cuando sonó el timbre de salida, sentí alivio. Sin embargo, al llegar a casa, el cansancio físico se transformó en agotamiento emocional. En mi mente se mezclaban los gritos del aula con las voces de colegas: “debes ser más dura”, “a esos niños hay que gritarles para que entiendan”. Esta vez, la idea de renunciar dejó de ser pasajera. Por suerte, esa noche, recordé la investigación-acción como una vía para analizar y transformar la práctica. Así que, antes de rendirme, decidí comprender lo que ocurría. Observé mi intervención, reconocí aciertos, errores e identifiqué mi principal área de oportunidad: atender las conductas disruptivas sin recurrir a la disciplina tradicional.

Inicié la búsqueda de estrategias coherentes con mis convicciones y encontré la disciplina positiva propuesta por Nelsen (2002), cuyo principio central afirma que “los niños se portan mejor cuando se sienten mejor” (p. 22). A partir de ello, implementé un rincón de calma en el aula, construido junto con los alumnos. Definimos su nombre, reglas, tiempos y materiales: cojines, peluches, pelotas, cuentos y un pequeño diario. El objetivo del espacio era que tanto niños como niñas pudieran autorregularse y posteriormente retomaran

sus actividades, de manera tal que acudieran a él cuando se sintieran abrumados, enojados o tristes.

Con el paso de los días surgieron cambios significativos, aparecieron nuevas expresiones como, “me sirvió para no pelear” o “lloré, pero luego ya no”. Aunque el proceso no fue inmediato ni perfecto, el clima del aula se transformó y confirmé que era posible ejercer la autoridad desde el respeto, sin gritos ni castigos.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Esta experiencia marcó un punto de quiebre en mi práctica docente, al mostrarme que los problemas del aula no se resuelven repitiendo modelos heredados, sino mediante una reflexión crítica sobre el propio quehacer. En este proceso, la investigación-acción se convirtió en una guía para observar mi práctica, problematizarla y transformarla a partir de decisiones conscientes.

Aunque en el camino me enfrenté con varios dilemas para sostener un estilo docente distinto al tradicional; cuestionar prácticas arraigadas, asumir riesgos y defender mis decisiones, finalmente, me permitió fortalecer mi identidad profesional, al exigirme coherencia entre lo que pienso, creo y hago en el aula, impulsándome a reinventarme.

Comprendí que las prácticas basadas en el condicionamiento generan obediencia momentánea, pero no favorecen la autonomía ni la autorregulación. La disciplina positiva me permitió resignificar la disciplina escolar como un proceso formativo que considera el bienestar emocional y el desarrollo integral de los alumnos bajo un enfoque humanista.

5. Vinculación con el marco teórico

Mi experiencia se inscribe en la investigación-acción, un proceso reflexivo que fortalece la práctica educativa. En relación con lo que menciona Latorre (2005), el enfoque busca “comprender la realidad educativa para mejorar las prácticas” (p. 31), principio que orientó mis decisiones al asumir la labor docente como objeto de análisis y cambio.

Asimismo, la disciplina positiva se articuló con esta experiencia al brindarme una alternativa al enfoque punitivo tradicional. Desde esta perspectiva

se promueve el “autocontrol y autodisciplina en un clima de respeto” (Nelsen, 2002, p. 11). Lo que se evidenció en la creación del rincón de calma y en la mejora del ambiente del aula.

Finalmente, esta experiencia confirma que la teoría cobra sentido cuando dialoga con la práctica. Como sostiene Schön (1987, citado en Domingo y Gómez, 2014) el aprendizaje docente surge cuando la práctica se convierte en objeto de reflexión y construcción de conocimiento, transformando la experiencia en saber pedagógico significativo (p. 75).

6. Aprendizajes para mi formación docente

Como docente, aprendí que reflexionar sobre la práctica no es un ejercicio opcional, sino una responsabilidad profesional que implica investigar, intervenir y evaluar. Por ello, continuaré utilizando la investigación-acción como una herramienta permanente para la mejora de mi intervención.

Del mismo modo, reafirmé mi compromiso con una educación humanista, en la que la disciplina sea entendida como acompañamiento, formación integral y no como castigo. Esta experiencia marcó un antes y un después en mi manera de concebir la docencia. Hoy me reconozco como una profesional dispuesta a aprender de su práctica, transformarla y actualizarla para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

7. Conclusión

Detenerme a observar críticamente mi práctica y atreverme a transformarla, me permitió mejorar el ambiente del aula y comprender que el orden surge cuando los estudiantes se sienten escuchados y valorados. A través de la disciplina positiva, el aula dejó de ser un espacio de control para convertirse en un lugar de encuentro y en ese proceso también recobré el sentido de ser maestra.

La investigación-acción se convirtió en una aliada, al recordarme que la docencia, pese a su complejidad y exigencia, es un espacio privilegiado de aprendizaje, de transformación personal y profesional. De esta experiencia aprendí que educar implica asumir riesgos, cuestionar certezas y confiar en que es posible construir nuevas formas de enseñar. Ahí reside, quizá, la razón más profunda para seguir ejerciendo la docencia.

8. Referencias

- Domingo, A., & Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea Ediciones.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Nelsen, J. (2002). *Disciplina positiva: consejos que invitan a la cooperación entre padres e hijos basados en la dignidad y el respeto*. Oniro.

Capítulo 2. Cuando leer dejó de ser tarea y se convirtió en experiencia

Ernesto Solís Jaso

ernstsoljass@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-3053-1695>

David Mata Ríos

davidmata78@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6853-2439>

1. Introducción

La presente narrativa pedagógica tiene como propósito reconstruir y analizar una experiencia significativa de mi práctica como docente frente a grupo durante el primer ciclo reflexivo de la Maestría en Educación y Mejora de la Práctica. A partir de la implementación de un proyecto didáctico enfocado en la comprensión lectora en segundo grado de primaria, busco reflexionar sobre las decisiones pedagógicas tomadas, los logros alcanzados y los desafíos enfrentados, con la intención de transformar mi práctica y convertir la vivencia cotidiana del aula en saber pedagógico. La pregunta que guía este relato es: ¿qué me enseñó esta experiencia sobre el acto de enseñar a leer para comprender y sobre mi identidad como docente?

2. Contexto de la experiencia

La experiencia se desarrolló en un grupo de segundo grado de primaria, integrado por siete alumnos con edades entre siete y ocho años, pertenecientes

a contextos familiares diversos y con distintos ritmos y estilos de aprendizaje. El grupo se caracteriza por presentar niveles heterogéneos de lecto-escritura: mientras algunos alumnos reconocen palabras con fluidez, otros aún se encuentran en procesos iniciales de decodificación. Desde el diagnóstico inicial detecté que, aunque la mayoría podía leer de manera mecánica, existían dificultades importantes en procesos de comprensión profunda, como la inferencia, la anticipación de sucesos y la expresión oral de lo comprendido.

Esta situación se convirtió en el punto de partida para diseñar e implementar el proyecto “Pequeños lectores, grandes descubrimientos”, enmarcado en el enfoque de investigación-acción, el cual me permitió observar, intervenir, reflexionar y ajustar de manera continua mi práctica docente.

1. Relato de la experiencia

Inicié el proyecto con una inquietud clara: mis alumnos leían, pero no siempre comprendían. En las primeras sesiones, trabajamos con cuentos y fábulas infantiles mediante la estrategia de lectura guiada. Recuerdo que, al comenzar con textos como *El ratón viajero* o *La liebre y la tortuga*, algunos alumnos se mostraban inquietos y distraídos, especialmente cuando la lectura se prolongaba. Sin embargo, al introducir preguntas de anticipación –¿Qué creen que pasará?, ¿Por qué el personaje actuó así?– y actividades creativas como dramatizaciones y dibujos, la dinámica del aula comenzó a transformarse.

Posteriormente, incorporé organizadores gráficos para apoyar la secuenciación de los textos. Preguntas sencillas como: ¿qué pasó primero?, ¿qué ocurrió después? y ¿cómo terminó la historia?, ayudaron a que los alumnos visualizaran el orden de los acontecimientos. En este proceso identifiqué que algunos niños tenían dificultad para escribir oraciones completas, por lo que adapté la estrategia utilizando palabras clave e imágenes, respetando sus niveles de desarrollo.

Uno de los momentos más significativos ocurrió al trabajar con el cuento de *Caperucita Roja*. Organicé una actividad tipo “búsqueda de pistas”, en la que los alumnos debían localizar imágenes del cuento escondidas en el salón y ordenarlas cronológicamente. La actividad generó entusiasmo y participación activa; no obstante, también evidenció que justificar las respuestas y relacionarlas con el texto representaba un reto para varios alumnos. Este momento me confrontó con una realidad pedagógica: la inferencia no se construye de

manera inmediata, requiere tiempo, acompañamiento y un ambiente donde el error sea parte del aprendizaje.

El cierre del proyecto se dio con el cuento de *Los tres cerditos*. Los alumnos, organizados en equipos, construyeron maquetas de las casas utilizando materiales reciclados. Esta actividad no solo fortaleció la comprensión lectora, sino que promovió el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la creatividad. Al finalizar, cada alumno elaboró un pequeño libro con cuentos reinventados, integrando dibujos, predicciones y reflexiones escritas. Observarlos hojear sus producciones, con orgullo y entusiasmo, fue uno de los momentos más significativos de mi práctica.

2. Análisis y reflexión pedagógica

El análisis de esta experiencia, apoyado en rúbricas, listas de cotejo y el diario de campo, mostró avances relevantes en la mayoría de los alumnos. Cinco lograron identificar con claridad personajes, escenarios y secuencias; seis pudieron anticipar acontecimientos y dar sentido a las lecturas guiadas. Sin embargo, persistieron dificultades en el nivel inferencial y en la expresión oral, ya que algunos tendían a repetir fragmentos del texto en lugar de explicarlos con sus propias palabras.

También identifiqué errores en mi planificación: en algunas sesiones el tiempo resultó insuficiente y ciertas consignas fueron demasiado extensas para la edad de los alumnos. Estos desaciertos me llevaron a comprender la importancia de priorizar la profundidad sobre la cantidad, simplificar instrucciones y ofrecer más apoyos visuales.

3. Vinculación con el marco teórico

Esta experiencia se relaciona con la investigación-acción propuesta por Stenhouse (1998), al concebir al docente como un profesional que investiga su propia práctica para transformarla. Asimismo, la práctica reflexiva descrita por Schön (1992), se hizo presente al tomar decisiones en el momento de la acción y ajustar las estrategias conforme emergían nuevas necesidades.

Desde el enfoque socio constructivista de Vygotsky (1979), las estrategias de lectura guiada y el trabajo colaborativo funcionaron como andamiajes

que permitieron a los alumnos avanzar en su zona de desarrollo próximo. Finalmente, la narrativa pedagógica, permitió reconstruir la experiencia desde mi propia voz, convirtiendo la vivencia en conocimiento pedagógico situado.

4. Aprendizajes para la mejora de mi práctica docente

Esta experiencia me permitió comprender que enseñar a leer implica enseñar a pensar, imaginar y sentir. Aprendí que la comprensión lectora se construye con acompañamiento constante, estrategias diversificadas y un ambiente de confianza. Reconocí la necesidad de fortalecer la evaluación formativa, dar mayor espacio a la reflexión individual y seleccionar textos breves pero significativos, acordes a los intereses del alumnado.

5. Conclusión

El primer ciclo reflexivo no solo evidenció avances en la comprensión lectora de mis alumnos, sino que transformó mi mirada sobre la docencia. Comprendí que los resultados no siempre son inmediatos ni perfectos, pero sí auténticos. Ver a mis alumnos disfrutar la lectura, pedir nuevos cuentos y sentirse orgullosos de sus producciones confirmó que voy por el camino correcto. Esta experiencia reafirmó mi compromiso con una práctica docente reflexiva, empática y en constante mejora.

6. Referencias

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Capítulo 3. La pequeña grandeza

Grecia Gómez Zúñiga

greciago556@gmail.com

Alberto Rivas Castor

albertorivascastor2014@gmail.com

1. Introducción

Frecuentemente los docentes ejercemos en contextos donde pensamos que solo el otro puede aprender de nosotros, sin embargo, a veces nos volvemos partícipes de historias tan crudas como inspiradoras que nos hacen recordar el propósito de nuestra labor.

Un día llegué a una nueva escuela pensando que iba a enseñar contenidos; no sabía que iba a presenciar una forma silenciosa de grandeza. En un grupo multigrado pequeño, entre grandes álamos y caminos de tierra, conocí a Brayam, un niño cuya historia me llenó de admiración y de una tristeza suave, persistente.

Esta narrativa recoge una experiencia que me transformó como docente en formación, la de acompañar a un alumno excepcional que, aun sin el apoyo de su familia, aprendía con una entrega que desbordaba el aula. Incluso hoy día me sigo preguntando: ¿qué tan lejos sería capaz de llegar si tuviera ese respaldo?

2. Contexto de la experiencia

La experiencia se desarrolló en una escuela primaria ubicada en Paradillas, Juan Aldama, Zacatecas, en un grupo multigrado de tercero y cuarto grado integrado por nueve alumnos. La comunidad vive principalmente de la agricultura y como trabajadores en una fábrica del municipio vecino, donde el

trabajo en el campo y las extensas jornadas nocturnas condicionan la asistencia de los niños y el acompañamiento familiar.

3. Relato de la experiencia

Brayam de nueve años, solamente había asistido esporádicamente al preescolar antes de integrarse al grupo. Después de haber vivido en contextos difíciles gran parte de su vida, recientemente se encontraba viviendo con su abuelo, agricultor y ganadero. Llegó sin saber escribir su nombre y con conocimientos matemáticos limitados en apariencia; sin embargo, mostraba una autonomía poco común para su edad: trabajaba en el campo, preparaba su lonche antes de ir a la escuela, cocinaba para él y para su abuelo, realizaba tareas domésticas, cuidaba sus útiles escolares con esmero y sonreía a la vida con una ternura que contrastaba con la dureza de su historia.

El maestro del grupo no sabía cómo incidir en su caso, así que me ofrecí a quedarme con él después de clases para enseñarle a leer y escribir, pero casi siempre se iba: la vida fuera de la escuela lo llamaba. Aun así, cuando regresé semanas después, algo había cambiado. Sus cuadernos mostraban una limpieza y creatividad impecables, su letra era un poco más firme y desde lejos se apreciaba el regocijo con que asistía a clases.

Lo verdaderamente sorprendente ocurrió en matemáticas, comenzó a resolver sumas y restas con números de hasta cuatro cifras, a leer y reconocer números de más de siete dígitos y pronto realizó multiplicaciones sin dificultad. Llegó un momento en que explicaba procedimientos a sus compañeros con una claridad que nacía de la experiencia. Verlo fungir como monitor, ayudando a quienes antes lo habían ayudado a él, fue una de las experiencias más significativas de mi práctica.

Recuerdo con especial emoción sus apuntes, aunque no dominaba la lengua escrita, se esforzaba por copiar todo del pizarrón incluso si no se lo pedía. Después de la feria del pueblo llegó con bolígrafos brillantes que había comprado con sus ahorros; con ellos escribía con profunda emoción y orgullo, como si cada trazo confirmara que la escuela también le pertenecía. Fuera del aula, jugaba al trompo con una destreza admirable, recordándome que su inteligencia habitaba en muchos lenguajes.

Llegaron las fechas decembrinas y realizamos un intercambio grupal. A él le tocó regalarme. Con el dinero que ganaba trabajando con su abuelo me

compró un pequeño detalle. “Mire, profesora, su regalo. Ojalá que le guste”, dijo Brayam mientras emitía una sonrisa tímida. Agradecí, lo recibí con bastante entusiasmo y nos dimos un cálido abrazo. Aquel gesto, sencillo y profundo, concentró todo lo que era en su persona: generoso, responsable, niño y adulto a la vez.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Esta serie de acontecimientos evidenciaron que el aprendizaje no siempre sigue trayectorias lineales. Aunque el alumno presentaba rezagos en lectoescritura, sus competencias matemáticas y su capacidad de explicar a otros estaban altamente desarrolladas. La tutoría entre pares se convirtió en una estrategia espontánea que fortaleció su aprendizaje y el del grupo.

También confirmé que el plano afectivo es inseparable del didáctico. Mi admiración por su esfuerzo y mi tristeza ante su historia influyeron en mis decisiones dentro del salón: celebré sus pequeños logros, respeté sus tiempos y procuré que el aula fuera un espacio de reconocimiento.

Por otro lado, me hizo ver la realidad donde se suscitan historias de resiliencia, la rareza de coincidir con alumnos que genuinamente disfrutaban su estancia en la escuela, que valoran su trabajo, el de sus compañeros y el del docente.

5. Vinculación con la teoría

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1979), esta experiencia confirma que “el desarrollo cognitivo no ocurre de manera aislada, sino a través de la interacción con otros y con el contexto” (p. 138). El alumno avanzó significativamente cuando pudo aprender con apoyo, primero del docente y luego de sus compañeros, lo que permitió que habilidades inicialmente compartidas se volvieran eventualmente autónomas.

Asimismo, el enfoque de fondos de conocimiento de González y colaboradores (2005) explica que el aprendizaje se potenció cuando se reconocieron los saberes que el alumno había construido fuera de la escuela. Sus experiencias de vida se articularon con los contenidos escolares, generando mayor sentido

y pertinencia. Esta conexión entre la vida cotidiana y la escuela permitió que el conocimiento dejara de ser ajeno y lograra apropiarse de él.

El rol activo que asumió como monitor evidenció que enseñar es, también, una forma de aprender. Al explicar procedimientos a sus compañeros, el alumno reorganizó sus ideas, fortaleció su seguridad y construyó una identidad académica positiva.

6. Aprendizaje para la formación docente

Esta vivencia marcó profundamente mi manera de concebir la docencia. Aprendí que enseñar no es únicamente enseñar contenidos, sino leer historias y contextos, es sostener preguntas sin respuesta y acompañar procesos con respeto y sensibilidad. Comprendí la importancia de mirar a cada estudiante más allá de sus carencias iniciales y de sostener la confianza en sus posibilidades, incluso cuando el avance no es inmediato.

En la dimensión personal, esta experiencia me enseñó a reconocer el plano ético y afectivo de la docencia. Acompañar a un alumno que ha tenido que madurar antes de tiempo implica responsabilidad, cuidado y respeto. Entendí que la admiración y la empatía no restan profesionalismo, sino que lo fortalecen cuando se traducen en decisiones pedagógicas conscientes.

Acompañar a este alumno fue una de las experiencias más significativas de mi formación docente. Su historia dejó una huella profunda en mí, hecha de admiración por su talento y su disciplina, y de una tristeza serena por las condiciones que lo obligaron a crecer antes de tiempo.

7. Conclusiones

Si bien la escuela no logró borrar las dificultades de su contexto, sí le ofreció un espacio de reconocimiento, de posibilidad y de dignidad; verlo desempeñarse en el aula confirmó que la educación puede ser un lugar donde el esfuerzo encuentra sentido.

Para mí, esta experiencia reafirmó que la docencia implica una gran responsabilidad: crear condiciones para que cada estudiante florezca desde lo que es y desde lo que vive. Hoy miro esta experiencia como un recordatorio

permanente de por qué elegí ser maestra, y de cómo, incluso en contextos complejos, el aprendizaje puede convertirse en un acto de esperanza.

8. Referencias

- González, N., Moll, L. & Amanti, C. (2005). *Fondos de conocimiento: Teorizando prácticas en hogares, comunidades y aulas*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Capítulo 4. Profesionalización docente desde el aula: Mi transformación como docente investigadora

Maricruz Salas Chávez

mary82.ch@gmail.com

Alberto Rivas Castor

albertorivascastor2014@gmail.com

1. Introducción

Esta narrativa reconstruye una experiencia que marcó un punto de inflexión en mi formación docente: el diseño, implementación y validación académica de una propuesta de evaluación formativa para el desarrollo de habilidades matemáticas en estudiantes de primer y segundo grado de educación primaria. Lo que inició como un protocolo de investigación se convirtió en mi primera participación en un congreso internacional, confirmando que la investigación educativa no es un ejercicio teórico distante, sino una herramienta poderosa para transformar la práctica y construir conocimiento pedagógico situado. La pregunta que guía este relato es: ¿cómo el proceso de crear conocimiento desde cero, enfrentando la incertidumbre académica y validando mi trabajo ante la comunidad educativa, transformó mi comprensión sobre ser docente investigadora?

2. Contexto

Durante el quinto semestre cursé Investigación Educativa, espacio que me desafió a problematizar mi práctica y diseñar una intervención fundamentada. Mi práctica se desarrollaba en la Escuela Primaria “Miguel Alemán” de la comunidad Tierra Generosa, del municipio de Miguel Auza, en Zacatecas, con un grupo multigrado de 14 alumnos de primer y segundo grado. Había observado una problemática recurrente: los estudiantes resolvían operaciones matemáticas de manera mecánica, pero mostraban dificultades significativas al enfrentarse a problemas contextualizados. Más inquietante aún era mi propia limitación: carecía de instrumentos específicos que me permitieran evaluar formativamente estas habilidades y, consecuentemente, ajustar mi enseñanza de manera fundamentada.

3. Relato de la experiencia

El momento decisivo llegó cuando decidí diseñar una propuesta completa desde cero. Esta decisión implicaba riesgos considerables: no existían referentes directos para triangular evaluación formativa con habilidades matemáticas específicas. La incertidumbre era abrumadora, pero decidí enfrentarla profundizando en la investigación teórica. Esta inmersión me permitió construir una propuesta fundamentada en que los estudiantes comprendieran su propio proceso de aprendizaje, convirtiéndose esto en el principio rector de mi trabajo.

Diseñé tres instrumentos complementarios: una rúbrica con cuatro niveles de desempeño, una escala estimativa para cuantificar progreso de los alumnos, y un cuestionario de autoevaluación basado en la escalera de la metacognición de Furman, con preguntas esenciales sobre qué, cómo, para qué y dónde aplicar lo aprendido. La implementación fue reveladora. Por primera vez en mi formación, no solo sabía qué estaban aprendiendo mis estudiantes, sino cómo lo estaban aprendiendo y por qué enfrentaban dificultades específicas.

Con el proyecto concluido, enfrenté una nueva decisión que me generaba profunda inseguridad: enviar mi trabajo al XIV Congreso Internacional de Investigación Social 2025. ¿Y si consideraban mi propuesta deficiente? A pesar de los miedos, sometí la ponencia a evaluación. El 15 de agosto de 2025 recibí la carta de aceptación. Mi trabajo había sido aprobado por pares

académicos. La emoción fue indescriptible, no por vanidad, sino por la validación de que mi esfuerzo y mi proceso de construcción de conocimiento tenían valor académico reconocido.

El día 23 de octubre de 2025, participé como ponente en modalidad virtual. Lo más significativo fue la sesión de preguntas. Los académicos no cuestionaron la validez de mi trabajo; al contrario, mostraron genuino interés. Preguntaron sobre la aplicabilidad en otros contextos, sobre los fundamentos teóricos de mis decisiones. Comprendieron mi trabajo, valoraron mi aporte y reconocieron la pertinencia de generar conocimiento situado desde las Escuelas Normales.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Esta experiencia me reveló que la investigación no es un ejercicio académico separado de la práctica, sino una forma de mirar, cuestionar y mejorar sistemáticamente lo que hacemos en el aula. Cada decisión que tomé durante el diseño de instrumentos, cada ajuste durante la implementación, cada interpretación de resultados, fue un acto de generación de conocimiento pedagógico.

Enfrentar la incertidumbre académica me enseñó sobre resiliencia profesional. La validación académica no proviene de complacer a una sola voz crítica, sino de someter el trabajo al escrutinio sistemático de la comunidad investigadora. Esta experiencia transformó mi comprensión del rol docente: no solo aplicamos lo que otros investigan, sino que investigamos desde nuestra práctica y contribuimos al conocimiento de la profesión.

5. Vinculación con el marco teórico

Esta experiencia dialoga profundamente con la perspectiva de Schön (1992), sobre que los profesionales reflexivos aprenden mediante la reflexión en la acción y sobre la acción. El proceso de diseño, implementación y análisis de la propuesta fue esencialmente un ejercicio de práctica reflexiva: cuestionar decisiones, analizar consecuencias y ajustar estrategias.

La conceptualización de Bolívar (2014), sobre narrativa pedagógica como “medio para comprender la experiencia educativa desde la voz de quienes la viven, produciendo conocimiento práctico y reflexivo sobre la enseñanza”

(p. 29). se concreta en mi experiencia. El congreso no fue solo un evento de difusión; fue un espacio donde mi experiencia situada se convirtió en conocimiento compartido y validado por la comunidad académica.

Asimismo, la noción de “profesor investigador” de Stenhouse (1987) cobra sentido en esta experiencia. Al enfrentar la ausencia de instrumentos específicos para mi contexto, comprendí que los docentes no solo aplicamos lo que otros investigan, sino que podemos generar nuestras propias soluciones fundamentadas cuando las necesidades de nuestros estudiantes así lo demandan.

6. Aprendizajes para la formación docente

Esta experiencia generó aprendizajes múltiples que transformaron mi identidad profesional. Aprendí que la investigación educativa es accesible desde la formación inicial: no requiere condiciones extraordinarias, sino curiosidad genuina, rigurosidad metodológica y valentía para enfrentar la incertidumbre. Comprendí que evaluar es mucho más que asignar calificaciones; es un proceso complejo de obtención de información, análisis, retroalimentación y toma de decisiones pedagógicas. Fortalecí mi confianza como docente investigadora. El reconocimiento académico validó mi capacidad para generar conocimiento riguroso y valioso, convirtiéndose en un referente interno que me motiva a seguir cuestionando, investigando y creando. Finalmente, aprendí que el crecimiento profesional demanda salir de zonas de confort; los momentos más significativos de mi formación han sido aquellos que me desafiaron a probar mi capacidad.

7. Conclusión

Lo que inició como un proyecto curricular redefinió mi identidad profesional. El diseño de una propuesta de evaluación formativa desde cero, su implementación con estudiantes reales, y su validación académica en un congreso internacional, me enseñaron que ser docente es ser investigadora de la propia práctica. Esta experiencia se convirtió en la base de mi trabajo de titulación, donde continuaré profundizando esta propuesta. Ese día, presentando virtualmente ante académicos de diferentes instituciones, comprendí que mi voz

importa, que mi práctica genera conocimiento valioso, y que la investigación educativa desde las escuelas normales es no solo posible, sino necesaria para transformar la educación.

8. Referencias

- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Capítulo 5. Entre el miedo y el compromiso: aprender a enseñar sexualidad desde la reflexión

Jesús Eduardo González González

Jg6505097@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-0041-0316>

José Guadalupe Escobedo Gómez

josegomez0414@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-7211-8190>

1. Introducción

Esta narrativa pedagógica nace de una experiencia que, aunque en un inicio me generó incomodidad y miedo, terminó convirtiéndose en uno de los aprendizajes más importantes de mi formación docente. Durante mi práctica en educación primaria, tuve que impartir una clase de sexualidad y roles de género; un tema necesario, pero también complejo, tanto por la edad de los alumnos, como por el contexto social y cultural en el que se encuentran, que, aunque no es tan conservador, prevalecen algunas ideas machistas y anticuadas.

Hablar de sexualidad en la escuela no solo implica dominar un contenido, sino también enfrentar creencias, silencios y emociones, propias y ajenas. En este relato recuperé lo que sentí, lo que ocurrió en el aula y lo que aprendí después, desde un proceso de reflexión que me permitió transformar una experiencia difícil en un aprendizaje profundo sobre el ser docente. La pregunta que guía esta narrativa es sencilla, pero significativa: ¿qué ocurre

cuando un docente en formación se enfrenta a un tema que le genera miedo, pero decide no evadirlo y reflexionar sobre su práctica?

2. Contexto de la experiencia

La experiencia se desarrolló en la Escuela Primaria “Salvador Varela Reséndiz”, ubicada en la comunidad de Loreto, en el municipio de Río Grande, Zacatecas. Es una comunidad de un contexto rural y muy tranquila, los padres de familia participan en actividades escolares y existe un fuerte sentido de cuidado hacia los niños.

Sin embargo, como sucede en muchos contextos similares, hay temas que no se hablan con facilidad, la sexualidad es uno de ellos. En casa suele abordarse poco o de manera limitada, lo que influye en la forma en que los alumnos entienden su cuerpo, sus emociones y los cambios que viven.

El grupo con el que realicé la práctica fue quinto grado “A”, conformado por 21 alumnos de entre 9 y 10 años. Es un grupo diverso, con distintos ritmos de aprendizaje, que disfruta trabajar en equipo y busca constantemente sentirse parte del grupo; son niños curiosos, participativos en la mayoría de las clases, pero también sensibles y reservados cuando los temas tocan aspectos personales o emocionales.

3. Relato de la experiencia

Todo comenzó desde la planeación de la clase, mientras preparaba las actividades, empecé a sentir nervios, pensaba en cómo reaccionarían los alumnos, se burlarían, se quedarían callados o harían preguntas que yo no sabría responder, también pensaba en las familias y en la responsabilidad que implica hablar de estos temas en la escuela.

Al iniciar la clase, mis temores comenzaron a hacerse visibles, el ambiente era distinto al de otras sesiones y el silencio se volvió constante, las actividades que había planeado para fomentar el diálogo no funcionaron como esperaba, las respuestas eran cortas o inexistentes.

Conforme avanzaba la clase, me di cuenta de que mi propio nerviosismo estaba influyendo en el grupo, hablaba con cuidado excesivo, dudaba antes de responder y eso generaba tensión dentro del aula. Decidí cambiar la forma

de abordar la clase, bajé el ritmo, cuidé el lenguaje y dejé de presionar para que todos participaran, permití que los alumnos expresaran lo que sentían, incluso si eso significaba quedarse en silencio. Poco a poco, algunos comenzaron a relajarse.

4. Reflexión sobre la experiencia

Después de la clase, reflexionar sobre lo ocurrido fue un paso fundamental para comprender lo que había pasado en el aula. Al analizar la experiencia con mayor calma, entendí que mis emociones estuvieron presentes en todo momento y que influyeron directamente en la forma que se desarrolló la sesión. El miedo y los nervios que sentí no fueron un error, sino parte del proceso de aprender a enseñar. Schön (1992) explica que los docentes construimos conocimiento profesional cuando reflexionamos sobre lo que hacemos y sobre las decisiones que tomamos mientras enseñamos.

También comprendí que los alumnos no solo aprenden los contenidos que se trabajan en clase, sino que observan la manera en que los adultos enfrentamos situaciones difíciles. Durante la sesión, mi inseguridad fue percibida por el grupo y esto influyó en su participación. Freire (1997) señala que la enseñanza implica un compromiso ético y humano, y que no se pueden evitar aquellos temas que forman parte de la vida de los estudiantes. Aunque me sentía inseguro, abordar la sexualidad fue un acto de responsabilidad como docente.

Esta experiencia me permitió reconocer la importancia de las emociones dentro del aula. Entendí que para que los alumnos se expresen con confianza, el docente debe mostrar seguridad y apertura. Reconocer mis emociones fue el primer paso para comenzar a transformarlas y mejorar mi práctica.

5. Relación entre la teoría y la práctica

Desde la perspectiva de Vygotsky (1979), el aprendizaje se construye a través de la interacción y el diálogo con otros, para que los alumnos participen y expresen sus ideas, necesitan sentirse seguros en el entorno escolar, en temas como la sexualidad, esta confianza no se construye de manera inmediata, sino

poco a poco, mediante el respeto, la escucha y la creación de espacios donde no exista el miedo a equivocarse o a ser juzgados.

Asimismo, esta experiencia confirmó que el docente también aprende en el aula, reflexionar sobre lo ocurrido me permitió comprender que enseñar no significa tener todas las respuestas, sino estar dispuesto a aprender de lo que sucede durante la práctica y a mejorar continuamente a partir de ello.

La educación emocional fue otro aprendizaje importante, Bisquerra (2005) menciona que reconocer y gestionar las emociones es parte del desarrollo integral tanto de alumnos como de docentes. Aceptar mi miedo me ayudó a comprender mejor las reacciones del grupo y a ser más empático con sus silencios y actitudes.

6. Aprendizajes y proyección

Esta experiencia me enseñó que ser docente implica enfrentar retos que en ocasiones generan incomodidad, aprendí que sentir miedo no significa fracasar, sino encontrarse en un proceso de formación y crecimiento. En futuras intervenciones, buscaré prepararme mejor, generar ambientes de mayor confianza y abordar estos temas de manera gradual y respetuosa, también comprendí que la reflexión-acción es una herramienta fundamental para mejorar la práctica docente ya que analizar lo que ocurre en el aula permite transformar las experiencias en aprendizajes significativos y fortalecer la identidad profesional.

7. Conclusión

La clase de sexualidad que inicialmente me generó miedo se convirtió en una experiencia clave para mi formación docente, me permitió reconocer que enseñar no es únicamente transmitir conocimientos, sino acompañar procesos humanos, emocionales y sociales, desde la reflexión y la acción. Esta vivencia fortaleció mi compromiso con la docencia y reafirmó que enseñar también implica atreverse, equivocarse y aprender junto con los alumnos.

8. Referencias

- Bisquerra, R. (2005). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. 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. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Capítulo 6. Voces que escriben: una experiencia de alfabetización en primer grado de primaria

Ángel Isac Mendoza Neave

isaacangel143@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-7211-8190>

José Guadalupe Escobedo Gómez

josegomez0414@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-0056-182X>

1. Introducción

Una experiencia vivida durante mi periodo de práctica docente en una escuela primaria rural, específicamente en un grupo de primer grado, conformado por 15 alumnos, fue la que motivó la reflexión de la presente narrativa. Desde mi lugar como docente en formación, me propuse reconstruir, analizar y reflexionar sobre una intervención didáctica centrada en la implementación de estrategias para la adquisición de la lengua escrita, tales como el dictado y sus variantes; el dictado con referentes, el dictado explosivo, el trabajo con el valor sonoro y el uso del cuento.

La pregunta que guía este relato surge de mis propias inquietudes frente al aula: ¿cómo el uso intencionado y reflexivo de estrategias de alfabetización puede transformar la motivación y el proceso de aprendizaje de niños que inician su contacto formal con la lengua escrita?

Esta experiencia resultó significativa, pues me permitió confrontar mis ideas iniciales sobre la enseñanza de la escritura con la complejidad del contexto rural y con las necesidades reales de los niños, convirtiéndose en un punto de inflexión en mi manera de concebir el acto de enseñar a leer y escribir.

2. Contexto

Mi práctica se desarrolló en la Escuela Primaria “Gral. Alfonso Hernández Torres”, ubicada en la comunidad rural de Santa Rita, Gral. Francisco R. Murguía, Zacatecas, de fácil acceso, con limitados recursos materiales y una fuerte presencia de la vida comunitaria en el quehacer escolar. El grupo de primer grado con el que trabajé estaba integrado por 15 alumnos, entre niños y niñas de seis y siete años, con trayectorias educativas diversas: algunos habían asistido al preescolar de manera intermitente y otros no contaban con experiencias previas sistemáticas de alfabetización.

Durante mis primeras observaciones noté que la mayoría reconocía algunas letras, pero no lograba establecer una relación clara entre los sonidos y su representación gráfica; observé inseguridad, miedo a equivocarse y baja participación en actividades de escritura. El docente titular manifestaba su preocupación por el lento avance del grupo, lo que me llevó a diseñar una intervención que combinara estrategias tradicionales y enfoques actuales de investigación sobre la adquisición de la lengua escrita.

3. Relato de la experiencia

A lo largo del trabajo en el aula pude observar que los alumnos de primer grado suelen partir de una fase intuitiva donde las marcas en el papel imitan dibujos sin conexión clara con los sonidos, simples garabatos que dan alguna interpretación para luego avanzar hacia la idea de que cada figura representa sílabas completas y, finalmente, descubrir que las letras guardan un valor sonoro específico.

Durante la aplicación de estrategias como el dictado tradicional y sus variantes; dictado explosivo o con imágenes cotidianas, observé cómo se activaba en los alumnos esa conciencia de los sonidos del habla, motivándolos a

experimentar y corregir sus propias suposiciones, lo que transforma la escritura en un juego personal de descubrimiento donde cada error se convierte en un paso hacia la fluidez y un buen desarrollo en la escritura.

Recuerdo claramente el primer día que apliqué el dictado tradicional. Al pronunciar palabras sencillas como *sol*, *mesa* o *luna*, varios niños se quedaron inmóviles, con el lápiz suspendido en el aire, sus miradas buscaban mi aprobación antes de atreverse a escribir. Algunos copiaban lo que hacía el compañero de al lado, otros simplemente esperaban. Sentí una mezcla de frustración y duda: ¿estaba pidiendo algo que aún no podían hacer?

Fue entonces cuando introduje el dictado con referentes; coloqué en el pizarrón imágenes de los objetos que íbamos a escribir y debajo de ellas palabras previamente trabajadas. Al repetir el dictado, observé un cambio inmediato: los niños señalaban las imágenes, buscaban las letras conocidas y se atrevían a escribir, la ansiedad disminuyó y apareció una especie de entusiasmo colectivo.

Días después implementé el dictado explosivo. Al pronunciar una palabra, como *pan*, pedí a los alumnos “explotaran” los sonidos: /p/ – /a/ – /n/. Los niños lo hacían en voz alta, casi jugando y luego escribían lo que escuchaban. Las risas, los errores y las correcciones compartidas llenaron el aula de una energía distinta. Comprendí que equivocarse no era un fracaso, sino parte del proceso.

El trabajo con el valor sonoro de las letras representó otro momento revelador. Al pedirles que identificaran con qué sonido iniciaban palabras de su entorno –*mamá*, *milpa*, *maíz*– la lengua escrita comenzó a vincularse con su realidad cotidiana. Finalmente, el uso del cuento permitió integrar todo: después de leer una historia breve, los niños escribían palabras o frases relacionadas con los personajes. Por primera vez vi a varios de ellos pedir “otra hoja para seguir escribiendo”.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Esta experiencia me permitió comprender que la alfabetización no es un proceso lineal ni homogéneo, sino un entramado de aproximaciones sucesivas al sistema de escritura. Desde mi práctica pude resignificar el uso del dictado tradicional, el cual dejó de percibirse como una actividad rígida y adquirió

sentido cuando se combinó con estrategias que brindaban apoyo y significado, como los referentes visuales y el análisis sonoro.

Comprendí que la motivación del alumnado no surge de la actividad en sí, sino de la posibilidad de que los alumnos se sientan capaces. Cuando los niños lograban escribir una palabra, aunque fuera con errores, su autoestima académica se fortalecía. Tuve que aprender a valorar mi atención más en el proceso que en el producto final.

Asimismo, enfrenté dilemas: ¿debía corregir de inmediato cada error?, ¿hasta dónde permitir la escritura “incorrecta”? Estas preguntas me llevaron a replantear mi rol docente, pasando de ser un evaluador constante a un mediador del aprendizaje.

5. Vinculación con teoría

Lo vivido en el aula se relaciona con los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes señalan que los niños construyen hipótesis sobre la escritura antes de dominarla convencionalmente. El dictado explosivo y el trabajo con el valor sonoro favorecieron justamente esa construcción activa del conocimiento.

Asimismo, Vygotsky (1979) sostiene que el aprendizaje ocurre en interacción social y con apoyos que permiten avanzar en la zona de desarrollo próximo. Los referentes visuales y el acompañamiento docente funcionaron como andamiajes que posibilitaron que los alumnos escribieran más de lo que habrían logrado solos.

Desde la perspectiva de la práctica reflexiva propuesta por Schön (1992), esta intervención fue un proceso de ajuste constante entre lo planeado y lo que el contexto exigía, lo que fortaleció mi capacidad de tomar decisiones pedagógicas en la acción.

6. Aprendizajes para la formación docente

Aprendí que enseñar a escribir implica escuchar, observar y adaptar; comprendí que la motivación nace cuando el alumno se siente capaz y el maestro ayuda a lograrla impulsando todas esas inquietudes, esa curiosidad por conocer, por explorar nuevas cosas, dejándose llevar por esa inocencia

que los caracteriza; reconocí el valor de combinar estrategias tradicionales con enfoques constructivistas; fortalecí mi identidad como docente investigador de su propia práctica.

7. Conclusión

Esta experiencia en un primer grado me permitió entender que la alfabetización es, ante todo, un proceso humano, cargado de emociones, dudas y descubrimientos. Las palabras que los niños comenzaron a escribir sembraron en mí una nueva manera de ser docente: más sensible, más reflexivo y más comprometido con el aprendizaje real de mis alumnos.

Gracias a esto pude reconocer la importancia del tiempo pedagógico y del respeto a los estilos de aprendizaje. No todos los alumnos avanzaron al mismo ritmo ni respondieron de igual manera a las estrategias implementadas; sin embargo, el acompañamiento constante, la retroalimentación positiva y la creación de un ambiente de confianza, favorecieron que cada niño encontrara su propio camino hacia la escritura.

Este proceso reafirmó la necesidad de planear actividades flexibles, abiertas al ajuste y centradas en el sentido que la lengua escrita tiene para los alumnos, más allá de la repetición mecánica de letras o palabras, y la creación oportuna de un ambiente alfabetizador que favorezca la interacción constante del niño con el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

8. Referencias

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Capítulo 7. Navegando entre olas de aprendizaje

Karla Manuela Campos Galván

kcamposg30@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-3491-1907>

Dr. Jaime Esparza Guzmán

Jaime060976@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7892-6944>

1. Introducción

Navegando entre olas de aprendizaje representa una travesía formativa en la que cada experiencia vivida dentro del aula se convierte en una oportunidad para aprender, reflexionar y crecer como docente. Al igual que un viaje por mar, la práctica educativa implica enfrentar retos, reconocer fortalezas y adaptarse a las condiciones que se presentan, permitiendo construir un aprendizaje más significativo.

2. Contexto

El diagnóstico fue el punto de partida de esta travesía. Durante septiembre de 2025 se realizaron diversas actividades de observación y trabajo en el aula con el propósito de conocer mejor al grupo. Este proceso permitió identificar los conocimientos previos de los alumnos, sus formas de aprendizaje y las áreas que requieren mayor apoyo, lo cual facilitó la organización y planeación del trabajo docente.

A partir del diagnóstico, comprendí que cada alumno aprende de manera diferente, por lo que fue necesario actuar con empatía al momento de diseñar las actividades, permitiendo conocer aspectos del desarrollo integral de los estudiantes, lo que fue fundamental para brindar un acompañamiento acorde a sus necesidades.

3. Relato de la experiencia

El grupo de primer grado grupo “A”, de la Escuela Primaria Urbana “Lic. Benito Juárez”, está conformado por 21 alumnos, que se encuentra a cargo de la Mtra. Ma. Del Rosario. Cada uno de ellos es un pequeño pirata que navega en el mar del aprendizaje con características propias. Durante la observación se identificó que el canal de percepción predominante es el kinestésico, por lo que los pupilos aprenden mejor mediante el movimiento y la manipulación de materiales. Asimismo, se observó que la mayoría se encuentra en un nivel de conceptualización presilábico, lo cual me llevó a reflexionar sobre la importancia de respetar su etapa de desarrollo al momento de diseñar las planeaciones.

Esta reflexión fortaleció mi práctica docente, ya que comprendí que el aprendizaje no se limita al cumplimiento de contenidos, sino de acompañar a cada pequeño pirata en su propio proceso, respetando sus tiempos y valorando sus avances.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Durante la observación en el aula comprendí que la experiencia docente es fundamental para conducir adecuadamente el inicio de cada jornada escolar. Me llamó la atención la seguridad con la que la profesora titular, a quien veo como la capitana del barco, iniciaba cada clase, lo cual contrastaba con la inseguridad que yo experimentaba como docente en formación.

Al participar en la planeación conjunta con la maestra titular, comencé a sentirme segura, ya que el diseño de actividades se realizaba de manera colaborativa. Con el paso del tiempo, y gracias a su acompañamiento, fui ganando confianza y participando con seguridad en la toma de decisiones.

El día que impartí la clase, estaba muy nerviosa; sin embargo, el haber participado en la planeación me permitió sentirme tranquila y explicar las actividades con fluidez.

Reconozco que la inseguridad ha estado presente desde mis primeras prácticas, pero siempre he puesto mi esfuerzo para hacer lo mejor posible. Esta experiencia me ayudó a comprender que el acompañamiento y la confianza fortalecen el desarrollo profesional. En este viaje, la capitana del barco me animó a tomar el timón y seguir adelante con mayor seguridad en mi camino como docente.

5. Vinculación con el marco teórico

Al saber que mi estancia en estas prácticas sería por un periodo largo, me preocupó pensar que tendría que planear todos los días y elaborar material para los alumnos. Esta situación me generó inquietud no solo por el tiempo dedicado a su elaboración, sino también por el dinero que tendría que invertir.

Desde que ingresé a la escuela normal tengo presente que es de suma importancia el material didáctico porque refuerza el aprendizaje de los alumnos. Al respecto, Manrique y Gallego (2013) refieren lo siguiente:

El material didáctico favorece el proceso de aprendizaje en los estudiantes, gracias al contacto práctico-lúdico con elementos reales que activan el gusto por aprender, que estimulan el desarrollo de la memoria, la motricidad fina y gruesa, la parte cognitiva, física, entre otros aspectos fundamentales en la evolución del sujeto. (p. 105)

En jornadas de prácticas anteriores, mi experiencia con el uso de material no había sido muy positiva. Sentía que dedicaba tiempo a prepararlo y al momento de utilizarlo los alumnos no mostraban el interés que yo esperaba. Por ello, pensaba que crear material para captar la atención de los pequeños piratas sería difícil.

A partir de la observación, me di cuenta de que la capitana del barco no utilizaba material costoso ni complicado. Al contrario, empleaba materiales sencillos como lentejas, garbanzos, piedras, etc., por lo que pude entender que lo más importante no es el costo del material, sino que los alumnos puedan

explorarlo y darle un significado, ya que de esta manera el aprendizaje se vuelve significativo.

6. Aprendizajes para mi formación docente

Durante esta travesía reconocí que los padres de familia pueden convertirse en un obstáculo dentro de la docencia, al no respetar el trabajo del maestro ni el rol que desempeña. En una de las experiencias, me di cuenta de que algunos padres se referían a mí como la ayudante y no como maestra en formación, lo cual generó en mí sentimientos de inseguridad y desvalorización sobre mi labor.

A pesar de ello, comprendí que es necesario fortalecer la comunicación y mantener una actitud profesional. Entendí que, cuando existe respeto y colaboración entre la escuela y las familias, el camino del aprendizaje se vuelve claro y los pequeños piratas pueden navegar con tranquilidad.

7. Conclusión

Al concluir esta travesía comprendo que el aprendizaje docente es un viaje en el que se requiere reflexión y apertura para crecer. El diagnóstico fue el barco que marcó el inicio, los alumnos dieron sentido al recorrido y el acompañamiento de la maestra titular fortaleció mi confianza. A pesar de las olas enfrentadas, esta experiencia reafirmó mi vocación y me permitió entender que cada reto impulsa el crecimiento profesional, dejando aprendizajes que orientarán futuras travesías educativas.

8. Referencias

Manrique Orozco, A. M. & Gallego Heneao, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 101-108.

Capítulo 8. Infancias hiperconectadas, aprendizajes desconectados: El uso irresponsable de medios digitales en primaria

Juan Diego Méndez Frausto

darkjdmf@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9589-2627>

Dr. Jaime Esparza Guzmán

Jaime060976@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7892-6944>

1. Introducción

En mi salón de clase es cosa de todos los días escuchar *six seven*, los ya conocidos por los docentes *brain rots* como *Tralalero Tralalá*, *Tung Tung Sahur* y una gran gama de la que no hace falta hablar por el bienestar de los docentes que conocen de ellos en contra de su voluntad; cada día los niños pueden absorber de redes sociales una nueva tendencia de la que van a hablar con sus compañeros al siguiente día de clase, por eso considero que es importante cuidar lo que ven los niños en sus dispositivos móviles, lo que pueden encontrar al estar conectados y por la fugacidad y veracidad de sus contenidos.

2. Contexto

Tengo un grupo de segundo año con 32 alumnos en la Escuela Primaria “Justo Sierra”, dicha escuela está ubicada en la ciudad de Río Grande, Zacatecas; el contexto está urbanizado, por lo que es más normal encontrar a niños con dispositivos móviles o con una cercanía mayor que en una comunidad rural.

Cuando llegué al aula el ambiente se sentía infantil y educativo, el lugar donde se forjan recuerdos y conocimientos, sentía ese nerviosismo inevitable del docente al llegar a un grupo nuevo, lleno de incógnitas y pocas respuestas, esa voz insegura que habla en nuestro lugar gritando para no salir del confort de ir a lo desconocido; por suerte cuando se comienza a observar y a conocer a los alumnos y el entorno en el que trabajan, la mayoría de las inseguridades se desvanecen.

Después de tener un pequeño trayecto de convivencia con maestros titulares que no me apoyan o parecen estar celosos de compartir el conocimiento que tienen en la docencia, creía que sería lo mismo y no lo fue, en esta ocasión mi tutora me apoyó de una manera saludable, me había acostumbrado previamente a trabajar como si estuviera solo o directamente sin el respaldo de un docente, por eso cuando la maestra a cargo del grupo decía que no podría venir “x” día y yo cuidaría al grupo de forma individual me ponía feliz, pues sentía que podía trabajar con las alas abiertas.

3. Relato de la experiencia

He notado que en mi aula los niños suelen hablar mucho de cosas que ven en TikTok; las redes sociales y los juegos en línea se han vuelto algo habitual y cotidiano en la vida de los niños, por lo que es un tema recurrente en sus conversaciones y se ha vuelto parte de su personalidad.

Constantemente he pensado en la idea de que la vida escolar del niño es corta en relación con su vida personal, por norma general, los niños pasan 5 horas aproximadamente en la escuela y el resto del día lo pasan fuera de ella, hay 19 horas en la que el docente no ve al alumno, incluso si restamos 8 horas de sueño, aún quedan aproximadamente 11 horas en las que el niño puede hacer cosas ajenas a lo escolar, es más del doble del tiempo que el que pasa en la escuela.

Las cuestiones tecnológicas se han vuelto algo del día a día en lugares rurales, por lo que en zonas urbanas será mucho más común, alguien que no posea internet o haga uso de un dispositivo móvil en su tiempo libre se vuelve la excepción; los niños naturalmente, al tener tan cerca de su entorno los dispositivos móviles hacen uso de ellos –de manera desmedida, por lo general– y la poca conciencia actual sobre su uso provoca muchos problemas hoy en día.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Primero mencionaré en qué afecta y luego una experiencia que me haya pasado.

A) *Nivel de atención.*

El nivel de atención entre un niño cargado de estímulos digitales con uno que no tiene estímulos de esa índole se percibe al instante, en mi caso tengo un alumno en especial que constantemente se la pasa de pie, hace sonidos o referencias a cosas que vio en TikTok, tiene una capacidad menor de atención, una clara dificultad para permanecer sentado y constantemente se pierde durante la realización de los trabajos, el niño no posee algún trastorno como TDAH, intuyo que una parte de esa nueva ola de niños con TDAH en realidad se encuentran sobreestimulados constantemente por los medios digitales y su mente queda condicionada a ese nivel de actividad cerebral que no pueden procesar, lo que dificulta la concentración y la atención en actividades más tranquilas como las escolares.

B) *Interferencia en el aprendizaje y la superficialidad en la comprensión.*

Me sucedió algo curioso a la hora de usar el diccionario en el aula, los alumnos no comprendían cómo se busca una palabra alfabéticamente y tampoco habían aprendido el abecedario en tiempo y forma, por suerte en el aula había puesto uno días antes, lo usé para explicarles y parecía que no comprendían cómo lo iban a hacer, es normal que no sepan cómo buscar palabras en el diccionario, pues son niños de segundo grado, pero por 3 días aproximadamente intentamos mi maestra titular y yo enseñarles cómo buscar palabras en el diccionario, sin muchos avances en esos 3 días, incluso a mi maestra se le colmó la paciencia.

5. Vinculación con la teoría

Como menciona Aldana (2022):

La falta de atención y motivación, la apatía, la distracción tecnológica, la hiperactividad de muchos de nuestros estudiantes es cada vez más llamativa. Estas características son multicausales, una de ellas y –para mí– la más compleja es la sobreestimulación tecnológica que se ha agudizado aún más en la pandemia. (p. 31)

También se menciona que los medios digitales y el contenido infantil están hechos de tal forma que bombardea a los niños de estímulos auditivos y visuales en comparación con la realidad; además de que se agrega la estimulación vibratoria y táctil, este exceso de estímulos condiciona el cerebro de los niños a buscar esos estímulos tan constantes e intensos en la realidad que no puede proveer esa cantidad de información y, por consiguiente, provoca una falta de atención, motivación y curiosidad en ambientes normales.

Como menciona Reyes (2025), sobre la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, durante la etapa preoperacional el niño necesita estímulos activos y juego simbólico, estas son dos cosas que el uso de los dispositivos digitales no proporciona, siendo que atrofia su neurodesarrollo si se usan de manera desmedida.

6. Aprendizajes para la formación docente

Considero que hay dos aprendizajes que se pueden rescatar de lo narrado previamente: primero está el hecho de que, en comparación con el ritmo energético que ellos suelen llevar en su vida cotidiana, considero que hace falta tener tiempos de tranquilidad, pues es en esta es donde se encuentra la profundidad del pensamiento; en segundo lugar, creo que la docencia tiene que dinamizarse y actualizarse, pues la sociedad hoy en día avanza tecnológicamente a pasos agigantados, tanto que sigue siendo desconocido para muchas personas el daño que provoca el consumo excesivo de contenido digital, los planes y programas educativos no han puesto el ojo en la mira de problemas tan contemporáneos como la sobreestimulación, es decir, no se han actualizado a la velocidad que se debe para atender estas problemáticas nuevas y tan feroces contra todas las personas, no solo contra los niños.

7. Conclusión

Ahora que concluí de contar mis experiencias y de intentar dar a conocer el tema de la sobreestimulación cognitiva, sigue comenzar a realizar el cambio dentro de nuestras aulas docentes. Actividades donde tengan que concentrarse de manera constante, actividades desintoxicantes donde los niños vean que no siempre habrá esa inmediatez que ellos buscan, enseñar el valor de la paciencia y que la lentitud no es algo negativo, que lo lento también enseña, da profundidad y sentido a las cosas.

Como docentes, debemos saber ser esa guía que los niños necesitan, necesitamos enseñar el disfrutar de las pequeñas cosas de la naturaleza y de la vida en sí misma.

8. Referencias

- Aldana, H (2022). La sobreestimulación en el siglo XXI y los posibles efectos sobre la atención, la motivación y la curiosidad. *Ruta Maestra*, 33, 30-43. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2022/06/Hernan-Aldana-Ruta-Maestra-Ed33.pdf>
- Reyes, C (22 de mayo de 2025). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget: Etapas y aplicaciones*. Universidad Humanitas. <https://humanitas.edu.mx/blog/academico/licenciatura/la-teoria-del-desarrollo-cognitivo-de-piaget-etapas-y-aplicaciones>

Capítulo 9. Entre dudas, lágrimas y certezas: Reconstruyendo mi ser docente en preescolar

María Claudia Juárez Delgado

aridelgado004@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-9668-2600>

Karla Rodríguez Ordaz

karlaroor01@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-3238-8595>

1. Introducción

El propósito de esta narrativa pedagógica es reconstruir y analizar una experiencia formativa significativa vivida durante mis prácticas profesionales en séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. A través de este relato busco convertir una vivencia personal, marcada por dudas, emociones y cuestionamientos, en saber pedagógico, reflexionando sobre lo que implica educar, aprender y enseñar en el nivel preescolar. La experiencia se sitúa en un jardín de niños de contexto urbano, con un grupo de tercer grado de preescolar, en un momento crucial de la formación inicial docente: la etapa previa al egreso. Esta vivencia resulta relevante porque me llevó a confrontar mi identidad profesional, mis creencias iniciales sobre la docencia y la imagen idealizada del “buen maestro”. ¿Qué ocurre cuando, aun estando en los últimos semestres de la carrera, resurgen las dudas sobre el deseo de ser docente?

2. Contexto de la experiencia

Actualmente curso el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y realizo mis prácticas en un jardín de niños de contexto urbano. El grupo está conformado por 20 alumnos de tercer grado, niños y niñas de entre cinco y seis años, con diferentes ritmos de aprendizaje, niveles de atención y formas de interacción. El escenario escolar cuenta con una organización estable y una docente titular con experiencia, lo que implicaba para mí una mayor exigencia en la planeación, ejecución y evaluación de las actividades. A ello se sumaban expectativas personales: consideraba que, al estar muy cerca de concluir la licenciatura, debía sentirme segura, dominar estrategias y evitar errores. Estas condiciones previas dieron origen a la experiencia narrada, al confrontarse lo esperado con la realidad de la práctica.

3. Relato de la experiencia

Desde mi ingreso a la escuela normal, la docencia no fue un sueño propio. Recuerdo que, en los primeros semestres, cuando los docentes preguntaban si realmente queríamos ser maestros, levanté la mano en más de una ocasión para decir que no quería serlo. Los niños me estresaban y no me sentía identificada con la profesión. Cuando me preguntaban qué quería ser, respondía cualquier cosa: agrónoma, chef, lo que fuera, menos docente.

Los primeros dos semestres fueron un caos emocional. Sentía que estaba cumpliendo una meta que no era mía, un sueño ajeno. Con el paso del tiempo y las prácticas escolares, algo comenzó a transformarse: desarrollé cariño por los niños, por los padres de familia, por los docentes y por mis compañeros. Sin embargo, como cualquier persona, atravesé situaciones personales que afectaban mi estado de ánimo. Me preguntaba constantemente si mis emociones influían en mi práctica, si los niños se daban cuenta cuando yo no estaba bien y cómo un docente podía entrar al aula cargando problemas personales.

Durante los semestres del tercero al sexto llegué a sentirme segura. Decía con convicción que quería ser maestra y que amaba estar con los niños. No obstante, al iniciar el séptimo semestre, esa certeza se fracturó. Me sentía estancada, frustrada y abrumada. Pensaba que para ese punto ya debía dominar la planeación y las estrategias, pero la realidad era otra: las actividades no siempre salían como esperaba y los niños no mostraban el interés

que yo imaginaba. Uno de los momentos más significativos ocurrió cuando una actividad planeada no funcionó. Los niños no prestaban atención y me sentí completamente rebasada. Lloré frente a ellos y frente a la maestra titular, aun sabiendo que no era lo adecuado. En ese instante me cuestioné profundamente si realmente quería dedicar 30 o 40 años de mi vida a la docencia, si estaba hecha para ser maestra o si, nuevamente, estaba cumpliendo un sueño que no era mío.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Esta experiencia me permitió comprender que la práctica docente no se limita a aplicar estrategias o cumplir con una planeación, sino que implica una constante confrontación emocional y reflexiva. El episodio vivido evidenció la tensión entre la imagen social del docente fuerte, estable y emocionalmente controlado, y la realidad de un sujeto que también siente, duda y se equivoca.

Como señalan Fierro y colaboradores (1999), la práctica docente está atravesada por dimensiones personales, sociales e institucionales. Mis lágrimas no fueron solo el resultado de una actividad fallida, sino de una acumulación de expectativas, exigencias y creencias sobre lo que significa “ser buena maestra”. Identifiqué errores, como exigirme perfección y asumir que el desinterés momentáneo de los niños reflejaba mi incapacidad, pero también aciertos, como detenerme a reflexionar sobre mi práctica y cuestionar críticamente mi rol.

5. Vinculación con el marco teórico

Desde la perspectiva de la práctica reflexiva, Schön (1992), se plantea que el aprendizaje profesional surge cuando el docente reflexiona sobre su acción, especialmente en situaciones de incertidumbre. Esta experiencia se convirtió en un espacio de reflexión que me permitió resignificar la duda como parte del proceso formativo.

Freire (1997) sostiene que enseñar es un acto profundamente humano que exige humildad, compromiso y valentía. Reconocer que el docente también es un ser humano con emociones no significa debilidad, sino conciencia de su condición. Asimismo, desde un enfoque socio-constructivista, comprendí que

el nivel preescolar no es solo juego y canciones, sino una etapa fundamental en la formación del pensamiento, el lenguaje y la identidad del niño.

6. Aprendizajes y proyecciones para la formación docente

Esta experiencia me enseñó que ser docente no significa hacerlo todo bien, sino aprender de los errores y reflexionar sobre ellos. Comprendí que las dudas no me invalidan como futura maestra, sino que forman parte de la construcción de mi identidad docente. En futuras intervenciones, buscaré ser más flexible conmigo misma, reconocer mis límites y aceptar que no todas las actividades resultarán como se planean. Tomaré decisiones pedagógicas más conscientes, entendiendo la enorme responsabilidad y el valor formativo del nivel preescolar.

7. Cierre o conclusión

Reconstruir esta experiencia me permitió transformar un momento de crisis en un aprendizaje significativo. Comprendí que la docencia no es un camino lineal ni libre de dudas, sino un proceso profundamente humano que se construye desde la reflexión, la sensibilidad y el compromiso. Este relato reafirma que educar en preescolar implica mucho más que jugar o cantar: implica formar seres humanos desde sus primeras experiencias escolares.

8. Referencias

- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Capítulo 10. Aprender desde la diversidad: una experiencia con un alumno sordomudo en edad preescolar

Gloria Yalith Chávez Torres

yalethgloria@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-3003-8661>

Karla Rodríguez Ordaz

karlaroor01@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-3238-8595>

1. Introducción

Esta narrativa surge de una experiencia vivida durante la primera jornada de intervención docente en un grupo multigrado de 1° y 2° de nuevo ingreso de educación preescolar. La presente narrativa pedagógica tiene como objetivo describir y reflexionar sobre aquella primera jornada de intervención que me llenó de tantas emociones al tener la oportunidad de trabajar con un alumno que presentaba dificultades de habla, escucha y motricidad gruesa.

Esta primera experiencia me permitió reconocer la importancia de brindar una educación inclusiva y del papel tan importante que juega el docente como un mediador del aprendizaje, atendiendo a las necesidades específicas de cada uno de los y las alumnas.

2. Contexto

La práctica se desarrolló en el Jardín de Niños “Emiliano Zapata” de la Colonia Emiliano Zapata, Río Grande, Zacatecas. El grupo estaba compuesto por 21 alumnos; entre ellos destacaba José, un alumno de cuatro años de edad, con ganas de aprender, entusiasmo, alegría, pero con dificultades de habla, escucha y motricidad gruesa, tales como el equilibrio y el control de movimientos.

Durante la jornada de observación pude percatarme de que José era un alumno que tenía ganas de aprender a pesar de las dificultades que se le presentaba por su condición, mostrándose siempre entusiasmado y participando de manera activa en cada una de las actividades propuestas por la docente titular.

3. Relato de la experiencia

Mi experiencia comienza el día que la maestra Lolita se dirigió específicamente conmigo para informarme que mi grupo de prácticas sería un grupo con características especiales, iniciando por ser un grupo multigrado y por tener un alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE), esto sin duda resultaba ser un punto relevante, ya que, como lo mencioné, esta sería mi primera jornada de intervención en un jardín de niños, al recibir esta noticia para mí fue algo complicado iniciando por preguntarme lo siguiente: ¿por qué tendría que lidiar con todo esto y no alguien más? Sin embargo, lo tomé como un reto y lo acepté.

Durante los primeros días de mi intervención esta experiencia se volvió verdaderamente un reto, una vez que comencé a intervenir realmente no sabía cómo tratar, integrar y enseñar en sí a José, esto debido a que él no podía escucharme ni hablar, dificultando así el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje.

El proceso resultaba aún más complicado por la falta de experiencia en la práctica, además, los familiares y adultos que formaban parte del círculo cercano del alumno desconocían totalmente el alfabeto de Lengua de Señas Mexicana, por lo que, para comunicarse con el alumno era indispensable hacerlo con señas comunes y no con un alfabeto en sí.

José se mostraba siempre con disposición y entusiasmo en cada una de las actividades y, sin importar las dificultades que se le presentaran, siempre realizaba cada una de ellas, esto gracias al apoyo que se le brindaba de manera

personalizada por parte de la encargada de USAER, la docente titular y, en mi caso, para atenderlo solía sentarme a su lado y asistirlo en lo necesario, especialmente en aquellas actividades donde el alumno tuviera que recortar y pegar, pero sobre todo en actividades físicas como el brincar o correr, donde frecuentemente las actividades las realizaba sosteniéndose de algunas de las personas de apoyo o una servidora.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Esta experiencia me permitió reflexionar sobre la importancia de reconocer las necesidades educativas específicas de los alumnos y de adaptar la intervención a sus características individuales. Se evidenció que la combinación de una discapacidad auditiva con dificultades en la motricidad requiere de estrategias didácticas contextualizadas donde esté presente la flexibilidad y la empatía.

Asimismo, se destaca la responsabilidad que cae sobre el docente para crear un ambiente inclusivo donde todos los alumnos se sientan valorados y capaces de participar. Esta experiencia me permitió tomar decisiones pedagógicas donde la inclusión es un factor primordial.

5. Vinculación con el marco teórico

La experiencia vivida se sustenta en los principios de la educación inclusiva, en la que se busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, reconociendo la diversidad como un elemento enriquecedor del aula (UNESCO, 2017).

Asimismo, esta experiencia se vincula con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, en la que se promueve una educación humanista, inclusiva y centrada en el reconocimiento de la diversidad como eje fundamental del proceso educativo. Desde este enfoque, el docente tiene la responsabilidad de atender las necesidades específicas de los alumnos, favoreciendo la equidad, la participación y el desarrollo integral de cada niño (SEP, 2022).

Por su parte, Skliar (2010) enfatiza la importancia de considerar las particularidades comunicativas de los alumnos sordos, privilegiando el uso del lenguaje visual y corporal como medio de acceso al aprendizaje.

6. Aprendizaje para mi formación docente

Esta jornada de intervención contribuyó significativamente a mi formación docente, al fortalecer una visión inclusiva y reflexiva de la práctica educativa. Aprendí la importancia de planificar actividades flexibles y adaptar estrategias pedagógicas de acuerdo a las necesidades de los alumnos. En este sentido, reafirmé mi compromiso ético como futura educadora donde pretendo promover valores como el respeto, la equidad y la inclusión dentro y fuera del aula.

7. Conclusión

En conclusión, esta experiencia me permitió vincular la teoría con la práctica, debido a que el trabajar con un alumno sordomudo con dificultades de motricidad me ayudó a reconocer la importancia de brindar una educación verdaderamente inclusiva que está basada en la atención a la diversidad y el respeto a las diferencias individuales.

8. Referencias

- SEP (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*.
- Skliar, C. (2010). *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Ediciones Novedades Educativas.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión la inclusión y la equidad en la educación*. Autor.

Capítulo 11. Cuando comprendí que enseñar a leer también es enseñar a creer

Adali Rivas Niño

Adalirivas12@icloud.com

Mario Evaristo Márquez Esparza

Mariomarquez0709@gmail.com

1. Introducción

Durante mi formación como docente, he vivido diversas experiencias que han contribuido a mi aprendizaje profesional; sin embargo, hay una que marcó profundamente mi manera de entender la enseñanza y reafirmó mi vocación como futura maestra. Esta experiencia ocurrió durante mis prácticas docentes en una escuela primaria y estuvo relacionada con la enseñanza de la lectoescritura, un proceso que descubrí va mucho más allá de aprender letras y sonidos.

El propósito de esta narrativa es reflexionar pedagógicamente sobre una experiencia significativa vivida durante mis prácticas docentes, la cual transformó mi manera de comprender la enseñanza de la lectoescritura y fortaleció mi identidad como futura maestra. Más que relatar un hecho, busco analizar cómo las decisiones docentes, el acompañamiento emocional y la motivación influyen en el aprendizaje de los alumnos.

La experiencia se desarrolló durante mi jornada de prácticas en el grupo de 2º grado, en una escuela primaria ubicada en la comunidad de Emilio Carranza, municipio de Miguel Auza, Zacatecas. Esta práctica formativa me permitió asumir, de manera gradual, responsabilidades frente al grupo y poner en acción los saberes adquiridos en la escuela normal.

Considero esta experiencia relevante para mi formación docente porque me llevó a cuestionar mis ideas previas sobre la enseñanza, a reflexionar sobre el papel del docente como mediador del aprendizaje y a reconocer que enseñar implica también atender las emociones, la confianza y la motivación de los alumnos.

A partir de esta vivencia surge la siguiente pregunta que guía el análisis de la narrativa: ¿Cómo puede un docente en formación influir positivamente en la motivación y la confianza de los alumnos para favorecer un aprendizaje significativo de la lectura y escritura?

2. Contexto de la experiencia

El grupo de 2º conformado por alumnos de entre 7 y 8 años de edad. Se trataba de un grupo heterogéneo, en el que algunos niños mostraban avances significativos en lectura y escritura, mientras que otros presentaban dificultades para leer con fluidez o escribir de manera autónoma. Entre los rasgos más relevantes del grupo se encontraban la diversidad de ritmos de aprendizaje, distintos niveles de confianza y una marcada sensibilidad ante el error.

La escuela se localiza en un contexto rural, donde muchos alumnos provienen de familias dedicadas al trabajo del campo. En algunos casos, el acompañamiento académico en casa es limitado, por lo que la escuela representa el principal espacio para el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras.

Previo a la experiencia narrada, había observado que varios alumnos evitaban participar en actividades de lectura en voz alta y escritura. Notaba expresiones de inseguridad, desinterés o frustración, lo que me llevó a cuestionar las estrategias que se estaban utilizando y a reflexionar sobre la necesidad de generar un ambiente más motivador e inclusivo.

3. Relato de la experiencia

La situación central que dio origen a esta experiencia fue la falta de motivación y confianza que mostraban varios alumnos frente a las actividades de lectoescritura. Aunque el grupo contaba con los recursos básicos y con un espacio adecuado para trabajar, no todos los niños se involucraban de la misma manera en las actividades de lectura y escritura. Esta situación se

manifestaba de forma constante durante las clases, especialmente cuando se pedía leer en voz alta o realizar producciones escritas de manera individual.

Algunos alumnos se negaban a participar porque tenían miedo a equivocarse frente a sus compañeros. Comentarios como “no me sale”, “me equivoque mucho” o “me da pena” eran frecuentes y reflejaban una baja confianza en sus propias capacidades. Otros niños, en cambio, mostraban desinterés y se distraían con facilidad cuando las actividades se volvían repetitivas, extensas o poco atractivas, lo que evidenciaba que la forma en que se presentaban las tareas también influía en su disposición para aprender.

Uno de los casos más representativos fue el de un alumno llamado Mauro. Cada vez que se le pedía leer en voz alta, evitaba el contacto visual, bajaba la cabeza y permanecía en silencio. Su actitud no era de rebeldía ni de falta de capacidad, sino de inseguridad. Al observar con mayor atención, pude darme cuenta de que el problema no estaba en que no supiera leer, sino en el miedo constante a equivocarse y a ser juzgado por sus compañeros. Esta situación me permitió identificar que el problema educativo no era únicamente académico, sino también emocional.

Esta experiencia me llevó a reconocer que, si no se atienden las emociones y la confianza de los alumnos, el aprendizaje de la lectoescritura puede verse seriamente afectado. La falta de motivación y el temor al error se convirtieron en un obstáculo que limitaba la participación y el avance de varios niños, lo que hizo evidente la necesidad de replantear las estrategias de enseñanza y el ambiente del aula.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Ante esta situación, decidí modificar mis estrategias de intervención. Opté por acompañar de manera más cercana a los alumnos, presentar actividades de lectura con materiales visuales, promover el trabajo colaborativo y crear un ambiente donde el error fuera visto como parte del aprendizaje.

Con Mauro, tomé la decisión de leer junto a él, sin presión y sin exponerlo frente al grupo. Esta intervención buscó fortalecer su confianza antes de pedirle participar de manera pública. Asimismo, procuré utilizar palabras de aliento, reconocimiento y retroalimentación positiva con todos los alumnos.

Estas decisiones se tomaron desde una postura reflexiva, reconociendo que la práctica docente requiere adaptación constante y sensibilidad ante las necesidades del grupo.

5. Vinculación con el marco teórico

Esta experiencia significó para mi práctica docente la comprensión de que enseñar lectura y escritura no es solo transmitir contenidos, sino acompañar procesos personales y emocionales. Aprendí que la motivación es un elemento clave del aprendizaje y que el clima del aula influye directamente en la disposición de los alumnos.

Desde la teoría pedagógica, esta vivencia se relaciona con Vygotsky (1979), quien plantea que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y el acompañamiento del otro más competente. Al leer junto a Mauro, actué como mediadora dentro de su zona de desarrollo próximo. Asimismo, retoma las ideas de Freire (2005), al reconocer la importancia del diálogo, el respeto y la confianza en el proceso educativo.

También se vincula con Schön (1998), al permitirme reflexionar sobre mi práctica en y sobre la acción, identificando aciertos, errores y dilemas. Entre los aciertos destaco el acompañamiento individual y la creación de un ambiente seguro; entre los errores, reconocer que inicialmente prioricé el contenido sin considerar suficientemente la forma y las emociones de los alumnos.

6. Aprendizajes y proyecciones para la formación docente

Como futura docente, aprendí que la observación, la empatía y la reflexión son fundamentales para mejorar la práctica. Comprendí que debo diseñar actividades significativas, flexibles e inclusivas, considerando los distintos ritmos y necesidades de aprendizaje.

En futuras intervenciones modificaría la manera en que presentó las actividades, cuidando más los materiales, el lenguaje y el ambiente emocional del aula. Asimismo, continuaré tomando decisiones pedagógicas orientadas a fortalecer la confianza y la motivación de los alumnos.

7. Conclusión

Esta experiencia marcó un antes y un después en mi formación docente, ya que me permitió comprender que la enseñanza no se limita a transmitir conocimientos, sino que implica una responsabilidad profundamente humana. A través del acompañamiento, la escucha y la confianza, entendí que el aula es un espacio donde también se construyen emociones, seguridad y autoestima. Ser maestra significa estar presente, creer en los alumnos, incluso cuando ellos dudan de sí mismos y ofrecerles un lugar seguro para aprender sin miedo.

Con esta vivencia reafirmo que enseñar a leer y escribir es también enseñar a creer, a intentarlo y a no rendirse. Esta convicción se ha convertido en un principio que guiará mi práctica docente futura, recordando que cada palabra de aliento, cada gesto de apoyo y cada decisión pedagógica pueden transformar la experiencia escolar de un niño y dejar una huella significativa en su vida.

8. Referencias

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Capítulo 12. Cuando el orden no educa: una lección sobre enseñar valores desde la libertad

Jaime Abdiel Mendoza Cruz

abdielmendozacruz37@gmail.com

Mario Evaristo Márquez Esparza

Mariomarequez0709@gmail.com

1. Introducción

Esta narrativa surge de mi primer día de prácticas docentes en la escuela *Ramón López Velarde*, ubicada en la comunidad de González Ortega, Sombrerete. Llegué con entusiasmo, pero también con la idea –muy arraigada– de que enseñar valores significaba premiar las conductas correctas y castigar las incorrectas. Creía que el control y la obediencia eran la base de la buena convivencia. Sin embargo, esa primera experiencia me llevó a descubrir que educar no es domesticar, sino acompañar. La pregunta que guió mi reflexión fue: ¿cómo formar valores verdaderos en los alumnos si solo se busca la obediencia y no la conciencia?

2. Contexto de la experiencia

Durante mis prácticas, trabajé con un grupo de quinto grado conformado por 26 alumnos. Era un grupo dinámico, alegre, pero también desafiante en cuanto a disciplina: interrupciones constantes, bromas y desacuerdos eran parte del día a día. El aula contaba con recursos limitados, propio de una escuela rural, y un entorno donde la motivación no siempre dependía de incentivos externos.

Mi tutor me sugirió implementar un “regulador de conductas” –una cartulina con recompensas y sanciones– para mejorar la conducta del grupo. Acepté la idea convencido de que funcionaría, pensando que con este método conseguiría disciplina y fomentaría valores de manera efectiva.

3. Relato de la experiencia

El primer día, llegué con mi regulador de conductas, preparada con colores y símbolos que representaban premios y sanciones. Explicué las reglas con entusiasmo: quien se comportara correctamente ganaría puntos y premios; quien no lo hiciera, perdería privilegios. Los alumnos escucharon atentos y algunos se mostraron entusiasmados. Los primeros días, observé comportamientos superficiales: algunos seguían desafiando la autoridad, otros actuaban solo para obtener la recompensa o evitar la sanción. El “buen comportamiento” parecía una máscara; no había reflexión ni comprensión sobre sus actos. La sensación de control era efímera y dependiente de la estructura externa que había creado.

El momento decisivo llegó cuando, al tercer día, encontré el regulador de conductas roto. Sentí un choque emocional: frustración, sorpresa y una incómoda claridad sobre mi práctica. Lejos de enojarme, me di cuenta de que lo que estaba implementando no fomentaba valores ni conciencia, estaba condicionando respuestas externas. En ese instante comprendí que mi intención de formar ciudadanos críticos chocaba con un método que anulaba la autonomía y el pensamiento reflexivo de los alumnos.

Frente a esta situación decidí experimentar con otra estrategia. Retomado el contenido de la planeación sobre migración trabajé una actividad de valores, pero esta vez desde el diálogo, las emociones y la reflexión crítica. Presenté historias de niños migrantes y les pedí que identificaran emociones, conflictos y valores implicados. Observé un cambio: los alumnos participaron, compartieron experiencias personales, discutieron con respeto y mostraron empatía hacia los demás. Entendí que cuando los valores tienen sentido personal, cuando se vinculan con su vida cotidiana, dejan de ser obediencia y se convierten en conciencia activa.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Esta experiencia me enseñó que educar en valores no puede depender de la obediencia ni del miedo a la sanción, sino de la construcción consciente y emocional de cada estudiante. La ruptura del regulador simbolizó la imposibilidad de enseñar valores de manera superficial. Comprendí que un método conductista genera sumisión, pero no desarrollo crítico, tal como describen (Freire, 1970).

El diálogo y la reflexión permitieron a los alumnos vivir los valores, no solo repetirlos. Aquí se conecta claramente con la teoría de Vygotsky (1979), quien plantea que el aprendizaje se potencia cuando existe un ambiente emocional y cognitivo y la interacción social permite alcanzar la zona de desarrollo próximo. Del mismo modo, Schön (1992) enfatiza que la práctica reflexiva es esencial: el docente aprende a tomar decisiones en el momento mismo de la acción, ajustándose al contexto. Mi experiencia reflejó este proceso: tuve que interpretar, improvisar y responder a las necesidades emergentes de los alumnos.

La situación también confirma lo que plantean Clandinin y Connelly (2000) al señalar que las narrativas pedagógicas permiten reconstruir la identidad docente a partir de la experiencia vivida. Al reflexionar sobre mi fracaso inicial y el cambio posterior, comprendí que los errores forman parte del aprendizaje profesional. La transformación no solo ocurrió en el aula, sino en mí como futuro maestro: dejé de buscar el control absoluto para priorizar la autenticidad, la empatía y la reflexión crítica.

5. Aprendizajes para mi formación docente

Esta experiencia tuvo un impacto profundo en mi concepción de la educación y de mi rol como docente, pues ayudó a desarrollar en mí los siguientes aspectos:

- Aprendí que enseñar valores requiere sentido y experiencia, no imposición.
- Comprendí que los alumnos aprenden mejor cuando encuentran significado personal en lo que hacen y pueden conectar valores con su propia vida.

- Reconocí que la escuela, aunque no debería ser la única responsable de la formación ética, es un espacio clave para vivir, dialogar y reconstruir colectivamente los valores.
- Entendí que los errores son oportunidades de aprendizaje, tanto para los alumnos como para el docente, y que la práctica reflexiva fortalece la identidad profesional.
- Valorice la importancia de crear ambientes seguros y de confianza, donde la participación genuina sea posible y la conciencia supere la obediencia.

6. Conclusión

Mi primer día de práctica fue una lección sobre desaprender y transformar. Creí que enseñaría disciplina, pero aprendí sobre humanidad. La ruptura del regulador de conductas simbolizó el fin de una concepción limitada de la educación. Comprendí que educar no es domesticar, sino liberar; no es premiar la obediencia, sino fomentar la reflexión y la conciencia ética. Desde entonces, he incorporado la escucha, la flexibilidad y el diálogo como elementos esenciales en mi práctica, convencido de que formar ciudadanos críticos es más importante que imponer reglas.

7. Referencias

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Capítulo 13. Aprender matemáticas jugando: el rincón de aprendizaje como estrategia de enseñanza

Suzzeth Guadalupe Vega Ovalle

vegalupita462@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-2866-8830>

1. Introducción

Lo que comparto a continuación surge de la experiencia vivida durante el periodo de práctica docente, con un grupo multigrado de tercero a sexto. Mi propósito es analizar el impacto positivo de la implementación de rincones de trabajo y la manera en que los niños se interesan por las actividades. La pregunta que lo guía es: ¿Cómo los rincones de trabajo transforman la forma de aprender de los alumnos?

2. Contexto de la experiencia

La práctica docente se desarrolló en la Escuela Primaria “González Cossío”, bidocente, ubicada en la comunidad El Vergel, del municipio Gral. Fco. R. Murguía, Zacatecas. El grupo estaba integrado por siete alumnos de diferentes edades. Se me pidió implementar en el aula un rincón de aprendizaje, puse en práctica el de matemáticas titulado “DivertiModa”, el cual simulaba una tienda departamental.

3. Relato de la experiencia

Un día miércoles, los alumnos trajeron de sus hogares blusas, pantalones, vestidos, playeras, peluches y muñecas. Al llegar a la escuela, en las que hay dos aulas, preguntaban constantemente a qué hora se utilizarían los artículos, expliqué que primero tendríamos que poner los precios con etiquetas y posteriormente preinstalaríamos una tienda llamada “DivertiModa”, colocando repisas, el nombre de la tienda realizado con letras de fomi, anuncios publicitarios impresos y la caja registradora color verde elaborada con cartón. Este rincón se implementó de manera permanente por las mañanas, para trabajar la suma, la resta y la estadística.

Había identificado que los alumnos no lograban descifrar los problemas matemáticos, aunque fueran contextualizados con temas como la alimentación o recetas y los escribieran en su cuaderno, siempre al cuestionar si tenían dudas, una alumna de tercer grado levantaba la mano y en voz baja, preguntaba qué operaciones tenían que realizar, las actividades no estaban desarrollando sus habilidades matemáticas. Sin embargo, al utilizar el rincón matemático, los alumnos se tornaban emocionados y mostraban expresiones de felicidad al “jugar” a la tiendita. Para realizar sus compras, se les brindaban consignas como solo comprar cinco productos o se les daba un presupuesto; luego elegían los artículos que ellos deseaban y, al final, comprendían que debían sumar en su libreta los precios de los productos adquiridos y, al cobrar, hacer la resta para dar cambio al cliente.

Cada mañana, los alumnos llegaban al aula entusiasmados, preguntando a qué hora utilizaríamos el rincón. Aunque, a veces, se distraían con los juguetes principalmente los niños, se ponían a jugar a las luchas con los muñecos, se empujaban y chocaban entre ellos. Esto resultó un desafío constante para el desarrollo de las actividades, porque yo tenía miedo de que se pudieran lastimar, por lo que les aclaré que no debían comportarse de esa manera y fue importante el monitoreo continuo para lograr los objetivos de aprendizaje planteados.

Un día, al terminar el horario de clases, los alumnos continuaron jugando en el rincón. Ellos mismos se organizaron en clientes y vendedores, la alumna Ximena, una niña inteligente y participativa, les recordaba que debían realizar las operaciones en su cuaderno para poder comprar. Esto me sorprendió, porque los niños querían seguir en el rincón, pero lo hacían de

una manera consciente, reforzaban las operaciones básicas e identificaban cual debían utilizar.

4. Análisis y reflexión pedagógica

A través de esta experiencia, comprendí que fue importante trabajar las matemáticas desde otro enfoque, más relacionado con el contexto de los niños y de manera práctica, como fue la compra y venta de productos. De esta manera, pudieron comprender los conceptos y procesos de forma más sencilla y rápida.

Es importante, como maestra en formación, fundamentarme y poner en práctica distintas estrategias de aprendizaje, que deben ser contextualizadas, variadas y relacionadas con los PDA, con la finalidad de que los alumnos se interesen por los temas impartidos, logrando que las actividades les resulten más significativas.

Trabajar con este rincón tuvo sus fortalezas, pero también presentó debilidades. Es importante la persistencia; cuando las actividades no salen como deseo, debo realizar ajustes razonables para mejorarlas. En este caso, los juguetes se convirtieron en entretenimiento para los alumnos, por lo que hice un monitoreo constante para asegurarme que estuvieran realizando la actividad; fue importante tener una planeación estructurada de cada actividad, para aprovechar el tiempo de la mejor manera y así tener siempre presentes los propósitos que quería alcanzar.

5. Vinculación por el marco teórico

La experiencia vivida tiene relación estrecha con la Propuesta Educativa Multigrado 2005, SEP (2005), que señala la importancia de acondicionar espacios del aula, con diferentes materiales para implementar diversas actividades que causen interés en los estudiantes y atiendan sus necesidades. En este caso, se abordaron temas matemáticos a través del rincón de aprendizaje.

Esta experiencia también se relaciona con el Plan de Estudio de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, SEP (2022), en donde se expresa que los docentes cuentan con autonomía profesional para contextualizar los contenidos de acuerdo con la realidad de los estudiantes. Esto se aplicó para adaptarme a la necesidades y capacidades del grupo.

6. Aprendizajes para mi formación docente

Aprendí que es importante implementar rincones de trabajo para desarrollar distintas actividades que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, además de fomentar ambientes de inclusión, igualdad de género y pensamiento crítico.

Comprendí que los docentes no solo transmitimos conocimientos, sino que construimos experiencias significativas de aprendizaje; por ello, siempre tomo en cuenta los estilos y ritmos con los que aprenden los alumnos, para atender sus necesidades.

Reconocí la importancia de planear cada actividad para aprovechar de la mejor manera cada uno de los recursos disponibles y optimizar los tiempos, considerando que la planificación es flexible para generar cambios que beneficien el aprendizaje de los estudiantes.

Es importante reflexionar sobre mi práctica docente, no para enjuiciar, sino para fortalecer mi quehacer docente, a través de la mejora continua, y así brindar a los alumnos una educación más consciente, adaptada a sus necesidades.

7. Conclusión

Implementar el rincón de matemáticas tuvo grandes beneficios para el aprendizaje de los estudiantes, ya que lograron concebir las matemáticas como algo divertido. Gracias a la contextualización de las actividades, los alumnos conectaron de manera positiva con ellas, interesándose y motivándose para llevarlas a cabo.

También destaco mi papel como docente en formación porque, aunque enfrenté dificultades y retos, los superé para ejercer de mejor manera el quehacer docente. Además, es fundamental contar con un plan estructurado, fundamentarme teóricamente y analizar la práctica para brindar a los alumnos un aprendizaje significativo.

8. Referencias

SEP (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. Autor. https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/Propuesta%20Educativa%20Multigrado%202005_compressed.pdf

SEP (2022). *Plan de Estudio Para la Educación Preescolar, Primaria y secundaria 2022*. Autor. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Capítulo 14. La crítica propia: La construcción de una voz docente asertiva

María del Refugio Agüero Hernández

cuquisaguero752@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-7398-0507>

1. Introducción

Iniciar las prácticas profesionales implica mucho más que planear clases o dominar contenidos, es enfrentarse a emociones que surgen al estar frente al grupo. En esta narrativa reflexiono sobre la dimensión ética y emocional del docente y la construcción de una comunicación asertiva en el aula. La situación que da origen a este relato surge en mi primer periodo de práctica en una escuela de organización completa con un grupo de tercer grado de educación primaria. La pregunta que guía esta narrativa es: ¿De qué manera la comunicación asertiva favorece el aprendizaje significativo en los alumnos?

2.Contexto de la experiencia

Mi primer periodo de práctica se desarrolló en una escuela rural ubicada en Tetillas, del municipio de Río Grande, Zacatecas. El grupo se formaba por 29 alumnos, el primer día de clases me comentaron que era un grupo difícil, en ese momento pensé en que ese sería el mayor obstáculo en mi práctica docente; sin embargo, con el paso de los días comprendí que el mayor desafío no estaba únicamente en el grupo, sino en las dudas y miedos que yo misma

arrastraba desde antes de iniciar mi labor docente y que influían en la manera en que me desenvolvía y comunicaba el conocimiento a los alumnos.

En esas dos semanas de intervención logré identificar dificultades en mi desempeño, a pesar de dar explicaciones claras según “mi punto de vista”, los alumnos tenían dudas, lo que evidenciaba que el mensaje no estaba siendo comprendido realmente. Inicié mi práctica con una actitud positiva, aunque internamente experimentaba nerviosismo y un poco de inseguridad, emociones que con el paso del tiempo influyeron en mi manera de reflexionar.

3. Relato de la experiencia

Durante la primera intervención en la escuela comencé a percibir con mayor claridad mi dificultad al explicar las actividades y consignas, sentía que mis indicaciones no eran claras, hubo un día en que les pedí que hicieran un dibujo sobre el tema que estábamos viendo, pero no mostré ejemplos y no di la suficiente información para que pudieran hacerlo, lo que ocasionó que en ellos se generaran dudas de cómo deberían hacer el trabajo.

Esta sensación se presentó desde el día uno, día en que la maestra de observación acudió a la escuela de práctica a observar mi clase, pues el hecho de tener a alguien de la normal observándome me hacía sentir más presionada. Ante ese miedo tomé la decisión de poner una actividad extensa, con la intención de evitar dar explicaciones profundas mientras ella permanecía en el aula.

En mi segunda intervención, todo se volvió más complejo pues se sumaban los cuestionamientos personales sobre mi vocación. Nunca consideré que el número de alumnos fuera un obstáculo, aunque en ciertas ocasiones el grupo sí estaba muy inquieto, lograba mantener un buen control. Pasaban los días y notaba que mis explicaciones eran confusas y había una mejora leve en ellas, esto me generó frustración y una sensación constante de insuficiencia, de pensar que no lograba lo que quería, me preguntaba si realmente hubo aprendizaje significativo en mis alumnos.

Todo esto tuvo como consecuencia que al finalizar esa semana me sintiera abrumada y emocionalmente saturada, al punto de cuestionarme si era capaz de continuar con las prácticas. Durante ese fin de semana, la carga emocional fue mucha e insostenible, por lo que decidí comunicarme con mi maestra de prácticas para expresarle que me sentía abrumada y que consideraba no poder

continuar, su respuesta fue firme: las prácticas no podían recuperarse y que era necesario seguir asistiendo.

El lunes siguiente regresé a la comunidad donde se encontraba la escuela de prácticas con una carga emocional que todavía no lograba ordenar. Para mi sorpresa, la docente de prácticas acudió a la escuela, cuando la vi llegar sentí una mezcla de nervios y alivio. Me acerqué a ella y nos dimos un abrazo, un gesto que me hizo sentir acompañada en un momento en el que me encontraba realmente frágil.

Más tarde, la docente se acercó a nosotras para conversar y nos preguntó sobre cómo nos sentíamos respecto a la práctica; a pesar de que en ese momento aún no estaba bien del todo, no fui capaz de expresarlo frente a mis compañeras, de manera automática respondí que “estaba bien”, hoy me doy cuenta de que esa respuesta no reflejaba lo que realmente estaba viviendo. También me daba cuenta de que no solo tenía dificultades para comunicar de manera clara las actividades y explicaciones al grupo, sino que también para expresar mis propias emociones.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Reflexionando sobre toda esta experiencia puedo ver que me permitió comprender que la comunicación docente es un elemento central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no basta con planear actividades o dominar los contenidos si la comunicación no es clara ni segura. Logré identificar que el miedo y la inseguridad influyeron directamente en mis explicaciones, aunque hoy me cuestiono si realmente eran “malas”, me doy cuenta de que las dudas de los alumnos, que yo veía como fracasos personales, eran en realidad parte natural de su proceso de aprendizaje.

5. Vinculación con el marco teórico

Desde el enfoque de la comunicación asertiva, autores como Snider (2001) señalan la importancia de expresar ideas, percepciones y emociones de manera clara, directa y respetuosa. Por otro lado, Ausubel (2002) plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando el alumno logra relacionar lo nuevo con sus conocimientos previos. Cuando decidí poner una actividad extensa

para no dar explicaciones profundas, estaba omitiendo mi papel como mediadora del aprendizaje que señala Díaz Barriga (2010), dicho papel implica una comunicación clara y coherente para que se genere un buen aprendizaje.

6. Aprendizajes para mi formación docente

Aprendí que para poder transmitir algo positivo primero tienes que estar bien tú mismo, pude comprender que el docente no solo enseña conocimientos, sino que también comunica desde su postura emocional. Reconocí la importancia de atender mis emociones y no minimizarlas, ya que gestionarlas de manera consciente me permite comunicarme de manera asertiva no solo con mis alumnos, sino con mis compañeros, con los docentes y con las autoridades escolares, todo esto contribuyó a la formación de mi identidad como maestra, reconociendo que la reflexión sobre mi práctica y el ámbito emocional son una parte relevante en mi crecimiento profesional.

7. Conclusión

Es difícil cuestionarte a ti mismo, pero dentro de la comunicación asertiva esto es fundamental, pues ser tu propio juez te hace descubrir áreas de oportunidad. La comunicación asertiva favorece el aprendizaje significativo, porque permite que nuestras explicaciones sean claras y comprensibles para que los alumnos puedan aprender, pero sobre todo, comprendí que la práctica docente no solo forma a los alumnos, sino también a quien enseña.

8. Referencias

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Snider, O. (2001). *Comunicación asertiva: cómo mejorar las relaciones interpersonales*. Trillas.

Capítulo 15. El pan de muerto que unió al grupo

Marco Alexis Contreras Olvera

marco.ntreras413@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-2266-2814>

Dr. Heberto Gómez Ramírez

arigomezsal@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-7299-7921>

1. Introducción

Cuando pisé por primera vez la escuela unitaria en El Rosario de los Rojas, en el municipio de Gral. Francisco R. Murguía, Zacatecas, el silencio me pesó. Tenía frente a mí seis grados distintos, seis mundos que esperaban aprender por medio de mi intervención. Me imaginaba que mis primeros días de práctica serían un desafío “maratónico”, como me decía mi titular: cómo lograr que los de sexto no se aburrieran mientras los de primero apenas descifraban las primeras letras. Sentí que la planeación tradicional se me escaparía de las manos.

2. Contexto de la experiencia

Fue ahí cuando recordé una charla de pasillo que tuve con mi maestro titular, el Profe Rubén, donde todo cambió. Él, con la calma que se hace presente por la experiencia que brindan los años en el magisterio, me dijo algo que se me quedó grabado: “Profe Marco, a mí me gusta enseñarles de manera práctica a los niños, salimos y aprendemos de la gente y de la comunidad; la escuela también es todo lo que se ve afuera”.

Ese fue el motor de “Paso a paso ¡Genial!”. Decidimos que no íbamos a leer sobre el Día de Muertos; íbamos a ser parte de él, a partir del contenido de los instructivos, tanto en su interpretación como en la creación de los mismos.

3. Relato de la experiencia

Me pareció una idea bastante apropiada tomar como referencia una receta de cocina, en este caso la de un pan de muerto, y con ello llevarla a la práctica, manteniendo una base que respetamos a lo largo de mi intervención. Hablaré tal cual del día de la experiencia. El día que horneamos el pan de muerto, el esquema de la comunidad se rompió para siempre. Logramos que las madres de familia se involucraran en la actividad con sus delantales y sus recetas heredadas. De pronto, el pizarrón quedó en segundo plano y el centro del salón se convirtió en una mesa de trabajo colectiva.

Mi mayor orgullo fue la estrategia de inclusión que diseñamos para los más pequeños. Mientras los grandes redactaban textos instruccionales, los niños de primero y segundo trabajaron con recortes y dibujos. Recuerdo a uno de ellos, con los dedos manchados de pegamento y harina, señalando su dibujo de un costal y comparándolo con la palabra “Harina” en la receta. Ese “clic” en su mirada, ese momento donde entendió que la letra servía para crear algo real, fue mi mayor lección como docente.

No estábamos haciendo dibujos; estábamos construyendo alfabetización con sentido. Para mí, como docente en formación, esto me hizo entender que la manera en la que aprendemos no siempre es estar sentado en una butaca anotando lo que hay en el pizarrón, sino que cualquier lugar y situación puede convertirse en nuestro salón de clase. La experiencia no se detuvo en el olor a pan. Salimos al campo, caminamos bajo el sol zacatecano hacia los terrenos de Don Tereso. Fue una caminata que unió al grupo de una forma nueva: los más grandes cuidando el paso de los más pequeños, compartiendo el agua y la expectativa. Al llegar a los surcos vibrantes de cempasúchil, el aprendizaje se volvió tangible. Ver a mis alumnos de sexto entrevistar a Don Tereso con un respeto genuino, mientras los de primero tocaban la tierra y los pétalos, me hizo entender lo que es el aprendizaje situado.

Don Tereso no les dio una clase de ciencias; les entregó su vida y su esfuerzo, y los niños lo recibieron como el tesoro que es. Regresamos a la escuela con los pies cansados y las manos llenas de flores, pero con el espíritu

transformado. Al cerrar la jornada, ya no tenían que inventar nada; tenían el recuerdo del olor de la masa, el calor del horno y el naranja intenso del campo en la memoria.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Al reflexionar sobre esta práctica, aprendí que en una escuela unitaria la adaptación curricular no es un formato administrativo, sino un acto de justicia para que el más pequeño y el más grande se sientan igual de valiosos.

5. Vinculación con teoría

Esta experiencia me permitió comprender, desde la práctica, que el aprendizaje cobra mayor sentido cuando se construye a partir del contexto, de la comunidad y de situaciones reales, lo que se relaciona con el enfoque del aprendizaje situado (Dewey, 1938) y con propuestas pedagógicas que colocan al estudiante como protagonista de su propio proceso formativo.

6. Aprendizajes para la formación docente

Gracias al respaldo de mi titular y a la apertura de las familias, comprendí que ser maestro es tener el valor de sacar el aula al mundo y dejar que el mundo entre al aula. Me fui de esta práctica sabiendo que, cuando el aprendizaje tiene raíz, la autoestima de un niño florece tan fuerte como el cempasúchil en noviembre.

7. Conclusión

Es así que, el día de hoy, entiendo que mi identidad docente ya se está forjando y que la motivación principal de mi vocación es mostrarle a México, que apostar por la educación siempre será una buena decisión.

8. Referencias

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

Capítulo 16. De creer que enseñar era sencillo a aprender a sostener el aula

Daniela Botello

danielabotello849@gmail.com

Dr. Heberto Gómez Ramírez

arigomezsal@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-7299-7921>

1. Introducción

Nunca imaginé estudiar para maestra de educación primaria. Llegué a la Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda” más por insistencia familiar que por vocación. Hice el examen sin muchas expectativas y, cuando supe que había sido aceptada, sentí una mezcla extraña de felicidad y miedo. Me preguntaba qué hacía ahí si no estaba segura de querer ser docente. En ese momento me convencí de que no sería tan complicado, que enseñar era cuestión de aprender a planear, hacer materiales y aguantar un poco de estrés en las evaluaciones.

2. Contexto de la experiencia

Durante el primer año de la licenciatura, mi acercamiento a la docencia fue principalmente desde la teoría. Observé clases, elaboré planeaciones y conocí referentes como las dimensiones de la práctica docente propuestas por Cecilia Fierro. Todo parecía ordenado y controlable. Al terminar ese año, mi idea era clara: ser maestra no debía ser tan difícil, bastaba con planear bien y seguir

lo establecido. La práctica, pensaba, no podía ser tan distinta de lo que ya conocía.

Esa idea cambió por completo en el segundo año, durante el tercer semestre, cuando enfrenté mi primera intervención formal en la Escuela Primaria “18 de Marzo”, ubicada en la comunidad José María Morelos y Pavón, conocida como La Almoloya, en el municipio de Río Grande, Zacatecas. Se trataba de una escuela rural de organización completa, con un grupo de sexto grado. Desde el inicio, la experiencia se sintió distinta: preparar materiales en poco tiempo, trasladarme a una comunidad que no conocía y asumir la responsabilidad de estar frente a un grupo real durante dos semanas completas.

3. Relato de la experiencia

El miedo apareció antes de entrar al aula. Me preguntaba constantemente si sabría explicar, si los alumnos me harían caso, si la maestra titular se molestaría al ver mis errores. A esto se sumó que fui nombrada encargada del equipo de práctica, lo que aumentó la presión. En ese momento entendí que ya no era solo estudiante, pero tampoco maestra, estaba en un punto intermedio, frágil y exigente a la vez.

El primer día frente a grupo llegué con muchos nervios. Comencé explicando el motivo de mi estancia y propuse una dinámica sencilla para el pase de lista, intentando organizar el grupo desde una estrategia propia. Algo que marcó ese día fue que la maestra titular se retiró a una reunión y me quedé sola con el grupo. Lejos de sentirme más insegura, esa situación me permitió concentrarme en los alumnos y en la clase. Seguí mi planeación, aunque tuve que hacer ajustes durante la marcha: cambiar el orden de actividades, modificar tiempos y adaptar algunas decisiones a lo que realmente estaba pasando en el aula. Ese día sentí, por primera vez, la satisfacción de haber logrado sostener el grupo, aunque no todo hubiera salido exactamente como lo planeé.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Conforme avanzaron los días comprendí que la práctica no es lineal. Hubo días en los que todo fluía, otros en los que las actividades funcionaban a medias y algunos en los que nada salía como esperaba. Entendí que enseñar

no es repetir un guion, sino tomar decisiones constantes. También aprendí que la escuela no se rige solo por el horario de clases; hubo días marcados por ensayos, actividades deportivas, festivales y eventos institucionales que modificaron por completo la planeación. En varias ocasiones trabajé con grupos reducidos, lo que me permitió conocer más a los alumnos, escucharlos y acompañarlos desde un lugar más cercano y humano.

No todo fue sencillo. Durante actividades experimentales tuve dificultades para controlar al grupo y fue necesario que la maestra titular interviniera para regular la conducta. Lejos de vivirlo como un fracaso, entendí que el manejo del grupo es algo que se aprende con la experiencia y que pedir apoyo también forma parte del aprendizaje docente. Además, cometí errores conceptuales, como ocurrió en una clase de matemáticas al explicar incorrectamente la estructura de la regla de tres para calcular porcentajes. La maestra titular me señaló el error y tuve que reconocerlo frente a los alumnos. Fue un momento incómodo, pero significativo; comprendí que equivocarse también enseña y que asumir los errores fortalece la relación con los estudiantes.

La práctica también mostró que el trabajo docente no se limita al aula. Como equipo de practicantes enfrentamos conflictos externos que impactaron emocionalmente en nuestra experiencia. En varias ocasiones la directora nos llamó la atención por situaciones diversas. Algunas sí fueron responsabilidad nuestra, como llegadas justo al cierre de la puerta, lo que nos hizo reflexionar sobre la puntualidad y el compromiso. Otras situaciones fueron especialmente difíciles, como rumores sobre supuestas actitudes negativas hacia los apoyos brindados por padres de familia, murmullos que no eran ciertos, pero que aun así llegaron a la dirección y generaron llamados de atención.

5. Aprendizajes y proyecciones de la formación docente

Estas experiencias me hicieron consciente de que, como docente en formación, los errores se ven más grandes. Somos observados por docentes titulares, directivos, padres de familia y maestros tutores. Cada acción parece estar bajo lupa. No eres aún maestra, pero ya no eres solo estudiante. Estás aprendiendo mientras te evalúan, te corrigen y te exigen, y eso genera una carga emocional fuerte, pero formativa.

6. Conclusión

Al finalizar las prácticas, entendí que la docencia va mucho más allá de la teoría aprendida en la Normal. Ser maestra implica tomar decisiones en tiempo real, manejar emociones propias y ajenas, adaptarse a contextos cambiantes y enfrentar conflictos dentro y fuera del aula. Tal como señalan Fierro y colaboradores (1999), la práctica docente es “una práctica social compleja que no puede reducirse a la aplicación de técnicas” (p. 21). Aprendí que la práctica no siempre es exitosa, pero siempre deja aprendizajes. Hoy sé que enseñar no es sencillo y que el lugar del docente en formación es complejo, exigente y, al mismo tiempo, fundamental para construir una identidad docente más realista y consciente.

7. Referencias

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformar la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.

Capítulo 17. Cuando dudé de mi vocación: Una experiencia que marcó mi formación docente

Elora Danna Márquez Marín

dannamarquez0407@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-5037-5780>

Ma. Dolores Sandoval Ordaz

doloressandovalordaz@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-6387-226X>

1. Introducción

Esta narrativa pedagógica tiene como propósito reflexionar sobre una experiencia vivida durante mis prácticas profesionales de tercer semestre en un jardín de niños, la cual representó un momento de crisis emocional, cuestionamiento personal y, posteriormente, de aprendizaje significativo para mi formación docente. El suceso que aquí se relata no solo evidenció las tensiones que pueden surgir en el trabajo escolar, también puso en juego mi identidad como futura maestra y mi concepción sobre la vocación docente. La pregunta que guía esta narrativa es: ¿cómo una experiencia de conflicto y desvalorización puede transformarse en un aprendizaje formativo para el ser docente?

2. Contexto de la experiencia

Las prácticas profesionales se llevaron a cabo en un jardín de niños de educación preescolar. El contexto escolar se caracteriza por una dinámica de trabajo previamente establecida por las maestras titulares, quienes eran

responsables de la planeación y desarrollo de los proyectos didácticos del grupo.

Durante ese periodo, se trabajaba un proyecto relacionado con las tradiciones y costumbres de la comunidad. Dicho proyecto no había sido diseñado e implementado por mis compañeros ni por mí; sin embargo, las maestras titulares nos solicitaron encargarnos del cierre del mismo, el cual consistía en la organización y realización de una “Feria de tradiciones y costumbres”. Según lo indicado, ellas ya habían abordado los contenidos con los alumnos y nosotros únicamente llevaríamos a cabo la actividad final.

3. Relato de la experiencia

El día de la feria, desde el inicio de la jornada, me sentía frustrada y con una fuerte carga emocional. Al preparar a los niños, me di cuenta que no se había trabajado previamente el tema del valor de las monedas, contenido necesario para que pudieran participar en los stands. Esta situación aumentó mi estrés, ya que el tiempo era limitado, el espacio no estaba completamente organizado y la maestra encargada de supervisar las prácticas se encontraba presente.

Ante esta dificultad, improvisé una explicación breve y sencilla para que los niños comprendieran lo básico, mientras mis compañeros y yo continuamos organizando el espacio. A ello se sumó la falta de madres de familia para uno de los stands; sin embargo, algunas madres de mi grupo aceptaron apoyar y, tras explicarles rápidamente la dinámica, fue posible continuar con la actividad.

Durante la feria, mi compañera y yo resolvimos de manera constante las situaciones que se presentaban. A pesar del estrés inicial, los niños se mostraron entusiasmados y las madres de familia disfrutaron el evento.

No obstante, mi estado emocional se hizo evidente. En un momento de tensión, realicé un comentario sarcástico en privado a mi maestra de prácticas sobre darme de baja de la carrera. Al finalizar la jornada, se llevó a cabo una reunión donde se enfatizaron principalmente los aspectos negativos de la actividad y, frente a los demás, se mencionó dicho comentario, lo que incrementó mi ansiedad.

Al no poder contener mis emociones, salí llorando de la dirección. Posteriormente, supe que las maestras titulares comentaron que no tenía vocación para estudiar para maestra y que aún estaba a tiempo de abandonar

la carrera, palabras que tuvieron un fuerte impacto en mí y pusieron en duda mi decisión de formarme como docente.

4. Análisis y reflexión pedagógica

La experiencia vivida provocó un cambio significativo en mi identidad profesional al llevarme a cuestionar mis capacidades y mi vocación docente a partir de una crítica externa que impactó emocionalmente en mi seguridad como futura maestra. Este momento de crisis evidenció que la práctica docente no solo implica el dominio de contenidos y la organización de actividades, sino también la gestión emocional y la capacidad de afrontar situaciones de tensión.

A través de la reflexión, me permitió comprender que los errores son parte del proceso formativo y que la docencia exige tanto conocimientos pedagógicos como gestión emocional.

5. Vinculación con la teoría

Desde la perspectiva de la práctica reflexiva propuesta por Schön (1992), esta experiencia se convirtió en una oportunidad para reflexionar sobre la acción y resignificarla como aprendizaje. A su vez, Bolívar (s.f.) señala que la narrativa pedagógica permite transformar la experiencia vivida en conocimiento profesional, dando sentido a los procesos formativos. Desde un enfoque humanista, esta vivencia evidencia la necesidad de reconocer al docente como un sujeto integral, con emociones, dudas y procesos internos que influyen directamente en su práctica educativa.

6. Aprendizajes para la formación docente

Aprendí que la vocación docente no se define por la opinión de otros, sino por la capacidad de reflexionar, aprender de los errores y mantener el compromiso con la mejora constante. Fortalecí la conciencia sobre la importancia de la gestión emocional y la comunicación asertiva dentro del contexto escolar. Esta experiencia reafirmó mi deseo de ser docente y de ejercer una práctica empática, respetuosa y sensible hacia los procesos formativos de los demás.

7. Conclusión

Aunque esta experiencia fue dolorosa, hoy la reconozco como un momento clave en mi formación docente. Me permitió cuestionarme, fortalecerme y comprender que el camino hacia la docencia también implica enfrentar críticas y dificultades. Esta vivencia, resignificada a través de la reflexión, contribuyó de manera provechosa a la construcción de mi identidad como futura maestra.

8. Referencias

- Bolívar, A. (s.f.). *Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros*. Manuscrito no publicado.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Capítulo 18. Más allá de los libros: Acompañando el sentir de los niños en el aula

Denisse Mariam Letechipia Abila

denisemariam050@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-2729-0821>

Ma. Dolores Sandoval Ordaz

doloressandovalordaz@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-6387-226X>

1. Introducción

Esta historia nace en el corazón de un aula de tercer grado. Durante mis prácticas como docente en formación de educación preescolar, con la intención de reflexionar sobre la importancia del acompañamiento emocional a través del análisis de experiencias vividas para comprender cómo la validación del sentir infantil potencia el bienestar de desarrollo integral en los alumnos. La pregunta que sirvió como guía para llevar a cabo esta reflexión fue la siguiente: ¿De qué manera el acompañamiento emocional del docente en el aula influye en la creación de un ambiente de aprendizaje seguro y significativo?

2. Contexto de la experiencia

La práctica docente se llevó a cabo en el Jardín de Niños “Francisco Murguía” en la Comunidad de Los Ramírez del Municipio de Río Grande, Zacatecas. El grupo consta de doce alumnos, entre ellos destacaba Josué, un alumno con diagnóstico de autismo; cabe señalar que, gracias a la labor colaborativa de las

docentes, el alumno se integra y trabaja con fluidez. Sin embargo, durante las primeras semanas de intervención, se observó que el grupo presentaba dificultades para identificar con claridad tanto sus propias emociones, como las de sus pares.

3. Relato de la experiencia

El primer día preparé una actividad relacionada con las emociones propias y de los compañeros, esta actividad llevaba por nombre “emocionómetro”, la cual consistía en expresar de manera verbal cómo se habían sentido después del día de trabajo.

Al inicio identifiqué dificultades en los niños para ubicar sus emociones, como Maité que mostraba confusión respecto a sus propios sentimientos, mientras Baltazar asociaba el miedo únicamente como un elemento pasado, sin lograr vincular su emoción con el presente.

Al establecer esta dinámica como una rutina diaria, pude identificar cómo el estado de las emociones de los niños influye directamente con su desempeño, los días en los que llegaban tristes su participación disminuía notablemente, por lo contrario, cuando llegaban felices, su entusiasmo y colaboración aumentaba.

Gracias a la práctica constante del emocionómetro vi cómo los alumnos lograron identificar mejor sus emociones, pues esta estrategia ayuda a los niños a reconocerse y manifestarse, logrando un avance significativo en la libre expresión emocional dentro del aula.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Esta experiencia representó un ejercicio fundamental de alfabetización emocional en el aula, permitiendo trasladarse de una identificación básica de los sentimientos hacia una libre expresión emocional.

Al inicio del diálogo se evidenció que los alumnos carecían de herramientas cognitivas para diferenciar sus estados de ánimo actuales de experiencias pasadas. Esta observación es clave desde una perspectiva pedagógica, pues demuestra que la educación emocional no consiste solo en “nombrar” la emoción, sino en ayudar al niño a situarse en su realidad inmediata.

Asimismo, la experiencia permitió validar la estrecha correlación entre el bienestar emocional y los procesos académicos. Al observar que la tristeza actúa como una barrera que disminuye el desempeño y la disposición del trabajo, mientras que el entusiasmo potenciaba la participación, se confirma que el cerebro requiere de un entorno afectivo seguro para procesar información de manera efectiva. La transformación de esta actividad a una rutina diaria fue un factor determinante de éxito pues la sistematización no solo brindó seguridad a los niños, si no que convirtió en el aula en un espacio de validación donde la vulnerabilidad es permitida.

5. Vinculación con el marco teórico

Para Goleman (1995), la autoconciencia –es decir, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece– es la piedra angular de la inteligencia emocional. Goleman mencionaba por qué es tan importante que los niños dejaran de ser confundidos con tanto conocimiento, sino que era necesario atender la esfera afectiva para liberar la capacidad cognitiva del estudiante hacia el aprendizaje

Por otra parte, se menciona la importancia de que las actividades emocionales se realicen con frecuencia, se precisa; además, que la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano (Bisquerra, 2000).

6. Aprendizajes para la formación docente

Aprendí que la labor docente implica ayudar a los alumnos a distinguir entre memorias emocionales y estados afectivos actuales. Sin esta claridad, el niño no puede disponerse al aprendizaje, reconocí que la educación socioemocional no debe ser una actividad aislada o de emergencia, sino una práctica transversal y sistemática. Solo a través de la representación diaria se generan estructuras de confianza y un lenguaje común en el aula, comprendí; además, que el desempeño académico no es solo cuestión de “capacidad cognitiva”, sino que está condicionado por el estado de ánimo.

7. Conclusión

Cuando un alumno se siente escuchado y valorado por su maestra y sus pares, sus sentimientos de pertenencia aumentan, lo que a su vez favorece el compromiso con las tareas escolares.

Al lograr una libre expresión emocional se eliminan barreras invisibles que afectan al desempeño académico, provocando que cuando un niño es capaz de nombrar y compartir su emoción, su capacidad de participación y entusiasmo se estimulan.

Esta experiencia subraya que la labor pedagógica no debe limitarse a la transformación de conocimientos teóricos, sino que se debe promover la formación integral del ser. Atender la salud emocional de los niños no es una pérdida de tiempo, sino la inversión más eficaz para garantizar el éxito educativo y emocional, pues la educación va más allá de los libros.

8. Referencias

- Bisquerra A. R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairós.

Capítulo 19. Donde enseñan los libros y aprende el alma

Deisy Yadira Gómez Martínez

Yg521200@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-9472-4893>

Ma. Leticia Almaraz Olguín

Maleticiaalmaraz63@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6574-2342>

1. Introducción

Esta narrativa surge tras los retos que enfrenté durante la primera práctica docente, como maestra en formación con un grupo de sexto grado de educación primaria, el cual fue más allá del aula de clases de contenidos y de las propias planeaciones.

Durante el periodo de observación, en el aula, identifiqué diversos problemas que se encuentran directamente relacionados con el desempeño escolar de los alumnos, para luego darme cuenta que no es una complicación aislada a ellos, sino que gira sobre el contexto familiar y la motivación. Esta situación se comprobó con las respuestas que los alumnos dieron en los cuestionarios aplicados sobre el contexto familiar.

En específico, llamó mi atención la situación de algunos estudiantes que carecen en gran medida de apoyo familiar y de una figura materna; desperdando mi preocupación por su bienestar emocional, me situó frente a un dilema para el cual no contaba con la respuesta inmediata de la siguiente pregunta: ¿De qué manera los problemas familiares intervienen en las emociones de los alumnos?

El trato del docente hacia los alumnos debe ser respetuoso e igualitario, pero la pregunta anterior me acompañó de manera constante, debido a que el proyecto involucraba la familia, lo que me llevó a reflexionar que los docentes no siempre cuentan con todas las respuestas, sino que implica aprender desde los cuestionamientos, la indagación y reconocer que el conocimiento más significativo se construye a través de la experiencia frente a situaciones reales.

2.Contexto de la experiencia

La experiencia de la práctica se llevó a cabo en la Escuela Primaria “José María Morelos” ubicada en la comunidad de Los Conde, Río Grande, Zacatecas, con C.C.T 32DPR0190X, perteneciente a la zona escolar 46. El grupo está conformado por 13 alumnos; cinco niñas y ocho niños en el que cada uno de ellos posee diferentes cualidades, ritmos de trabajo, desempeño escolar y contextos familiares únicos que impactan de manera significativa en el aprendizaje.

La escuela es de organización completa y se encuentra ubicada en una zona rural donde las condiciones económicas son poco favorables para un desarrollo educativo sustentable, por lo que tanto padres como madres de familia tienen que salir de su hogar e ir en busca de mejores oportunidades de trabajo, dejando como resultado que el acompañamiento escolar de los alumnos sea limitado en algunos de ellos.

3.Relato de la experiencia

En los primeros días de práctica, mientras convivía con el grupo, comencé a notar algunas cuestiones que me generaron duda, como las que enuncio a continuación: ¿Por qué algunas abuelas se hacen cargo de la educación de los niños? y ¿qué sucede con la mamá de los alumnos?, ya que esto se veía reflejado en el incumplimiento y calidad en las tareas, así como en actitudes, desempeño escolar, conductas e incluso en la propia imagen respecto al aseo personal.

Durante las dos semanas de práctica logré resolver algunas dudas respecto a los planteamientos en párrafos anteriores sobre la educación de los alumnos, la mayoría de las madres tenía que trabajar, otras se están preparando para obtener una carrera. Sin embargo, me faltaba un caso por detectar, del cual ninguno de los alumnos mencionaba algo al respecto.

El día viernes 05 de diciembre del 2025, a los alumnos les asigné de tarea que realizaran una entrevista a su mamá sobre los juegos tradicionales que practicaban durante la niñez, al compartir las respuestas el día lunes 08, un alumno decidió participar mencionando lo siguiente “Maestra, yo le pregunté a mi abuelito, es que no tengo mamá, mi mamá murió cuando era muy pequeño” mi respuesta fue: podía preguntar a cualquier persona.

Era el mes de diciembre; tiempo en el que se celebra la Navidad y los alumnos deberían elaborar un cuento sobre la época, el alumno expresó que su único deseo era volver a ver a su mamá. Al término de la clase hablé con él y me realizó una pregunta a la cual no supe cómo responder: Maestra, ¿qué puedo hacer para que la ausencia de mi mamá no me duela? No supe qué responder solo lo abrecé y le mencioné algunas palabras que salieron de mi corazón; el alumno respondió que justo por eso le ponía ganas a la escuela, porque quería cumplir los sueños de su mamá. Esta experiencia me llevó a conocer mis límites y a comprender que como docentes hay situaciones en las que poco podemos interceder.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Esta experiencia me permitió comprender que el aprendizaje de los alumnos se encuentra ligado a su contexto familiar y emocional, enfrentar una situación para la cual carecía de preparación teórica y emocional, me llevó a reflexionar que la tarea docente no es solo resolver problemas de enseñanza, sino también acompañar y escuchar con empatía los procesos o situaciones que se presentan en la vida de los alumnos, pero también reconocer los propios límites que se tienen como docente y el rol que formamos, aprendiendo desde la experiencia.

Asimismo, comprendí que debemos evitar juzgar desde lo que se ve a simple vista, pues cada acción o conducta está acompañada de un proceso, una vivencia o un recuerdo que se dio en la niñez y, por ello, es más difícil de superar.

5. Vinculación con el marco teórico

De acuerdo con Duarte (2019), la familia es el primer pilar de formación de las personas, por lo cual es considerada como la principal institución y base de

las sociedades humanas, cada uno posee sus propias características, por ende, se ve inmersa dentro de distintos factores que pueden beneficiar o afectar el desarrollo de las mismas.

De acuerdo con Pérez (2024), el aprendizaje se construye por medio de los roles y responsabilidades del docente y los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues este episodio deja en evidencia que el papel del docente implica acompañar diversos procesos emocionales que influyen en el aprendizaje.

La experiencia vivida se puede comprender desde la reflexión propuesta por Aparicio y Ostos (2018), al señalar que el docente construye su conocimiento a partir de situaciones reales y en sus alumnos surge como un proceso de experimentación creativa; ya que la incertidumbre del no saber qué hacer durante la misma me llevó a comprender que la formación docente se fortalece a través de situaciones reales formando una nueva experiencia.

6. Aprendizajes para mi profesión docente

Esta experiencia me permitió confirmar que esto es justamente a lo que me quiero dedicar, no pude salvar vidas; sin embargo, quiero transformarlas. Comprendí que ser docente va más allá de impartir contenidos, me hizo valorar la importancia de la escucha y el acompañamiento especialmente durante la niñez como parte fundamental, para comprender el porqué de las actitudes de los alumnos.

Esta vivencia fortaleció mi formación docente y profesional, pues fue una de las tantas que me esperan en esta labor. Además, me reafirmó que el aprendizaje se construye a partir de la reflexión sobre la práctica y la experiencia real de las aulas, y finalmente lo que comenzó con miles de miedos, terminó con infinitas sonrisas, lágrimas y grandes historias por contar.

7. Conclusión

Las conductas de los alumnos pueden estar relacionados con el contexto emocional, social o familiar.

El ser docente implica más que tener las respuestas de forma inmediata ni la solución ante cualquier situación.

Aprendí que la escucha, la empatía y el acompañamiento también forman parte del rol docente, no solo son planeaciones y contenidos.

Valorar aún más el esfuerzo de los alumnos y su perseverancia ante situaciones familiares o emocionales complejas.

8. Referencias

- Duarte, O. S. (2019). Contexto familiar y los factores intervinientes en el rendimiento académico del sujeto educativo: Aproximación diagnóstica. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 4(4), 25-38. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/919>
- Aparicio, A. S., & Ostos, O. L. (2018). El constructivismo y el constructivismo. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 11(2), 115-120. <https://doi.org/10.15332/s2145-9142.2018.0002.05>
- Pérez, C. R. (2024). Transformando la educación: Innovación y aprendizaje colaborativo. Un enfoque socioconstructivista. *Revista Arbitrada Orinoco Pensamiento y Praxis*, 14(1), 57-79. <https://revistaorinocopyp.org.ve/index.php/home/article/view/22>

Capítulo 20. Barreras invisibles de la lectoescritura tardía

Arleth Mireles Landeros

armila838@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-3045-5695>

Ma. Leticia Almaraz Olguín

maleticiaalmaraz63@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6574-2342>

1. Introducción

El texto narrativo nace a partir de la experiencia personal, vivida en la primera intervención de prácticas en un aula multigrado, con grupos de cuarto y quinto de educación primaria. El propósito de esta es analizar, comprender y reflexionar cómo una práctica relacionada a las habilidades lingüísticas y comunicativas, que suele verse “sencilla” en estos grados, resulta inquietante. La pregunta aquí es: ¿Cuál es el papel del docente como guía de la lectoescritura de los alumnos?

2. Contexto

El periodo de prácticas se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Amado Nervo” de organización completa, del 1 al 12 de diciembre del 2025, en la comunidad de San Felipe, perteneciente al municipio de Río Grande, Zacatecas. El grupo está conformado por 20 alumnos, de los cuales, cinco son mujeres y quince son hombres.

Durante el periodo de observaciones mientras aplicaba unos cuestionarios a los alumnos, que fue del 27 al 31 de octubre de 2025, me di cuenta que Ximena, alumna de once años de edad y de quinto grado, se caracteriza por ser seria, tímida, reservada y tranquila, no contestaba el cuestionario, mostraba una actitud apática, una mirada baja y cubría su cara con sus manos, evidenciando señales de inseguridad frente a sus compañeros.

3. Relato de la experiencia

El jueves, 30 de octubre de 2025, por la mañana, platicué con el maestro titular del grupo de prácticas sobre la aplicación de algunos cuestionarios a los alumnos como parte del trabajo de observación de este primer periodo de acercamiento, me comentó que estaba muy bien, solo que había un pequeño detalle, no todos los alumnos sabían leer y escribir.

Por un momento me quedé reflexionando acerca del porqué asumí que en estos grados la lectoescritura ya no era un problema debido a que no es muy habitual que se presente dicha situación; sin embargo, rápidamente busqué una alternativa y le comenté que no había ningún problema, que apoyaría de manera personal a los alumnos en esta situación.

Al momento en que entregué los cuestionarios y pedí los contestaran, desconocía a los alumnos que tenían problemas con la lectoescritura, por lo que después de entregarlos fue cuando comencé a observar al grupo, fue en este momento que observé a Ximena y me di cuenta que no estaba escribiendo ni leyendo, solo miraba a sus compañeros con angustia y aunque no era notable, en su mirada se veía desesperación, al momento, me acerqué y le comenté que cómo iba y al instante, agachó su cabeza, bajó su mirada, con su voz entrecortada y con los ojos llenos de lágrimas me dijo: “Maestra, yo no sé leer y escribir”, tapó su cara con sus manos y comenzó a llorar. Cuando escuché eso, entendí que a veces no es que los niños no quieran trabajar o seguir las indicaciones, sino que no tienen las herramientas suficientes para poder realizarlos.

Durante la segunda intervención, pero como primera de prácticas, tomé en cuenta estas necesidades y planeé actividades acordes a todo el grupo. En el transcurso de estas dos semanas, noté en Ximena una actitud más positiva y motivada, ya que al solicitar a los alumnos copiar del pizarrón no presentaban

ningún problema, fue ahí donde me acerqué y le pregunté: “¿Habrá algún problema? Y ¿cómo va con lo escrito en el pizarrón?”.

Fue sorprendente lo que me contestó, me dijo “no, maestra, no tengo problema, ya entendí lo que escribió y ya lo estoy copiando, ¿sí estoy bien?”. Señaló el cuaderno con una sonrisa y con la cabeza en alto, cuando revisé me di cuenta que efectivamente lo había escrito correctamente, al mismo tiempo, siguió escribiendo y escuché que, para escribirlo, utilizaba el deletreo silábico en voz alta. Antes no intentaba escribir ni copiar del pizarrón y mostraba una actitud negativa.

Esta situación cambió mi mirada sobre el papel del docente y las necesidades de los alumnos, y cómo tan solo el escuchar su sentir, los motiva en gran manera.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Esta vivencia me permitió comprender que no siempre se deben asumir como adquiridos los procesos de lectoescritura en los grados superiores de educación primaria; por ello, que el diagnóstico del grupo se vuelve una evaluación significativa. Así como, la observación dentro del grupo.

Además, platicar con ella y comentarle que su situación no representaba un obstáculo en su aprendizaje, por lo que, la motivación para ella fue un aspecto medular, de un momento a otro, realizó el intento por entender y transcribir del pizarrón a su cuaderno. Con esta situación descubrí la trascendencia del proceso y desarrollo de la lectoescritura, pero también la motivación en el transcurso del mismo.

5. Vinculación con teoría

Según la experiencia anterior y en relación con la idea, Ayala y Gaibor (2021) afirman lo siguiente:

La lectoescritura es fundamental en la formación académica pues a través de ella la persona tiene autonomía para comprender el mundo, emitir criterios, transmitir ideas, que son la base para el desarrollo de procesos conductuales, sociales y cognitivos, y que raíz del confinamiento han ido disminuyendo su efectividad en el estudiante (p. 7093)

De este modo, se confirma que estos grupos cursaron sus primeros años de educación primaria durante la pandemia por el SARS-CoV-2, lo que generó rezago en sus aprendizajes.

Pisco y Bailón (2023) establecen que en todo proceso formativo los profesores siempre deben utilizar infinidad de recursos que les ayuden en la difusión de los contenidos y en la aplicación y puesta en práctica de estos. Así comprendí que Ximena, al obtener herramientas y sobre todo el apoyo, actuó de manera adecuada ante la situación presentada.

Quiroz y Delgado (2021) señalan que entre alumno y maestro es vital para cimentar la estructura cognitiva de los educandos, facilitando el despliegue de las habilidades que permitirán la autonomía del aprendizaje. Por ello el docente cumple un papel clave en el reconocimiento y aprovechamiento de cada una de las habilidades de los alumnos.

6. Aprendizajes para la formación docente

De esta manera, en el transcurso de mi intervención práctica comprendí que el papel del docente como guía ofrece acompañamiento, presencia, confianza y motivación en las necesidades de los alumnos, lo que impacta positivamente en los alumnos, en este caso, en la lectoescritura.

7. Conclusión

Aprendí que la realización de un diagnóstico previo a la práctica es un paso fundamental en el que se reconocen las necesidades del grupo, permitiéndome comprender la importancia de la flexibilidad en la planeación, es significativo atender las áreas de oportunidad y la motivación de los alumnos. A partir de ello fortalecí mi identidad como docente, asumiendo un rol activo como facilitadora y guía del aprendizaje de los alumnos según sus necesidades.

8. Referencias

Mendoza, A. E. A., & Rios, K. A. G. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. *Revista científica Retos de la Ciencia*, 5(12), 13-22.

<https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/369>

- Quiroz-Albán, D. A., & de Lourdes Delgado-Gonzembach, J. (2021). Estrategias metodológicas una práctica docente para el alcance de la lecto-escritura. *Polo del conocimiento*, 6(3), 1745-1765. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2468>
- Román, J. P., Panta, A. B., & Figueroa, D. M. (2023). *La lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de Básica Media*. 593 Digital Publisher CEIT, 8(1), 328-347. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1658>

Capítulo 21. Entre lágrimas y villancicos: cómo aprendí a gestionar mis emociones en la práctica

Mariana Rivera Lares

mariana.riveralares@icloud.com

<https://orcid.org/0009-0000-5897-8122>

Sonia Zúñiga Lares

soniazl1204@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-1457-8065>

1. Introducción

Esta narrativa surge a partir de mi primera intervención dentro del aula en el grupo de sexto grado de la Escuela Primaria “México”. Desde ese primer acercamiento, me enfrenté a situaciones reales del aula que pusieron a prueba mis emociones y mis expectativas sobre la práctica docente.

Mi intención es mostrar cómo la gestión de las emociones influye en la manera de impartir clases y en la forma en que los niños aprenden, así como reflexionar sobre cómo el caer en la realidad del aula puede afectar de manera significativa el sentir del docente y su actuar diario.

2. Contexto de la experiencia

La experiencia se llevó a cabo en una escuela primaria rural del municipio de Río Grande. El grupo estaba conformado por 24 alumnos y se caracterizaba

por presentar constantes dificultades para mantener el orden y seguir indicaciones dentro del aula. Esta situación era tan complicada que, de los diez maestros que laboraban en la escuela, ninguno quería quedarse a cargo de este grupo.

Durante mis observaciones previas pude notar que varios alumnos tenían problemas para poner atención y cumplir con lo que se les pedía. Este ambiente hacía que el trabajo en el aula fuera retador y, al mismo tiempo, se convirtiera en una experiencia clave para reflexionar sobre la importancia de mantener la calma, la paciencia y el control emocional al momento de estar frente al grupo.

3. Relato de la experiencia

El miércoles 10 de diciembre, las clases transcurrieron con normalidad. Dentro del aula, los alumnos mantenían una actitud relativamente tranquila y así continué impartiendo mis clases durante la jornada. Después del recreo, como ya era costumbre por las fechas decembrinas, tocaba ensayar los villancicos para la presentación que se realizaría en la posada.

Decidí sacarlos del salón para ensayar en un espacio más amplio. Sin embargo, al salir, todo se volvió un caos: los niños comenzaron a correr por la escuela sin atender indicaciones. Rápidamente les pedí que me siguieran a la cancha. Ya estando ahí, varios alumnos comenzaron a pedirme que los dejara jugar y durante el ensayo no querían cantar ni seguir instrucciones.

La situación comenzó a rebasarme, sentí cómo mis ojos se llenaron de lágrimas y las ganas de llorar se hicieron presentes. Por un momento pensé que no podría controlar al grupo y que tal vez ser maestra no era lo mío. Me sentía frustrada y desanimada. Sin embargo, respiré hondo y recordé que ya quedaba poco para terminar mi práctica, que esto solo era una pequeña parte de lo que me esperaba en el futuro y que durante varios días las clases habían fluido de buena manera. Eso me ayudó a tranquilizarme.

Hablé con una voz más clara y decidida, sin recurrir al enojo, les recordé que estábamos ahí para ensayar. Poco a poco comenzaron a prestar atención y a colocarse en su lugar. Aunque no todos respondieron de inmediato, el grupo empezó a seguir las indicaciones y el ensayo pudo continuar. Ese gesto sencillo me hizo sentir un poco más tranquila y me permitió cerrar el ensayo con una sensación distinta a la que había tenido al inicio.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Esta experiencia me permitió reconocer la importancia de identificar mis emociones y aprender a manejarlas sin dejar que tomaran el control de la situación. En ese momento entendí que conservar la calma también forma parte del trabajo docente, sobre todo cuando las cosas no salen como se esperan.

Asimismo, comprendí que expresarse con seguridad no implica ser rígida ni perder la cercanía con los alumnos, sino saber marcar límites cuando es necesario. Al hacerlo, la actitud del grupo cambió y fue posible retomar la actividad de manera más ordenada.

El hecho de detenerme, respirar y modificar mi forma de hablar fue una decisión espontánea, pero tuvo un impacto claro en el desarrollo de la clase. Estas acciones me ayudaron a ajustar mi manera de intervenir frente al grupo y a continuar con el trabajo de una forma más organizada. A partir de ello comprendí que, como docente en formación, no solo se aprende a enseñar contenidos, sino también a gestionar emociones, tomar decisiones en el momento y encontrar un equilibrio entre la paciencia y la firmeza dentro del aula.

5. Vinculación con el marco teórico

La situación vivida se relaciona con Bisquerra (2000), quien señala que el afrontamiento de las emociones consiste en realizar un esfuerzo cognitivo y de comportamiento. Al detenerme y tomar un respiro, pude modificar mi forma de actuar y así recuperar el control emocional y enfrentar la situación con mayor seguridad frente al grupo.

Asimismo, esta vivencia se vincula con lo planteado por Goleman (1995), quien afirma que la inteligencia emocional no es esconder lo que sientes, sino encontrar un equilibrio entre la mente que siente y la mente que piensa. En mi experiencia, aunque tenía ganas de llorar, pude detenerme y respirar, pasando de la emoción que sentía al control, cambiando mi actitud para hablar con firmeza y recuperar la atención de los niños.

6. Aprendizajes para mi formación docente

Esta experiencia me permitió aprender que en el aula no todo sale como se planea y que, como docente, es normal enfrentarse a momentos de inseguridad

y frustración. Comprendí que reconocer mis emociones y aprender a manejarlas es fundamental para poder actuar de manera adecuada y no permitir que estas afecten el desarrollo de la clase.

Para futuras intervenciones, considero importante trabajar desde el inicio en el manejo del grupo, cuidar la forma en que me dirijo a los alumnos y expresar las indicaciones con mayor claridad y seguridad. Asimismo, procuraré mantener la calma cuando se presenten situaciones complicadas y confiar más en mis capacidades y en mi proceso como docente.

Esta experiencia fortaleció mi identidad como docente en formación, puesto que me permitió reflexionar sobre mi actuar y darme cuenta de que la calma, la firmeza y la confianza en mí se construyen poco a poco con la práctica y la reflexión constante.

7. Conclusión

Esta experiencia aportó a mi formación docente el hacerme consciente de que el manejo de las emociones es clave para poder actuar con seguridad frente al grupo. Vivir un momento de frustración y aprender a controlarlo me permitió comprender que la calma, la autoridad y la toma de decisiones se construyen en la práctica diaria. El sentido pedagógico de este relato radica en reconocer que enfrentar situaciones difíciles dentro del aula también forma parte del aprendizaje docente y contribuye al fortalecimiento de la confianza y la identidad como maestra.

8. Referencias

- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer. <https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

Capítulo 22. El primer paso frente a grupo: Una experiencia que marcó mi identidad docente

Yailin Ugalde Olguín

yailinolguin461@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-8897-8321>

Sonia Zúñiga Lares

soniazl1204@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-1457-8065>

1. Introducción

Esta narrativa surge de una experiencia vivida durante mi primer periodo de práctica docente en un grupo de quinto grado de educación primaria. Mi intención es reflexionar sobre un momento cotidiano dentro del aula, aunque aparentemente sencillo, resultó decisivo en mi proceso de formación: asumir por primera vez el rol de docente frente a los alumnos.

Durante los primeros días de práctica experimentaba un constante nerviosismo al iniciar las clases, no siempre tuve claridad en cómo atender situaciones del grupo. En diversas ocasiones recurría al maestro titular para confirmar indicaciones o decisiones, con su acompañamiento y orientación me impulsaba a asumir responsabilidad y sentir confianza en mi intervención pedagógica.

Es así como surge la siguiente pregunta que guía esta narrativa: ¿Cómo una intervención intencionada puede transformar la dinámica del grupo y la forma en que el docente en formación se reconoce a sí mismo como maestro?

2. Contexto de la experiencia

La práctica docente se desarrolló en una escuela primaria rural, ubicada en la comunidad La Almoloya, en el municipio de Río Grande; en el grupo de quinto grado, conformado por 15 alumnos.

Desde el inicio, mi participación dentro del aula se caracterizó por una constante inseguridad al momento de tomar decisiones, especialmente en situaciones cotidianas como autorizar la salida al recreo, permitir que los alumnos asistieran al baño, organizar los tiempos para ensayos o determinar la hora de salida.

El acompañamiento del maestro titular fue fundamental en este proceso, de manera constante reforzaba mi papel docente frente a los alumnos. Frases como “usted es la maestra” o “pregúntenle a la maestra” se repitieron en distintas ocasiones, lo que me impulsó a tomar decisiones de forma más autónoma y asumir la responsabilidad del grupo.

3. Relato de la experiencia.

Un día por la mañana, el maestro titular me avisa, por mensaje, que no se podrá presentar en el grupo, pero estaría al pendiente por cualquier situación; a partir de ese momento, supe que me quedaría sola a cargo de los alumnos. Al iniciar la jornada escolar, un sentimiento de miedo y nerviosismo volvió a surgir en mí, el maestro titular no estaba presente; al tratarse de mi primera práctica docente, no sabía cómo reaccionarían los niños ante la ausencia de esta figura de autoridad, pues comprendí que su presencia influye en la forma en que los alumnos se comportan y asumen las indicaciones del docente.

Sentí miedo, pues ya había experimentado esto antes, similar a lo que sentí cuando presenté mi examen de admisión para ingresar a la escuela normal. En ese entonces, tenía temor de no ser aceptada; ahora, ese miedo regresaba de otra forma, estar sola frente al grupo, asumir decisiones y responder como maestra. Estar frente a los alumnos, sin el respaldo inmediato del maestro titular, me hizo consciente de que mi papel había cambiado. Ya no se trataba solo de haber sido aceptada; ahora debía actuar, decidir y conducir al grupo por mí misma.

Tenía que determinar cuándo iniciar las clases, cómo organizar el trabajo y cómo mantener el orden, siempre pensando en el bienestar de los niños.

Poco a poco fui ganando seguridad, comprendí que ese temor no significaba incapacidad, sino responsabilidad. Fue entonces cuando entendí que mi verdadera labor como docente comenzaba al enfrentar mis inseguridades y asumir el compromiso que implica estar frente a un grupo.

Ese día marcó un antes y un después en mi formación, fue en ese momento cuando entendí, que ser docente no solo implica conocimientos, sino también valentía para enfrentar los retos que surgen dentro del aula; ese fue sin duda, el día en que me sentí maestra por primera vez.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Esta experiencia me permitió comprender que la docencia se define por la capacidad de asumir la responsabilidad del grupo y responder a las situaciones que emergen en el aula. Estas acciones, aunque aparentemente sencillas, marcaron un momento clave en mi formación, colocándome por primera vez en una posición de autoridad y responsabilidad real frente a los estudiantes.

Comprendí que tomar decisiones en el aula no siempre implica tener certeza absoluta, sino actuar desde la reflexión, la observación y el compromiso con los alumnos.

Al tratarse de mi primera experiencia directa con los niños, fue necesario confiar en los conocimientos adquiridos durante mi formación y en mi capacidad para responder a las situaciones que se presentaban en el momento. Mi reacción ante los retos –mantener la calma, organizar al grupo y actuar con firmeza y respeto– fue el resultado de un proceso formativo que comenzó a consolidarse en la práctica

5. Vinculación con el marco teórico

Lo vivido durante mi primera práctica docente se relaciona con la idea de práctica reflexiva propuesta por Schön (1992), la cual señala que el docente aprende a tomar decisiones en el momento mismo de la acción, ajustándose a las condiciones reales del contexto educativo. Al encontrarme sola frente al grupo, sin el acompañamiento del maestro titular, fue necesario actuar y decidir de manera inmediata, reflexionando mientras la situación se desarrollaba.

Asimismo, esta experiencia se vincula con lo planteado por Tardif (2004), afirmando que los saberes docentes no se construyen únicamente a partir de la formación teórica, sino que emergen principalmente de la experiencia. Al tratarse de mi primera intervención en el aula asumiendo la responsabilidad directa del grupo, comencé a construir saberes pedagógicos propios, a partir de la práctica y de la toma de decisiones cotidianas.

6. Aprendizajes para mi formación docente

Reconocí que la primera práctica docente, es pieza clave en la construcción de la identidad profesional, me permitió confiar en mis capacidades y en mi criterio pedagógico. Comprendí que los retos del aula, por pequeños que parezcan, marcan el inicio del aprendizaje profesional, a partir de ellos se reflexiona sobre el propio actuar. Fortalecí mi identidad docente al reconocer que el miedo no desaparece, solo se transforma en responsabilidad.

7. Conclusión

La primera vez que me sentí maestra marcó un momento decisivo en mi formación, pues comprendí que la docencia se construye verdaderamente al estar frente a un grupo. Esta experiencia no solo implicó enseñar, sino también aprender junto a los alumnos, asumir responsabilidades y tomar decisiones que evidencian la complejidad de la labor docente.

Comprendí que cuando existe aceptación por parte de los alumnos, el deseo de ser docente se reafirma y la práctica adquiere un sentido más profundo. Asimismo, reconocí la importancia del acompañamiento del maestro titular durante las primeras experiencias en el aula. Sentir su apoyo, recibir consejos, orientación y motivación, facilitó mi proceso formativo, especialmente cuando se enfrenta por primera vez la realidad del aula.

Esta experiencia me permitió entender que los retos de la formación docente no terminan al ingresar a la escuela normal, sino que se intensifican en la práctica. A pesar de las dificultades, la pasión por la enseñanza y el aprendizaje compartido con los alumnos confirman que esta experiencia fue el inicio de una formación docente más consciente, comprometida y significativa.

8. Referencias

- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Capítulo 23. ¿Cómo un alumno es capaz de transformar la visión sobre la práctica educativa?

Valeria Álvarez Alvarado

valerialvarado2509@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-3310-0315>

Ricardo Esquivel Luna

rubesquivel9@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-5718-3583>

1. Introducción

A lo largo de la jornada de prácticas podemos ir descubriendo el por qué varios alumnos demuestran diversos comportamientos, es por esto, que hablaré de cómo fue mi experiencia lidiando con ellos, puesto que, en muchas de las ocasiones no nos adentramos en estos temas que son muy importantes y de mucha ayuda; creemos que solo basta con presentarnos con nuestra clase preparada, pero el acto pedagógico debe considerar actos afectivos y comprensión absoluta del alumno.

2. Contexto de la experiencia

Durante mi jornada de prácticas en la comunidad de San Marcos, Santa Clara, Durango. En la Escuela Primaria “Narciso Mendoza” en el grupo de sexto grado, logré descubrir cómo varias situaciones pueden cambiar la forma de ver la práctica educativa, dado que en ocasiones hay varios obstáculos a los cuáles nos tenemos que enfrentar, uno de ellos son los alumnos con indisciplina. Al

momento de llegar a mi escuela de prácticas comencé observando detalladamente la conducta que tenía todo el grupo, pero no solo eso, sino que también analicé a cada alumno individualmente.

3. Relato de la experiencia

A partir de estas observaciones comprendí que cada alumno llega al aula con una historia personal que influye directamente en su manera de relacionarse con el aprendizaje; algunos niños se mostraban más receptivos y participativos, mientras que otros parecían estar desconectados de las actividades, fue en ese momento cuando entendí que la docencia no puede desarrollarse de manera uniforme para todos, requiere sensibilidad, escucha y una mirada flexible para atender las diferentes realidades presentes en el grupo.

4. Análisis y reflexión pedagógica

A lo largo de los días y como era de esperarse, noté ciertas prácticas en el grupo, dado que en algunos momentos del día eran muy inquietos y ciertos alumnos querían estar hablando durante las clases; en particular había una niña, ella era la más inquieta de todo el salón y día con día se quejaba de cualquier cosa que sucediera, no le gustaba el lugar que yo le asignaba para sentarse, nunca se interesaba por hacer los trabajos, quería ser ella la que dijera lo que se haría durante el día y en ningún momento guardaba silencio, al inicio esto era tolerable, pero luego al pasar los días entendí que esta situación no podía continuar así, entonces decidí buscar estrategias para mantener tranquila a la niña, a pesar de usar métodos como el semáforo de la conducta o trabajos extra para motivar a la niña a tener un mejor comportamiento; no lograba mi cometido, y cada día estaba más frustrada, por ello me puse a investigar y encontré que “los problemas de conducta suelen estar relacionados con carencias en el ámbito emocional y social del alumnado” (Ibáñez, 2017, p. 15).

5. Vinculación con el marco teórico

Este proceso me hizo reflexionar sobre cómo, desde fuera del aula, solemos imaginar la enseñanza como un acto sencillo, casi natural, pero al estar dentro

descubrimos que es mucho más complejo y humano, me di cuenta de que la disciplina no se impone únicamente con reglas, sino que se construye desde la confianza y el vínculo entre docente y estudiante, también comprendí que mi propia actitud influía en el ambiente del grupo, cuando yo me sentía insegura, ellos lo percibían, cuando intentaba controlarlo todo sin comprenderlos, el conflicto crecía. La maestra titular en todo momento me ayudó a manejar el comportamiento de la alumna, pero aun así no era suficiente.

Este problema me estaba rebasando, aunque busqué e intenté encontrar soluciones por mi cuenta, nunca daba el resultado que yo esperaba; el día que un maestro fue a revisar la práctica decidí preguntarle qué podía hacer en estos casos, él muy amablemente me dijo que era muy probable que esta niña necesitara atención, así que me sugirió darle responsabilidades, en las cuales ella pudiese estar ocupada la mayor parte del tiempo y dejara de lado la indisciplina, de igual forma, me comentó que esto no solo funcionaba con ella, sino que con cualquier alumno inquieto, “asignar funciones dentro del aula favorece la autonomía y reduce conductas disruptivas, ya que los estudiantes se sienten parte activa del grupo” (Pérez & Soto, 2018, p. 67).

6. Aprendizajes para la formación docente

Escuchar esta sugerencia fue un momento de claridad para mí; hasta entonces, me había concentrado más en corregir que en comprender, pero esa conversación marcó un antes y un después, empecé a pensar en la educación más allá del contenido escolar y reconocí que, parte fundamental del trabajo docente, es leer las emociones y convertirlas en oportunidades de aprendizaje, fue un recordatorio de que no estamos solos, que pedir ayuda es parte natural del crecimiento profesional y que las estrategias efectivas nacen muchas veces del diálogo y el intercambio.

Así que, decidí ponerla a prueba, al inicio pensé que no funcionaría, pero conforme transcurría el tiempo noté ciertos cambios en los comportamientos de aquellos alumnos inquietos, en varias ocasiones dejaron de contradecirme y comenzaron a hacer los trabajos, no con mucho entusiasmo, pero anteriormente era más difícil que comenzarán con esto. Con el paso de los días, no solo observé cambios en los alumnos, sino también en mí, empecé a sentirme más segura frente al grupo y a confiar en mis decisiones, me emocionaba ver cómo pequeñas acciones podían marcar una

diferencia en la convivencia, dejé de sentirme devastada por la indisciplina y descubrí que, enseñar es también aprender a acompañar, guiar y reconocer el valor que cada estudiante aporta al aula. “La implicación activa del alumnado en la vida del aula contribuye a mejorar su conducta y su actitud hacia el aprendizaje” (Navarro, 2020, p. 54).

Con los alumnos más inquietos, lo que hice fue prestarles la atención necesaria en todo momento y pedirles ayuda con el desorden del salón, porque desde ese momento ellos tendrían el control del semáforo de conducta y el encargado sería el que cuidaría el silencio y el comportamiento de todo el grupo.

7. Conclusión

Así fue como durante mi jornada de prácticas aprendí algo nuevo que me funcionará en próximos momentos para lidiar con alumnos inquietos y de esto puedo concluir que es muy importante cada proceso que se nos presenta para siempre buscar el aprendizaje que nos pueda dar la situación por la que estemos pasando, de igual forma el preguntar y el consejo de los maestros más experimentados siempre es de gran ayuda.

Hoy entiendo que ser docente no se trata únicamente de organizar planes, elaborar actividades o evaluar tareas, también, es ver más allá del comportamiento exterior, ofrecer escucha y acompañamiento, y confiar en que cada momento difícil es también una oportunidad para crecer. Este aprendizaje se convirtió en una herramienta que llevaré conmigo a cada aula de clase, porque sobre todo, descubrí que un solo alumno, con su forma de ser y de expresarse, puede transformar nuestra perspectiva de cómo entendemos la educación.

8. Referencias

- Ibáñez, M. (2017). La disciplina escolar desde la educación emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 1-18. <https://rieoei.org/index.php/RIE/issue/archive>
- Pérez, L., & Soto, C. (2018). Estrategias para promover la autorregulación en el aula primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 60-75.
- Navarro, P. (2020). Participación estudiantil como factor para mejorar la convivencia escolar. *Hekademos*, 15(1), 50-58.

Capítulo 24. Primer habitante del aula, “el miedo”

Arturo Martínez Márquez

arturomartinezm514@gmail.com

arturo.martinez@enerrc.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0000-5494-4689>

Ricardo Esquivel Luna

rubesquivel9@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-5718-3583>

1. Introducción

El primer día, frente a un grupo como docente en formación, no es un acto sencillo ni automático, no basta con dominar contenidos, memorizar conceptos o llevar una planeación bien estructurada bajo el brazo; antes de enseñar, aparecen emociones que rara vez se nombran, pero que se instalan con fuerza en el cuerpo y en la mente, son emociones silenciosas y profundas que anteceden al acto pedagógico y que, muchas veces, determinan la manera en que nos colocamos frente al aula por primera vez, esta narrativa tiene como propósito reflexionar sobre ese momento inicial en el que el miedo apareció como una bienvenida inesperada y se convirtió en una experiencia clave para comprender la complejidad del ser docente.

Desde antes de cruzar la puerta del aula, el miedo y el nerviosismo me acompañaron como una presencia constante, no era un miedo visible, sino uno que se manifestaba en la respiración agitada, en las manos inquietas y en el pensamiento insistente de si sería capaz de responder a lo que ese espacio exigía, en ese instante comprendí que la docencia no es solo una profesión que se aprende en libros o planes de estudio, sino una experiencia profundamente

humana, donde entran en juego la inseguridad, la responsabilidad y el deseo genuino de no fallar a quienes esperan algo de ti.

2. Contexto de la experiencia

La práctica docente se desarrolló en la Escuela Primaria Rural “Aguiles Serdán”, ubicada en la comunidad 20 de Noviembre, municipio de Miguel Auza, Zacatecas, la cual estaba atravesada por dinámicas sociales complejas que influyen directamente en la vida cotidiana de la comunidad y, por ende, en el ámbito escolar; la migración constante y el trabajo agrícola forman parte de la realidad de muchas familias, condiciones que inciden en la asistencia, el rendimiento académico y las experiencias previas de las niñas y los niños. El grupo estaba conformado por estudiantes con ritmos de aprendizaje diversos; algunos presentaban rezago educativo y otros manifestaban conductas que exigían atención permanente y la implementación de estrategias diferenciadas, esta diversidad representaba, no solo un reto pedagógico, sino también humano, puesto que detrás de cada dificultad se encontraban historias personales que no siempre son visibles a simple vista.

3. Relato de la experiencia

Llegué a la escuela con planeaciones previamente revisadas, materiales didácticos listos y una idea clara de lo que, desde la teoría, “debía” suceder en el aula. Todo parecía estar bajo control en el papel, sin embargo, junto a esa preparación académica cargaba dudas que no aparecían en ningún formato de planeación: ¿sería capaz de mantener el control del grupo?, ¿lograría que me escucharan?, ¿sabría realmente cómo enseñar en un contexto tan distinto al que había imaginado? Estas preguntas se intensificaron conforme se acercaba el momento de enfrentarme al grupo por primera vez, y cada paso dentro de la escuela parecía amplificar mis inseguridades.

La noche previa a ese primer día fue inquieta y fragmentada, el sueño llegaba a ratos, interrumpido por pensamientos que repasaban una y otra vez cada actividad planeada, cada indicación escrita y cada posible error, sabía que nada garantizaba que las cosas salieran como las había imaginado y que el aula es un espacio impredecible; aun así, me aferré a la planeación como a

una especie de ancla, como si el papel pudiera sostenerme frente a la incertidumbre del día siguiente.

Al ingresar al aula, las miradas curiosas de las niñas y los niños intensificaron de inmediato mi nerviosismo, eran miradas expectantes, llenas de preguntas silenciosas, que parecían evaluarme antes de que pudiera decir una sola palabra, el silencio inicial pesaba más que cualquier discurso preparado y me obligó a reconocer mi vulnerabilidad frente al grupo, cuando la maestra titular me dejó a cargo con un breve -ahí está el grupo-, el miedo dejó de ser una idea abstracta y se transformó en una sensación real, presente en el cuerpo y en los pensamientos que corrían sin orden.

Durante los primeros minutos, el grupo se mostró inquieto, algunos estudiantes no seguían las indicaciones, otros hablaban entre ellos como si yo no estuviera ahí y cada decisión que tomaba me parecía frágil e insegura, en medio de esa tensión surgieron pensamientos difíciles de ignorar: dudé de mis capacidades y, por instantes, de mi elección profesional, sentí que quizá había idealizado la docencia desde la teoría sin comprender la complejidad que implica sostener un grupo real, con emociones, necesidades y ritmos distintos.

Sin embargo, en medio de ese aparente caos comenzaron a surgir pequeños gestos que marcaron la diferencia: una sonrisa espontánea, un alumno que se acercó con curiosidad, la mirada atenta de quienes esperaban una guía, esos detalles, aparentemente simples, actuaron como un recordatorio silencioso de que, aun con miedo y dudas, mi presencia en el aula tenía un impacto; comprendí que enseñar también comienza ahí, en reconocer la fragilidad propia y decidir permanecer.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Con el paso de los días entendí que el miedo no había sido un enemigo, sino un maestro silencioso, lejos de paralizarme, me obligó a observar con mayor atención cada situación del aula, a escuchar no solo las palabras de los estudiantes, sino también aquello que expresaban a través de sus gestos y actitudes, en ese proceso descubrí que enseñar no se limita a transmitir contenidos, sino que implica gestionar emociones propias y ajenas dentro de un espacio compartido.

5. Vinculación con el marco teórico

Nombrar y reflexionar sobre el miedo me permitió resignificar la experiencia vivida. En este sentido, como señala Bolívar (2014), la narrativa pedagógica posibilita transformar la experiencia en saber formativo, pues al escribir y reflexionar sobre lo vivido, este adquiere un nuevo significado. Asimismo, desde la perspectiva de Freire (1997), enseñar es un acto profundamente humano, cargado de afectos, compromisos y responsabilidades; bajo esta mirada, el miedo deja de ser una debilidad para convertirse en una muestra de sensibilidad y compromiso con la tarea educativa. De igual manera, Schön (1992) explica que el docente aprende en la acción misma, enfrentándose a situaciones reales que no siempre pueden anticiparse desde la teoría, fue en esa acción cotidiana, marcada por la incertidumbre y la reflexión constante, donde comencé a construir mi identidad docente.

6. Aprendizajes para la formación docente

Esta experiencia confirmó que la formación docente no ocurre únicamente en los libros o en el aula universitaria, sino que se construye de manera significativa en el contacto directo con la realidad escolar, el miedo inicial se convirtió en un aprendizaje en la acción, un proceso que me permitió comprender que sentirse inseguro no significa no servir para la docencia, sino reconocer la magnitud de la responsabilidad que implica educar.

7. Conclusión

Permanecer en la formación, aun cuando aparecen dudas y temores, es un acto de valentía que pocas veces se reconoce. Aprendí que la docencia no se construye desde la perfección, sino desde el error, la reflexión y la disposición constante a mejorar, el miedo no fue el final de mi camino, sino la puerta de entrada a un aprendizaje más profundo: aprender, verdaderamente, a enseñar. Hoy reconozco que cada clase, cada error y cada acierto contribuyen a la construcción de mi identidad docente y reafirman la decisión de permanecer en este camino.

8. Referencias

- Bolívar, A. (2014). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Capítulo 25. El peso de la historia familiar en el aula

Stefany Daniela Saldaña Guardado

saldanad907@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-3233-4069>

Mayra Alejandra Rivas Martínez

aleerm96@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-9128-303X>

1. Introducción

Esta narrativa surge de una experiencia vivida durante mi práctica docente en un jardín de niños, la cual marcó mi formación y transformó mi manera de comprender la relación entre la familia, el aula y el papel del docente. A lo largo de la convivencia cotidiana, esta experiencia me permitió reconocer que cada niño llega a la escuela con una historia propia que se refleja en su forma de aprender y convivir.

2.Contexto de la experiencia

La práctica docente se desarrolló en el Jardín de Niños “Ovidio Decroly” situado en una comunidad rural Ciénega y Mancillas del municipio de Río Grande, Zacatecas. El trabajo se realizó con un grupo de tercer grado de preescolar, integrado por once alumnos con edades entre cinco y seis años, conformado por ocho niños y tres niñas, lo que permitió observar diversas formas de interacción y convivencia propias de esta etapa del desarrollo.

En mi primera visita al jardín de niños conocí a Junior, desde ese primer encuentro, algo en él llamó profundamente mi atención. Aún sin conocer su historia, su mirada transmitía una nobleza especial. Se acercó a mí y, con sus manos pequeñas, formó un corazón acompañado de una sonrisa cálida, un gesto sencillo que despertó en mí un sentimiento inmediato de cariño y cuidado.

Con el paso de los días comencé a observar que Junior presentaba cambios muy marcados en su estado de ánimo. Había ocasiones en las que llegaba serio y callado, evitando el contacto visual, como si no estuviera del todo presente en el aula, mientras que otros días se mostraba alegre, travieso o brusco, llegando incluso a manifestar actitudes agresivas en la convivencia con sus compañeros. A pesar de estos contrastes, siempre conservaba en su rostro una expresión de bondad que lo hacía distinto.

3. Relato de la experiencia

Durante una clase normal ocurrió una situación que marcó mi experiencia cuando de pronto observé a Junior tirado boca abajo en el piso mientras otro niño estaba encima de su espalda jugando. El maestro titular reaccionó de inmediato, alzó la voz con evidente preocupación y explicó que un descuido podría ocasionar un daño grave. Fue en ese momento cuando supe que Junior tenía un problema en el corazón y que cualquier golpe o caída podría provocar un incidente serio, razón por la cual la reacción del maestro fue tan intensa, incluso le pidió que mostrara su cicatriz, pero él se negó y su decisión fue respetada.

A partir de ese momento noté que su ánimo cambió notablemente y Junior comenzó a sentirse señalado no solo por mí, sino también por sus compañeros y por los adultos que lo rodeaban, poco a poco se fue construyendo la imagen del niño que no podía jugar, al que no podían invitar y al que se le limitaba muchas actividades, una etiqueta que terminó siendo compartida por el maestro, los compañeros e incluso algunos padres de familia, situación que impactó su forma de relacionarse y lo llevó a momentos de silencio y aparente aislamiento dentro del aula. Esta situación me llevó a reflexionar sobre lo difícil que resulta para un niño comprender restricciones relacionadas con su salud cuando su necesidad natural es moverse, jugar y convivir. Al finalizar la jornada, el maestro titular se acercó a platicar conmigo sobre su caso y me

explicó que Junior asistía de manera irregular y que requería cuidados especiales, no podía realizar actividad física intensa, recibir golpes ni participar en juegos bruscos. Sin embargo, me llamó la atención saber que casi siempre asistía los jueves, justo cuando había educación física.

El maestro comentó que, aunque conocían su condición, no podían excluirlo por completo de la actividad y que, además, existía una situación compleja con la madre, quien estaba enterada de la condición de su hijo y aun así decidió enviarlo ese día. En el aspecto académico Junior presentaba un rezago evidente, tenía dificultades para escribir su nombre, no cumplía con las tareas y con frecuencia no llevaba sus materiales ni su libreta, por lo que necesitaba apoyo constante para poder realizar las actividades dentro del aula, esta situación reflejaba la falta de acompañamiento desde casa. Hubo un día en particular en el que sentí que todo lo que había observado comenzó a tener sentido, fue el día en que el maestro titular no asistió y el grupo quedó a mi cargo.

La jornada se desarrollaba de manera tranquila y Junior se encontraba serio, pero trabajando, hasta que durante el recreo ocurrió un accidente que cambió por completo mi estado emocional, Junior se subió al sube y baja y cayó de espaldas, en ese instante sentí una alarma profunda porque el grupo estaba bajo mi responsabilidad y el miedo a que algo grave le sucediera me invadió por completo, por lo que una maestra de otro salón decidió citar a la madre para informarle lo ocurrido. Desde ese momento mi jornada ya no fue la misma, el nerviosismo se apoderó de mí, mis manos sudaban y mi mente estaba llena de preocupación. A la hora de la salida, cuando le pedí a la madre de Junior que esperara porque la maestra necesitaba hablar con ella, su reacción fue inmediata y agresiva, sin saber aún lo sucedido comenzó a levantar la voz diciendo que estaba harta de que los maestros trataran mal a su hijo, que los compañeros le pegaban y que nadie hacía nada, incluso confrontó a la madre de otro alumno acusando a su hijo de golpear a Junior.

Dentro del salón, la maestra explicó que lo ocurrido había sido un accidente y que los niños estaban jugando sin intención de lastimarlo, aun así, la madre continuó expresando su enojo y comenzó a compartir aspectos muy dolorosos de su vida. Habló de la muerte del padre de Junior, de problemas económicos, de accidentes, hospitalizaciones, cirugías y atención psicológica, así como de experiencias traumáticas vividas por su hijo en la escuela, situaciones de *bullying* y juegos bruscos que terminaron en hospitalizaciones,

entre ellas un incidente en el que sufrió quemaduras en el abdomen, además mencionó la influencia de una hermana mayor que reforzaba la idea de que los maestros trataban mal a Junior y que él debía defenderse, aun cuando algunas de esas afirmaciones no coincidían con la realidad.

4. Análisis y reflexión pedagógica

En ese momento muchas piezas comenzaron a encajar y comprendí que los cambios repentinos de humor de Junior, su agresividad ocasional y su rezago escolar no eran casualidad, sino el reflejo de una historia familiar marcada por la pérdida, la enfermedad y la inestabilidad emocional. Desde su propio dolor, la madre tendía a victimizar constantemente a su hijo, lo cual, aunque comprensible, también influía en la manera en que Junior se relacionaba con los demás y asumía su lugar dentro del aula, reforzando conductas de aislamiento, conflicto y dependencia dentro del grupo. Esta carga emocional parecía desbordarse en el espacio escolar, donde Junior expresaba, a través de su comportamiento, aquello que no siempre podía nombrar con palabras, convirtiendo el aula en un escenario donde se hacían visibles las huellas de su historia personal. Así, sus reacciones, silencios y estallidos no podían entenderse únicamente como problemas de conducta, sino como formas de comunicar una necesidad profunda de comprensión y acompañamiento.

5. Vinculación con teoría

A la luz del enfoque sociocultural de Lev Vygotsky, comprendí que el desarrollo del niño se construye en interacción constante con su entorno y que Junior necesitaba un acompañamiento que funcionara como un andamiaje no solo académico, sino también emocional y social. Su zona de desarrollo próximo incluía la necesidad de sentirse aceptado, comprendido y parte del grupo, especialmente en un contexto marcado por experiencias personales y familiares complejas. Como señala Vygotsky (1979), lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, mañana podrá hacerlo por sí solo, lo que me permitió reconocer la importancia del acompañamiento sensible en su proceso de desarrollo. Desde esta mirada entendí que cada intervención docente, por mínima

que parezca, puede influir de manera significativa en la forma en que el niño se percibe a sí mismo y se vincula con los demás dentro del aula.

6. Aprendizajes para la formación docente

Esta experiencia, vivida desde mi lugar como docente en formación, me colocó frente a un dilema ético que me invitó a reflexionar sobre mi papel dentro del aula. Comprendí que el cuidado no debe traducirse en exclusión ni los límites en señalamiento. Aun cuando muchas veces quise ayudar más sin tener claridad sobre cómo hacerlo, conocer la historia y el contexto de Junior me llevó a brindarle, en el tiempo que compartimos, un espacio de calma, respeto y confianza.

7. Conclusión

Hoy entiendo que esta vivencia marcó mi mirada sobre la docencia y me enseñó que educar no se reduce a transmitir saberes, sino que implica acompañar, comprender y ejercer una práctica profundamente humana, reconociendo que cada niño llega al aula con una historia que merece ser escuchada y atendida desde la sensibilidad pedagógica. Asimismo, comprendí que el docente tiene la responsabilidad de mirar más allá de la conducta visible y preguntarse por las realidades que la originan. Esta experiencia fortaleció en mí el compromiso de construir aulas más empáticas, donde el cuidado, la comprensión y el respeto sean pilares fundamentales para el desarrollo integral de los niños

8. Referencias

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

Capítulo 26. Aprender a mirar distinto: una experiencia de inclusión en mis primeras prácticas docentes

Camila Fraire Mijares

frairecamila5@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-1428-1163>

Mayra Alejandra Rivas Martínez

aleerm96@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-9128-303X>

1. Introducción.

La presente narrativa surge a partir de una experiencia significativa vivida durante mis primeras prácticas profesionales, frente a un grupo de educación preescolar, la cual transformó significativamente mi manera de comprender la educación inclusiva. Antes de esta vivencia, mi conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) era limitado y superficial; no dimensionaba la importancia de una atención pedagógica adecuada para los alumnos con esta condición. Fue el encuentro con un alumno llamado Santiago lo que me llevó a cuestionar mis creencias, enfrentar inseguridades y replantear mi papel como docente en formación.

La pregunta que orienta este relato es: ¿cómo las experiencias difíciles dentro del aula pueden convertirse en aprendizajes fundamentales para la formación docente?

2. Contexto de la experiencia.

La práctica se desarrolló en el Jardín de Niños “Manuel Acuña”, ubicado en la comunidad de Santa Teresa, Río Grande, Zacatecas. El grupo con el que estuve trabajando, está conformado por 15 estudiantes; 11 de ellos eran alumnas y 4 alumnos, entre ellos Santiago, un alumno con TEA, para quien asistir al jardín representaba un gran reto.

Santiago no utilizaba el lenguaje oral, lloraba con frecuencia y presentaba dificultades para socializar con sus compañeros. Su presencia hacía visible una realidad para la cual yo no me sentía preparada, lo que incrementó mi ansiedad e inseguridad.

3. Relato de la experiencia.

Durante los primeros días de práctica, el nerviosismo propio de ser mis primeras prácticas formales se mezcló con la preocupación constante por Santiago. Las actividades que había planeado, con entusiasmo y dedicación, parecían no funcionar con él.

Mientras el resto del grupo participaba, Santiago lloraba, se aislaba o rechazaba los materiales, lo que en varias ocasiones interrumpía la dinámica de la actividad.

Hubo momentos en los que sentí frustración y desánimo. Me preguntaba si estaba haciendo algo mal o si simplemente no tenía las herramientas necesarias para atenderlo. Esta sensación se intensificaba por tratarse de mis primeras prácticas, ya que cualquier dificultad la vivía con mayor carga emocional. Además, tenía miedo de equivocarme: si adaptaba las actividades solo para él, sentía que lo excluía; pero si no lo hacía, parecía no responder a sus necesidades.

Desde el inicio de mis prácticas me sentí desorientada y poco preparada para trabajar con Santiago. Hubo momentos en los que me cuestioné si realmente estaba contribuyendo a su aprendizaje o si, por el contrario, estaba fallándole.

Durante la segunda semana de prácticas, en una actividad de trabajo colectivo, noté que Santiago observaba atentamente el material, aunque no participaba de manera directa. Con el acompañamiento de la maestra titular, decidimos ofrecerle apoyo cercano, respetando su ritmo y permitiéndole

integrarse poco a poco. Aunque no siempre realizaba la actividad como el resto, encontraba formas propias de participar: tocaba los materiales, permanecía cerca del grupo y, en algunos momentos, lograba mantenerse tranquilo.

El apoyo de mi maestra titular fue clave para no rendirme. Ella me ayudó a comprender que el proceso de Santiago sería distinto y que mis nervios eran parte natural de mi formación. Gracias a su acompañamiento, aprendí a observar con mayor calma y a valorar pequeños avances, como el hecho de que permaneciera más tiempo en el aula, aunque no realizara la actividad de la misma forma que sus compañeros o solo nos acompañara observando.

4. Análisis y reflexión pedagógica.

Esta experiencia me llevó a reflexionar profundamente sobre la educación inclusiva y sobre mi propio proceso de formación. Comprendí que mi desánimo no provenía de la falta de interés, sino del desconocimiento y de la inseguridad ante una realidad que no sabía cómo atender.

Aprendí que la inclusión no significa tratar a todos de la misma forma, sino de ofrecer las condiciones necesarias para que cada alumno pueda aprender de manera significativa. Santiago me enseñó que el aprendizaje no siempre se expresa con palabras o resultados visibles inmediatos, sino también en pequeños avances, en la permanencia en el aula y en la construcción de vínculos.

5. Vinculación con el marco teórico.

La experiencia se relaciona con la práctica reflexiva descrita por Schön (1992), quien plantea que el docente aprende y se transforma a partir de la reflexión sobre situaciones reales de su práctica. En este caso, el contacto con Santiago me permitió cuestionar mis creencias previas y reconstruir mi manera de entender la diversidad en el aula.

Asimismo, se vincula con la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), quien destaca la importancia del acompañamiento y del entorno social para favorecer aprendizaje. El apoyo de la maestra titular y la actitud empática del grupo fueron elementos clave para que Santiago pudiera participar dentro de su zona de desarrollo próximo.

6. Aprendizajes para mi formación

Esta experiencia me permitió entender que es normal sentirse nerviosa e insegura durante las primeras prácticas y no tener todas las respuestas. Aprendí que observar con atención a los alumnos es fundamental, ya que muchas veces expresan sus necesidades a través de gestos o comportamientos. También comprendí que trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista requiere paciencia, tiempo y constancia, pues los avances no siempre son inmediatos. Reconocí la importancia del apoyo de la maestra titular y del trabajo en equipo para enfrentar las dificultades del aula. Además, valoré la empatía de los compañeros como una parte importante del proceso de inclusión. Finalmente, asumí el compromiso de seguir preparándome para atender la diversidad y brindar oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos.

7. Conclusión.

La experiencia con Santiago durante mis primeras prácticas fue muy importante para mi formación como docente. Al inicio me sentía nerviosa, insegura y poco preparada para trabajar con un alumno con Trastorno del Espectro Autista. Muchas veces dudé de mis capacidades y sentí miedo de equivocarme, pero con el paso del tiempo entendí que esos sentimientos también forman parte del aprendizaje.

Esta vivencia me ayudó a comprender que la inclusión no es algo sencillo ni inmediato, y que como docentes debemos aprender a tener paciencia y a respetar los tiempos de cada niño. Aprendí que no todos los avances se ven rápido y que pequeños logros, como que un niño permanezca en el aula o acepte participar poco a poco, también son muy valiosos.

Además, entendí que no tengo que saberlo todo desde el inicio y que pedir apoyo es parte del crecimiento profesional. El acompañamiento de la maestra titular fue fundamental para que yo pudiera entender mejor la situación y sentirme más segura. Gracias a ella comprendí que adaptar las actividades no significa excluir, sino buscar nuevas formas para que todos puedan aprender.

Finalmente, esta experiencia cambió mi manera de pensar sobre la docencia y sobre las personas con Trastorno del Espectro Autista. Comprendí que ser docente no solo es enseñar contenidos, sino también acompañar, comprender y creer en las capacidades de cada alumno. Lo vivido con Santiago

me dejó un aprendizaje profundo que llevaré conmigo en mi camino como futura maestra.

8. Referencias Bibliográficas.

- 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. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Capítulo 27. Tres destellos de una misma realidad

Yarecy Quezada Balderas

yarecyquezada@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-7970-7883>

María Micaela Yáñez Ibáñez

miyaib@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0009-0003-1175-9944>

1. Introducción

Bienvenido, lector, a esta narración de recuerdos y experiencias nacida de mi campo de observación durante un determinado tiempo. Tal vez estas líneas te parezcan poco relevantes; créeme, a mí me ocurrió lo mismo. Sin embargo, hay realidades que pasan muy desapercibidas hasta que empezamos a reflexionar y cuestionar. Es aquí cuando te pregunto: ¿acaso tú las has notado? Con este texto busco dar voz a aquellos pequeños que necesitan atención en el ámbito social y académico, analizando una experiencia que considero fundamental para mi formación docente, pues me obligó a mirar donde otros solo ven rutinas.

2. Contexto de la experiencia

Mi experiencia se despliega en las calles, rincones, plazas, parques, escuelas y lugares de mi conocida ciudad con rostro de cantera y corazón de plata; mi bella y algo descuidada capital de Zacatecas. Este escenario, dónde a pesar de

estar rodeado por el rugido cotidiano, parece albergar un universo con sus propias leyes y sonidos.

Siendo yo una observadora entre las sombras, durante mi primera y segunda observación, como alumna del primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, comencé a notar más allá del bullicio del recreo, la entrada, la salida y de aquellos lugares recreativos; la mirada perdida de niñas y niños, centrándome principalmente en la infancia de nivel primaria de tres (niños de entre 6 y 10 años), quienes habitan estos espacios escolares y urbanos de la capital y alrededores. Ya fuera en la última fila de entrada, ensimismados en su juguete favorito o buscando refugio en su persona favorita lo que dio origen a esta necesidad de relatar lo que otra simplemente llaman “un día normal de clases o de paseo”, pero que para mí se convirtió en la materia prima para cuestionar la atención familiar que reciben nuestros pequeños.

3. Relato de la experiencia

Mi mirada se adentró en la fragilidad de los vínculos. Fui testigo de tres escenas que, como piezas de un mismo rompecabezas revelaron un vacío emocional profundo.

El amor encontró un corazón disponible. El primer caso fue a la salida de la escuela: un niño cuya mirada no buscaba a sus padres, aunque lo ansiaba, sino a su cuidadora. Al encuestarla para mi trabajo, la realidad me golpeó; por el descuido laboral de sus progenitores, ella se había convertido en su único refugio emocional. La frase de la señora que resonó en mí: “Él me ha dicho que yo lo quiero más que sus padres”. Fue un momento de sorpresa y tristeza.

Una risa que no lo nombraba. La segunda escena se dio en un paseo familiar que parecía perfecto: padre, madre, hijo y mascota. Sin embargo, la familia estaba dividida por la atención. El padre concentraba toda su energía y juegos en el perro, enseñándole trucos y volcando su entusiasmo hacia el animal, mientras ignoraba las peticiones del niño por jugar. Fue la madre quien, al notar el desplazamiento, se convirtió en el refugio del pequeño.

Hipnotizado por una luz ajena. Finalmente, en un parque local, observé a una niña que pedía a gritos silenciosos la compañía de su padre. Él permaneció sentado, con la mirada anclada a la pantalla de su celular, mientras ella, a escasos centímetros, jugaba sola y les hablaba a sus juguetes como si ellos fueran sus únicos confidentes.

Al final, comprendí que las ausencias más profundas no siempre se van; a veces están, pero no miran. Fue entonces cuando comprendí que la presencia también enseña.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Esta experiencia e interacciones me llevaron a una reflexión profunda. Mi opinión como docente en formación no fue juzgar, sino observar el impacto de estos descuidos en el aula. La emoción que me queda es compromiso, entendí que estas “grandes mentes en cuerpos pequeños” no solo necesitan un maestro que enseñe contenido sino un docente que sepa cómo construir puentes entre los académicos y emocional. Los tres casos observados no son hechos aislados sino mensajes pedagógicos sutiles que revelan una necesidad de reconocimiento y pertenecía. La enseñanza fundamental es que la calidad educativa no se mide solo en contenidos, sino en la creación de un ambiente seguro donde el alumno deje de ser una “sombra”. El dilema identificado es la tensión entre cumplir un programa y atender la integridad emocional. Esta vivencia reveló el valor de la sensibilidad pedagógica la cual me enseñó que mi mayor herramienta es la capacidad de mirar con atención y empatía a cada niño, reconociendo sus necesidades antes de que ellos las digan.

5. Vinculación con el marco teórico

Las situaciones vividas se ven bajo el lente del enfoque socioconstructivista de Vygotsky, el cual sostiene que el aprendizaje es un proceso social mediado por el lenguaje (Rosas y Sebastián, 2008). Al observar cómo los niños se refugiaban en silencios o juguetes, el desarrollo del pensamiento se ve limitado. El lenguaje no es solo dar información, es un puente que une al niño y su realidad. Si el entorno ignora las emociones del niño, se rompe el vínculo necesario para aprender. Esta experiencia se convierte entonces en un saber pedagógico al permitirme reflexionar sobre la importancia de reconocer a cada alumno como ser integral.

6. Aprendizajes para mi formación docente

Aprendí que todas y cada una de las personas son especiales y que, como futura maestra, tengo la responsabilidad de analizar el “porqué” de su comportamiento. Comprendí que un niño que no participa o que está distraída no es un “niño problema”, sino alguien que nos está pidiendo atención a su manera. Entendí a no permitirme que el celular o las prisas me distraigan de lo más importante: el niño que tengo enfrente. Mi compromiso es ser una cultivadora de potencial.

7. Cierre o conclusión

Esto terminó siendo el descubrimiento de mi propia voz. Me aportó la certeza de que la docencia no es solo un oficio de libros, sino de presencia. Me enseñó que la sensibilidad nos permite encontrar a esos pequeños que navegan en silencio. La escuela debe ser un lugar en el que nadie sea invisible, me despido recordando siempre que para que una mente florezca, primero hay que abrazar a la persona.

8. Referencias

Rosas R., & Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vygotsky y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Aique Grupo Editor.

Capítulo 28. La escuela desde adentro: una vivencia que fortalece mi identidad docente

Argelia Asís López Balderas

argelpz@gmail.com.mx

<https://orcid.org/0009-0003-2028-3538>

María Micaela Yáñez Ibáñez

miyaib@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0009-0003-1175-9944>

1. Introducción

La presente narrativa pedagógica se basa en una experiencia de observación realizada en una escuela primaria de mi comunidad como parte de mi formación docente. Este acercamiento me permitió comprender cómo la convivencia escolar y las relaciones cotidianas influyen en la vida de la escuela y en la construcción de la identidad docente. A partir de esta experiencia surge la siguiente pregunta que guía este relato: ¿De qué manera la convivencia escolar y el reconocimiento cotidiano influyen en mi formación como futura maestra?

2. Contexto de la experiencia

La jornada de observación se llevó a cabo en la comunidad José María Morelos y Pavón, conocida como “La Almoloya”, ubicada en el municipio de Río Grande. Esta actividad formó parte del eje “Conociendo el contexto de mi comunidad en sus diferentes dimensiones”, cuyo propósito fue identificar las características sociales y educativas que rodean a la Escuela Primaria “18 de

Marzo”. En esta narrativa me centro particularmente en cómo experimenté la convivencia y las relaciones del personal dentro del plantel educativo.

3. Relato de la experiencia

El segundo día de observación me dirigí a la escuela primaria con el propósito de presentarme con la directora y realizar entrevistas a los docentes para conocer las prácticas educativas comunitarias que influyen en el proceso formativo. Desde el inicio comprendí que la escuela no es solo un espacio académico, sino un lugar donde se construyen relaciones, significados y formas de convivencia.

Al llegar, la maestra encargada de la entrada me permitió el acceso y me saludó con entusiasmo. De pronto, alguien me llamó “maestra”. A pesar de que aún estoy en formación, ese nombramiento me hizo sentir reconocida y me permitió experimentar, aunque fuera por un momento, el significado de ser vista como parte del personal docente. Pregunté por la directora y me informaron que aún no llegaba, por lo que entré a la escuela y esperé cerca de la dirección. Ahí me sorprendió verla ya atendiendo asuntos en su oficina. En ese momento pasó un compañero de la escuela normal; intenté sonreírle, pero no respondió, lo que me causó sorpresa, ya que esperaba mayor empatía entre estudiantes normalistas. Poco después, la directora salió, confirmó mi visita para entrevistas y firmó los documentos. En todo momento fue amable, me habló con cariño y también me llamó “maestra”, reforzando mi sentido de pertenencia.

Mientras esperaba, comenzaron a llegar los docentes para registrar su entrada y todos me saludaron con un “buenos días maestra”, gesto que me hizo sentir valorada como parte de la comunidad escolar. La maestra encargada de la entrada regresó para disculparse por la espera y explicar la situación.

Más tarde llegó otra compañera practicante de la Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda”, quien no emitió saludo al verme, lo que me generó confusión, pues es una práctica que constantemente se nos inculca durante la formación docente.

Durante las entrevistas, algunos maestros me reconocieron por haber sido exalumna de la escuela y mostraron disposición y amabilidad al responder. En especial, la maestra Dulce optó por buscar un espacio tranquilo para conversar y por explicar de manera detallada su práctica docente, compartiendo

estrategias para fomentar una convivencia pacífica en el aula. Observé también que entre los docentes existía una buena comunicación, reflejada en saludos afectuosos y conversaciones cotidianas; aunque casi no hubo interacción directa con los alumnos, ellos se mostraron curiosos y en ocasiones me preguntaron si era una practicante nueva, lo que me causó ternura.

Al finalizar las entrevistas, me despedí de la directora, quien reiteró su disposición para apoyarme. Me retiré de la escuela con la certeza de que esta experiencia no solo me permitió recabar información, sino también reflexionar sobre la importancia de la convivencia escolar y el sentido de ser docente.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Esta experiencia fue significativa para mi formación docente, pues me permitió reconocer que la enseñanza no se limita al aula, sino que comienza en la convivencia y las relaciones que se establecen en la escuela. El ser nombrado “maestra” y recibir un trato respetuoso fortaleció mi identidad docente y la manera en que me posicioné en el contexto escolar. Uno de los principales aprendizajes fue comprender la relación entre la convivencia escolar y los procesos de enseñanza. A partir de la entrevista con la maestra Dulce, identifiqué que promover ambientes de respeto y diálogo favorece el aprendizaje y una convivencia pacífica. Asimismo, observé que las actitudes de los docentes modelan valores y comportamientos en alumnos y practicantes. También surgieron dilemas, como la falta de saludo entre practicantes, lo que me permitió reflexionar sobre la coherencia entre los valores promovidos en la formación docente y las prácticas reales. Esta experiencia reafirma la importancia de la reflexión constante sobre las acciones pedagógicas.

5. Vinculación con el marco teórico

La experiencia se interpreta desde un enfoque humanista y socioconstructivista, que reconoce que el aprendizaje y la formación docente se construyen mediante la interacción, el diálogo y la convivencia escolar. Desde esta mirada, la escuela es un espacio de relaciones humanas donde se forman valores y actitudes.

El aprendizaje se comprende como un proceso social, como señala Vigotsky (1979), el desarrollo intelectual del niño depende fundamentalmente de las relaciones sociales. Esto permite entender que un ambiente escolar basado en la interacción y el respeto favorece el desarrollo académico y social. Por su parte, Freire (1970) resalta la importancia del diálogo y la dimensión humana de la educación al afirmar que nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo. Esta idea se refleja en la experiencia vivida, donde el trato, el reconocimiento y la convivencia cotidiana influyen directamente en el proceso formativo y en la construcción de la identidad docente.

6. Aprendizajes y proyecciones para la formación docente.

A partir de esta experiencia aprendí que el trato, el lenguaje y la convivencia son elementos clave en la formación docente y en el clima escolar. Reconocí la importancia de actuar con respeto, empatía y coherencia, tanto con alumnos como con colegas y la sociedad en general. En futuras intervenciones, procuraré fortalecer el saludo, el diálogo y la creación de ambientes seguros y respetuosos, siendo consciente de que cada acción comunica valores. Asimismo, buscaré reflexionar constantemente sobre mi práctica para mejorarla y evitar reproducir actitudes que contradigan los principios de la educación. Esta experiencia impactó directamente en mi identidad docente, ya que me permitió asumirme con mayor responsabilidad como futura maestra y comprender que la docencia implica un compromiso ético y humano más allá de la enseñanza de contenidos.

7. Conclusión

En síntesis, esta experiencia aportó de manera significativa a mi formación docente al permitirme comprender que la escuela es un espacio social donde se construyen identidades, relaciones y aprendizajes. La narrativa evidencia que la práctica educativa se sostiene en la convivencia, el reconocimiento y la reflexión constante, aspectos que orientarán mi desempeño como futura maestra y darán sentido pedagógico a mi labor docente.

8. Referencias

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

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

Capítulo 29. El primer problema

Cynthia Anahí Rucobo Baena

rucobobaenacynthiaanahi@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-8195-8909>

Juan Carlos Rosas Oliva

carlos.rosas@enerrc.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1233-3438>

1. Introducción

Este escrito surge a partir de la intención de conocer diferentes escenarios, ya sean, ¿reales o ficticios? Esta búsqueda de encontrar una experiencia pedagógica, la obtuve al concluir mi segunda jornada de observación. Mi experiencia va más allá de conocer algo práctico, de conocer algo con sentido crítico acerca de cómo me siento al tomar esta decisión, que sé, que cambiará mi vida totalmente, a través del significado y su relevancia en los temas tratados en las sesiones de este semestre.

2. Contexto de experiencia

La observación se realizó en varias escuelas primarias, en el municipio de Fresnillo. Cada escuela primaria se encontraba conformada por diferentes contextos. Un lugar diferente, una forma de vida muy peculiar por comprender. Aquellos contextos, me causaban sentimientos de nervios, duda y opresión, de no entender un nuevo mundo. Un mundo lleno de dificultades y retos complejos. También, en esta observación, conocí cómo es que factores sociales intervienen en el desarrollo pedagógico de los estudiantes, su forma de vida y su cultura.

3. Relato de la experiencia

Me encontraba en una mañana fría, el viento oculto, el frío chillaba en mi piel. Muy nerviosa, me dirigí hacia la oficina del director, toqué la puerta y le dije con bastantes nervios, a flor de piel: “Hola buenos días, soy estudiante de la Escuela Normal Experimental ‘Rafael Ramírez Castañeda’. El fin de mi visita es realizar una observación del entorno escolar, al igual, me gustaría realizar varias entrevistas a docentes y directivos”. Con manos temblorosas, tragando saliva y un calor atroz, a pesar de que el frío llegaba hasta mis nudillos, tomé mi oficio y se lo entregué al director. Leyendo atentamente, tomó sus lentillas y examinó la hoja con atención, hasta que soltó un leve gemido y me dijo: “Me parece perfecta su intención señorita, ofrezco mi apoyo y permiso para que pueda llevar a cabo su jornada de observación. Ahora dígame... ¿le interesa que yo seleccione al docente al que entrevistaré?”. Esa pregunta me desconcertó un poco, ya que nunca había tenido el contacto directo con un docente. Por lo que contesté sin rodeos y con algo de indecisión: “Me parece perfecto”. En ese entonces, me sentía demasiado nerviosa, mucho más de lo que ya estaba. No podía cambiar mi respuesta de un momento a otro.

Más tarde, vi que la puerta de la oficina se abrió, era una mujer de piel blanca, como la nieve. Actitud fría y determinante, lo cual me desorientó un poco. Se presentó conmigo de una forma educada. Yo también lo hice. La entrevista trascendió efectivamente, hasta que llegué a una pregunta, la cual, a la mujer la dejó helada. Abrió sus ojos de golpe y me contestó: “Hace meses, conté con un niño problema en mi salón de clases. Su actitud era pesimista ante sus compañeros. No había día, hora o segundo en el que quisiera golpear a sus propios compañeros de clase. Un día, decidí preguntarle el por qué era que actuaba así. Solo me respondió que su padre era quien le decía que agrediera a sus compañeros, ya que así no abusarían de su persona y nunca se burlarían de él por ser un “burro”. La mujer tomó aliento y siguió expresando sus palabras: “Tomé la decisión de buscar ayuda para el niño, debido a que... Considero que no solo se trataba de un problema de conducta, se trataba de un problema de agresividad que dependía de atención médica y psicológica. ¡Ah! Y otra cosa... Esta profesión no es nada fácil, si es lo que te gusta hacer, nunca la abandones”. Esas palabras fueron muy significativas para mí para poder conocer lo que en un futuro estaré viviendo. Un futuro lleno de caminos sinuosos.

4. Análisis y reflexión pedagógica

La experiencia me permitió conocer algunos retos en la docencia, retos que son parte del trabajo docente que se hace cada día. Esto lo logré apreciar gracias a la observación participante, al momento de realizar entrevistas e interactuar con docentes mediante la adquisición de información cualitativa y subjetiva, con el fin de conocer la realidad de los docentes. La experiencia transmitida por parte de la docente, tiene un significado importante, debido a que reflejan problemas y tensiones al momento de la práctica, que me dejan puntos clave para poder reafirmar mi vocación futura.

Aprendí que el callar una posible situación de riesgo dentro del aula, afectará el aprendizaje de los estudiantes, debido a que el resto de los alumnos no aprenderán en un ambiente colectivo que les permita comprender, reflexionar y explorar dentro del aula. Por lo tanto, debemos de comprender dos ideales: “el aprender a hablar” y el “aprender a callar”.

Por otro lado, la falta de compromiso por parte de algunos padres de familia, en este caso, mencionó sobre la actitud que mostró el padre del niño. Lo podemos ver reflejado mediante el estudio social que se puede realizar a partir la reflexión de dimensiones sociales, que me permiten comprender los tipos de problemas que los niños pueden ir presentando y cómo es que están afectando en su aprendizaje y su desarrollo.

5. Vinculación del marco teórico

La situación de problema compartida por parte de la docente, se puede encaminar a lo que nos dice sobre la solución de problemas que presentan los docentes, idea reafirmada por Schön (1933), quien señala que “la práctica reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en su quehacer; en ella se retoma la propia experiencia como objeto de reflexión y de análisis como vía privilegiada para mejorar la práctica docente”, logramos deducir, que las soluciones de problemas van a permitir reflexionar de muchas maneras. Como lo hizo la docente, quien actuó de una forma activa y logró poner fin a una de las dificultades más grandes que ha experimentado a lo largo de su carrera docente. Esto me ayuda para poder reflexionar acerca de las alternativas que yo podría presenciar algún día.

Freud (1980) indica que, la agresividad es el resultado de una fuerza instintiva innata que, aunque no se produce por influencias externas, puede ser provocada por ellas. Está comprobado que los niños presentan explosiones incontroladas de agresión cuando no se les quiere, cuando son privados de satisfacciones y cuando son frustradas sus actividades. Los progenitores deben atenuar la agresión del niño, modificarla y orientarlo para que la use en dirección correcta, no pretender inhibirla. El niño no era capaz de controlar sus sentimientos de ira debido a la falta de atención y los ideales de su padre. En otras circunstancias, la situación habría terminado en algo desastroso. De esta manera, la agresividad fomenta dificultades de aprendizaje, autonomía y desarrollo cognitivo.

6. Aprendizajes para mi formación docente

Conocí un mundo pedagógico totalmente nuevo a como intuía que lo era. Las dificultades y problemas que se me presentarán en un futuro, forman parte de mi formación docente.

Aprendí que el trabajo docente siempre va más allá de nuestro propio bienestar. El interés, que mostremos ante nuestros futuros alumnos, marcará una nueva imagen y visión de lo que realmente es enseñar.

Comprendí que el valor de la docencia interfiere en la manera en cómo es que prestamos atención a las situaciones o problemáticas que vivamos.

Reconocí la importancia de conocer diferentes características sociales, que, interfieren en el comportamiento y aprendizaje de los alumnos, mediante la convivencia escolar.

Confirmé que es la carrera a la que me gustaría dedicarme toda la vida, a través de los años. Conocer diferentes aspectos de la práctica pedagógica y descubrir un poco más de mi vocación, que me abrirán puertas a valorar el trabajo que hacen todos los docentes.

7. Conclusión

Este primer acercamiento de observación, me permitió comprender la importancia de resolver los problemas dentro del aula. Comprendí que el niño solo mostraba ese comportamiento, debido al entorno social en el que vivía. La

búsqueda de satisfacer los ideales y pensamientos de otras personas, en este caso, los ideales de su padre, nos permite reflexionar que los niños se dejan llevar por los impulsos contraídos de los adultos. Todo esto no solo afecta a un alumno, también afecta a sus compañeros de clase, debido a los problemas que se presentan.

Al conocer este caso, considero que esta carrera docente, no es un camino fácil e implica mucha práctica pedagógica para poder sobrellevar problemas de este tipo. Aquel día, logré reafirmar que la decisión que tomé, conlleva muchos sacrificios que me permitirán entender que la docencia no es un trayecto sencillo.

6. Referencias

- Schön, D. (1933). *Las teorías de Schön y Dewey hacia un modelo de reflexión en la práctica docente*. Dialnet.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9493967>
- Freud, A. (1980). *El psicoanálisis y la crianza del niño*. Paidós.

Capítulo 30. Cuando la comunidad reconoce al futuro docente

Manuel Antonio Lira Lira

manuelliral0307@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-9331-7072>

Juan Carlos Rosas Oliva

carlosrosas210488@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1233-3438>

1. Introducción

La presente narrativa surge a partir de una experiencia vivida durante la segunda jornada de observación realizada en la escuela primaria de la comunidad de Luis Moya, municipio de General Francisco R. Murguía, Zacatecas, lugar al que pertenezco y en el que he crecido. Aunque mi participación no correspondía aún a la práctica docente, sino a un ejercicio de observación y acercamiento al contexto escolar, esta experiencia representó un momento significativo para reflexionar sobre la construcción de la identidad docente desde etapas tempranas de formación.

Al inicio de la jornada de observación, mi visión sobre la carrera docente era limitada, pues la concebía como una profesión relativamente sencilla. En ese momento, aún no me encontraba completamente convencido de la vocación que había elegido, ya que mi acercamiento a la docencia se basaba más en ideas previas que en experiencias reales dentro del contexto escolar. En este sentido, la intención de este relato es analizar cómo una vivencia concreta, surgida en un espacio cotidiano de observación, se transformó en un

acontecimiento formativo que modificó mi percepción sobre la labor docente y su significado dentro de la comunidad.

2. Contexto de la experiencia

La observación se llevó a cabo durante una semana en la que se realizaron diversas actividades de acercamiento con la comunidad escolar, entre ellas entrevistas a padres de familia en distintos momentos de la jornada. La escuela se ubica en un contexto rural, caracterizado por relaciones cercanas entre las familias, los docentes y los estudiantes.

El hecho de pertenecer a esta comunidad en la que se realizó la observación permitió un acercamiento distinto al contexto escolar, ya que los espacios, las dinámicas y las personas resultaban más accesibles. Sin embargo, asumir el rol de observador implicó mirar ese entorno desde una nueva perspectiva, no como exalumno o habitante de la comunidad, sino como estudiante en formación docente, interesado en comprender el funcionamiento de la escuela y su vínculo con las familias.

3. Relato de la experiencia

Uno de los momentos más significativos ocurrió al finalizar una entrevista con madres de familia, realizada en el exterior del plantel. La conversación giró en torno a la escuela, el aprendizaje de sus hijos y las actividades que se desarrollan en la comunidad. Al concluir la entrevista, de manera espontánea, una de las madres expresó su deseo de que, al terminar mi carrera, pudiera regresar a la escuela para impartir clases a sus hijos, mencionando que consideraba importante que personas de la misma comunidad se prepararan para contribuir a la educación de los niños.

Este comentario surgió de manera espontánea, sin haber sido provocado por alguna pregunta específica, lo que le otorgó un significado especial, ya que reflejó una expectativa genuina y un reconocimiento temprano hacia mi proceso de formación docente. Además, fue retomado por otras madres de familia presentes, quienes manifestaron una opinión similar como resultado del diálogo y del trato cercano que se generó durante la entrevista. En ese momento, comprendí que mi presencia ya no era vista únicamente como la de

una estudiante observadora, sino como la de una futura docente en quien la comunidad comenzaba a depositar confianza y expectativas.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Esta experiencia me permitió reconocer que la identidad docente empieza a construirse incluso antes de ejercer frente a grupo. El reconocimiento expresado por los padres de familia reflejó la valoración social que tiene la figura del maestro dentro de la comunidad y la importancia que se le atribuye a la permanencia y al compromiso con el entorno local.

Asimismo, esta vivencia contrastó con la percepción inicial que tenía sobre la carrera docente. Aquella idea de una profesión sencilla se fue transformando al comprender la responsabilidad social, emocional y formativa que implica ser docente, especialmente en comunidades donde la escuela representa un espacio central de confianza y esperanza para las familias. De este modo, la observación se convirtió en una oportunidad para replantear mi mirada sobre la docencia y comenzar a asumirla como una labor que exige compromiso, sensibilidad y vocación.

5. Vinculación con el marco teórico

Esta experiencia puede interpretarse desde las dimensiones de la práctica docente propuestas por Fierro y colaboradores (1999), las cuales permiten comprender la labor educativa en relación con el contexto y las interacciones que se establecen dentro de la comunidad escolar. Desde la dimensión social, la práctica docente se comprende en relación con el contexto en el que se desarrolla, ya que las condiciones culturales, comunitarias y familiares influyen en la manera en que se construyen las experiencias educativas. En este sentido, el reconocimiento expresado por los padres de familia durante la jornada de observación refleja cómo la comunidad participa activamente en la valoración de la figura docente y en la formación de expectativas hacia quienes se preparan para ejercer la profesión, evidenciando que la identidad profesional también se construye a partir de la interacción con el entorno social (Fierro *et al.*, 1999).

De manera complementaria, desde la dimensión interpersonal, las relaciones que se establecen entre docentes, familias y estudiantes constituyen un elemento fundamental del trabajo educativo, ya que mediante la comunicación cotidiana se fortalecen vínculos de confianza, apoyo y colaboración. La experiencia vivida permite reconocer que el diálogo cercano con las familias favorece el reconocimiento social del docente en formación y contribuye al desarrollo de actitudes de compromiso y responsabilidad profesional, elementos que forman parte del proceso de construcción de la identidad docente (Fierro *et al.*, 1999).

6. Aprendizajes para mi formación docente

A partir de esta experiencia, aprendí que la comunidad observa y valora a quienes se están formando como docentes desde las primeras etapas.

Reconocí que pertenecer a la misma comunidad implica una responsabilidad mayor, ya que la figura del docente se construye también desde la cercanía y el compromiso con el entorno.

Comprendí que la vocación docente se fortalece a partir de experiencias significativas que permiten cuestionar ideas previas y resignificar el sentido de la profesión.

Fortalecí mi motivación para continuar mi formación docente con una visión más consciente, crítica y comprometida.

7. Conclusión

Lo que inició como una entrevista dentro de una jornada de observación se transformó en un momento formativo que modificó mi percepción sobre la labor docente. El deseo expresado por los padres de familia me permitió comprender que el maestro es una figura significativa dentro de la comunidad y que su presencia trasciende el ámbito escolar.

Esta experiencia reafirmó que la formación docente comienza mucho antes de la práctica frente a grupo, en los encuentros cotidianos, en la escucha atenta y en el reconocimiento del otro. Desde esta vivencia, comprendí que ser docente implica asumir un compromiso con la comunidad a la que se pertenece, con sus expectativas y con el futuro de los estudiantes. En este sentido,

la experiencia cobra un valor especial, pues recuerda que, aunque comúnmente se dice que “nadie es profeta en su tierra”, existen comunidades que reconocen, acompañan y confían en quienes se preparan para educar a las nuevas generaciones.

8. Referencias

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999) *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.

Capítulo 31. Maestro de manos propias

Mayté Campos Chávez

mayte.campos@enerrc.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0005-5051-0046>

Ibezly Alem Ayala Saucedo

maestraibezly@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9717-1401>

1. Introducción

Ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria representa, para muchos de nosotros, un salto al vacío guiado por una intuición que llamamos vocación, pero que en los primeros semestres suele ser frágil y abstracta. Mi primera jornada de observación no fue simplemente un trámite administrativo o un requisito del plan de estudios; fue el escenario de una revelación ontológica. En el Municipio de Río Grande, Zacatecas, lo que comenzó como un ejercicio de recolección de datos se transformó, a través de la palabra compartida, en el pilar que hoy sostiene mi identidad profesional. Esta narrativa se propone exponer cómo una charla fortuita con un maestro jubilado puede actuar como un catalizador pedagógico, obligándonos a mirar más allá de los libros de texto para comprender que la esencia de ser docente reside en el compromiso humano innegociable.

2. Contexto de la experiencia

La Colonia Azteca, fundada en la década de 1980, es un sector que respira la historia del esfuerzo colectivo. Con una población que oscila entre los 3,000 y

5,000 habitantes, esta zona de la cabecera municipal de Río Grande se caracteriza por una calidez humana que parece resistir el paso del tiempo. En sus calles se encuentra la Escuela Primaria “Ramón López Velarde”, una institución que no solo es un edificio de concreto, sino un epicentro de transformación social.

Fue en este entorno donde mi camino se cruzó con el del Profesor Armando Mendoza Espino. A sus 79 años, el profesor no es solo un docente jubilado; es la memoria viva de la educación en Zacatecas. Su presencia emana esa autoridad natural que otorga una vida dedicada al servicio, y fue bajo el cielo de esta colonia donde nos abrió las puertas de su experiencia, permitiéndonos vislumbrar lo que significa, en el sentido más estricto, entregar la vida al aula.

3. Relato de la experiencia

La charla con el profesor Armando no fue un intercambio de anécdotas; fue la apertura de un manuscrito sagrado donde cada palabra pesaba como una piedra angular.

Había una vez un maestro que no necesitó de laureles académicos ni de títulos ostentosos para descifrar el alfabeto del alma infantil. En aquellos tiempos, donde la juventud se fundía con la tiza apenas terminada la secundaria, él comprendió que el aula no era un destino, sino un punto de partida. Sus manos, que hoy cargan el peso de los años, no solo sostuvieron el pincel de la enseñanza, sino que se hundieron en la mezcla y el ladrillo para levantar, muro a muro, la escuela que hoy cobija los sueños de la Colonia Azteca.

Él no solo enseñaba el mundo; él lo construía. Con la misma pasión con la que explicaba una lección, fundaba equipos de fútbol donde el balón era la excusa para enseñar el honor, el compañerismo y la resiliencia. En su vitrina, los trofeos no guardan metal, sino los gritos de victoria de miles de niños que aprendieron a creer en sí mismos. Sin embargo, el tiempo trajo consigo vientos extraños, metodologías que él sintió ajenas y frías, un sistema donde el papel comenzó a valer más que la mirada del alumno. Con la dignidad de un capitán que no desea ver encallar su barco, decidió retirarse, dejando un legado donde el título de Maestro se ganó en el polvo del recreo y no en la comodidad de un escritorio.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Escuchar al profesor Mendoza generó en mí un quiebre reflexivo. Su relato puso en evidencia una crisis contemporánea: la disociación entre la preparación técnica y el amor por la labor. El profesor mencionaba con cierta melancolía cómo hoy en día, a pesar de contar con maestrías y doctorados, muchos jóvenes no encuentran el camino hacia el empleo o, peor aún, no encuentran el sentido del aula.

Esta “reflexividad profunda” me llevó a cuestionar mis propios motivos. ¿Estoy aquí por una estabilidad laboral o por la capacidad de transformar una comunidad? La experiencia del profesor Armando me enseñó que la docencia es una postura política y ética ante la vida. Su decisión de “sacar” a una directiva que obstaculizaba el ambiente escolar o su iniciativa de construir una extensión de la escuela con sus propias manos, nos habla de un docente que no se limita a seguir órdenes, sino que gestiona, crea y defiende el espacio educativo. Es aquí donde la vocación deja de ser un sentimiento para convertirse en una praxis.

5. Vinculación con el marco teórico

Para otorgar rigor académico a esta experiencia, es imperativo analizarla desde los hombros de gigantes de la pedagogía:

- Lev Vygotsky y el Aprendizaje Social: El encuentro con el profesor Armando funcionó como una Zona de Desarrollo Próximo. Según Vygotsky (1979), el conocimiento se construye a través de la interacción social con “un otro” más experimentado. El profesor no nos dio una clase magistral; nos insertó en la cultura histórica de la docencia. Su vida es testimonio de que el docente es un mediador cultural que utiliza herramientas (desde un libro hasta un balón de fútbol) para que el estudiante alcance su máximo potencial dentro de su contexto social.
- Paulo Freire y la Educación como Práctica de la Libertad: La labor del profesor Mendoza en la Colonia Azteca es la personificación de la pedagogía freiriana. Freire (1997) sostenía que “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia

producción o construcción”. Al edificar físicamente la escuela y organizar a la comunidad a través del deporte, el profesor Armando no fue un “educador bancario” que depositaba datos en los niños, sino un educador liberador que entendía que la escuela es el lugar donde se transforma la realidad de un barrio. Su rechazo a las “nuevas maneras de enseñanza” que él consideraba deshumanizadas resuena con la advertencia de Freire sobre la tecnocracia que ignora el contexto del oprimido.

6. Aprendizajes para la formación docente

La autenticidad de esta charla me permitió transitar de la duda a la certeza. He comprendido que la formación docente no se agota en el dominio de planes y programas de estudio, sino en el desarrollo de una sensibilidad social aguda. Los aprendizajes más significativos que me llevo de esta primera jornada son:

- La docencia como construcción de comunidad, donde el maestro no es un ente aislado, sino un líder vecinal. El respeto que la Colonia Azteca le tiene al profesor Armando es el fruto de décadas de entrega que trascendieron el horario escolar.
- La ética del cuidado: el amor por los niños, mencionado repetidamente por el profesor, no es un romanticismo ingenuo, sino la base necesaria para cualquier proceso cognitivo. Sin afecto, no hay aprendizaje.
- La resistencia docente: aprender que habrá momentos donde el sistema sea “feo” o incómodo, y que mi labor será decidir si me adapto a la mediocridad o si trabajo para construir algo nuevo, incluso si eso requiere usar mis propias manos.

7. Conclusión

Esta pequeña charla con un hombre de 79 años, rodeados del polvo y la historia de Río Grande, reafirmó mi vocación porque despojó a la docencia de su máscara institucional y me mostró su rostro más humano. La narrativa del profesor Armando Mendoza Espino me enseñó que ser maestra es un acto de valentía.

Mi visión inicial, quizás centrada en el cumplimiento académico, se transformó en una visión de compromiso social. Hoy entiendo que estudio para convertirme en una artesana de realidades. La charla no solo me dio información; me dio una identidad. Me hizo comprender que, a pesar de las dificultades del sistema actual, el impacto de un maestro que ama su profesión es eterno, capaz de sobrevivir en los trofeos de una vitrina, en los muros de una escuela y, sobre todo, en la memoria de los alumnos que, como yo, alguna vez necesitaron un guía para encontrar su propio camino.

8. Referencias

- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Capítulo 32. Escuchar el silencio de la comunidad

Emanuel Fernández Quevedo

emanuel.fernandez@enerrc.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0001-1734-6564>

Ibezly Alem Ayala Saucedo

maestraibezly@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9717-1401>

1. Introducción

La Narrativa Pedagógica es un texto reflexivo elaborado por estudiantes normalistas, que relata una experiencia relevante, la sitúa en su contexto y la analiza críticamente para comprender lo que esa experiencia enseña sobre el acto de educar, aprender y enseñar. Su propósito es convertir la vivencia en saber pedagógico, mediante un ejercicio de reflexión.

En la primera semana de observación en la comunidad surge esta narrativa, comprendí el impacto del contexto sociocultural del alumnado en la práctica docente.

Durante la primera semana de observación, el contacto con la comunidad, permitió identificar elementos que muchas veces pasan desapercibidos dentro del aula, pero que tienen un impacto directo en la práctica docente. Esta experiencia mostró la importancia del conocimiento que el docente debe tener sobre el contexto sociocultural del alumnado para poder brindar una educación más empática y acorde a la realidad en la que viven.

2. Contexto de la experiencia

La experiencia se desarrolló en la comunidad de Nieves, Zacatecas. Se observaron características socioculturales que influyen de manera directa en el desarrollo de individuos. A través de la apreciación del entorno, fue posible identificar dinámicas sociales, actitudes y comportamientos que reflejan la realidad cotidiana de la comunidad.

Durante el recorrido por Nieves, se comprendió que el contexto sociocultural no solo se refiere a las condiciones materiales del lugar, sino también a las creencias, costumbres, formas de comunicación y relaciones interpersonales que se construyen día a día. Estas características impactan directamente en la manera en que niñas y niños se perciben a sí mismos y se desenvuelven en los espacios educativos.

Permitió reconocer la importancia de que el docente conozca el contexto en el que viven sus alumnos, ya que comprender su entorno facilita una mejor interpretación de sus actitudes, emociones y necesidades dentro del aula. Conocer la comunidad es, por tanto, un paso fundamental para ejercer una práctica docente adecuadamente.

3. Relato de la experiencia

Durante la observación en la comunidad de Nieves, se realizaron algunas preguntas a las personas para conocer sobre su entorno, su forma de vivir y cómo perciben su comunidad. Al inicio parecía algo sencillo, preguntas cotidianas sobre su día a día, pero conforme se avanzaba en las entrevistas, fue evidente que muchas personas se sentían incómodas al responder. Varias dudaban antes de contestar, se quedaban calladas por momentos o respondían con frases muy cortas, como si no estuvieran seguras de lo que decían.

En algunos casos, las personas se mostraban nerviosas e incluso preguntaban si su respuesta estaba “bien”. Esto llamó mucho la atención, ya que no se trataba de preguntas difíciles, sino de temas relacionados con su propia vida y su comunidad. Esa inseguridad hacía notar que, para muchas personas, expresar una opinión o dar una respuesta no es algo que hagan con confianza, como si sintieran que lo que piensan no es tan importante o no vale la pena decirlo.

También hubo personas que preferían no responder del todo o decían que “no sabían”, aun cuando era claro que sí tenían una opinión. Estas actitudes dejaron ver una baja autoestima y una falta de seguridad en sí mismos, probablemente relacionada con el contexto en el que viven y con la forma en que han sido escuchados, o no han sido escuchados a lo largo de su vida. Fue evidente que no están acostumbrados a que alguien les pregunte qué piensan o cómo se sienten.

Esta experiencia llevó a reflexionar sobre cómo estas actitudes pueden reflejarse en el ámbito escolar. Es muy probable que niñas y niños que crecen en este contexto lleguen al aula con las mismas inseguridades: miedo a equivocarse, dificultad para participar, temor a hablar frente a otros o a expresar sus ideas. No porque no sepan, sino porque no se sienten con la confianza suficiente para hacerlo.

Observar estas situaciones permitió comprender que muchas conductas que a veces se interpretan en la escuela como desinterés, timidez excesiva o falta de participación, en realidad tienen raíces más profundas en el contexto sociocultural del alumnado. Esta experiencia hizo evidente que el docente necesita conocer y entender estas realidades para no juzgar rápidamente, sino para acompañar, motivar y crear espacios donde los estudiantes se sientan seguros de expresarse y aprender.

4. Análisis y reflexión pedagógica

A partir de lo observado, se comprendió que la práctica docente no puede separarse del contexto sociocultural del alumnado. Las actitudes de inseguridad y baja autoestima observadas en la comunidad pueden reflejarse en el comportamiento escolar de los estudiantes, afectando su participación y aprendizaje.

El docente tiene la responsabilidad de reconocer estas condiciones y, a partir de ello, diseñar y aplicar estrategias pedagógicas que fortalezcan la confianza, la autoestima y la participación del alumnado. Ignorar el contexto puede generar barreras en el proceso educativo, mientras que, comprenderlo permite atender de manera más justa y empática las necesidades de los estudiantes.

5. Vinculación con el marco teórico

Desde una perspectiva pedagógica, Paulo Freire sostiene que la educación debe partir de la realidad del educando, reconociendo su contexto social y cultural como el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Freire, la educación cobra sentido cuando se vincula con la experiencia concreta de los estudiantes y con su forma de interpretar el mundo que los rodea (Freire, 2005)

De manera complementaria, Lev Vygotsky plantea que el aprendizaje es un proceso fundamentalmente social, ya que se construye a través de la interacción con otros y está mediado por el entorno cultural en el que se desarrolla el individuo (Vygotski, 2009). Desde esta perspectiva, el contexto sociocultural influye directamente en la manera en que los estudiantes piensan, se comunican y aprenden.

Estas aportaciones teóricas refuerzan la idea de que conocer el contexto sociocultural del alumnado es indispensable para una práctica docente significativa, pues, el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino en constante relación con el entorno social del estudiante (Vygotski, 2009).

6. Aprendizajes para la formación docente

Esta experiencia permitió comprender que el rol del docente va más allá de impartir contenidos. Conocer el contexto sociocultural del alumnado es esencial para promover un aprendizaje inclusivo, respetuoso y significativo.

Como futuro docente, resulta fundamental desarrollar la sensibilidad para identificar las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes, así como generar espacios donde se fomente la confianza, la participación y el reconocimiento de la voz de cada alumno.

7. Conclusión

La observación de la comunidad de Nieves permitió comprender la relevancia del contexto sociocultural del alumnado en la práctica docente. Las actitudes de inseguridad y baja autoestima observadas, evidencian que el entorno influye directamente en la forma en que las personas se perciben y participan.

Por ello, el docente debe asumir un compromiso con el conocimiento del contexto de sus alumnos, ya que solo así será posible construir una educación más humana, equitativa y acorde a la realidad social en la que se desarrolla el proceso educativo.

8. Referencias

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

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

Capítulo 33. Un pequeño preescolar, una gran certeza: quiero ser docente

Nancy Guerrero Rodarte

guerrerodarte1526@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-4374-6355>

Denis Delgado Ávila

denisenerrc23@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-2347-4501>

1. Introducción

Esta vivencia nace gracias a mi primera jornada de observación en el contexto rural de educación preescolar, la primera estancia de educación formal de los niños. Esta experiencia cambió mi percepción de la vocación del ser docente, hizo sentirme segura de la decisión que tomé en la elección de mi carrera, me llenó de ilusión, motivación y entusiasmo. La pregunta que guía este relato es: ¿Qué situación en la jornada de observación me llevó a transformar la seguridad de continuar con la carrera de ser docente?

2. Contexto de la experiencia

La jornada de observación se llevó a cabo en un preescolar rural ubicado en la comunidad de Miguel Alemán, Miguel Auza, Zacatecas. Una comunidad pequeña, tranquila, rodeada de naturaleza, llena de almas amables donde todos se conocen y son muy educados, donde cada persona le da un papel muy importante a enriquecerse de cultura; con personas unidas por un lazo invisible de respeto y solidaridad. En medio de este entorno tan lleno de vida y

armonía, llegué para realizar nuestra jornada de observación, iba en equipo de cuatro personas, cada uno proveniente de contextos totalmente distintos, con historias, experiencias y con maneras de ver el mundo muy diferente.

3. Relato de la experiencia

Un martes llegué a la comunidad de Miguel Alemán con miedo por lo desconocido, propio de nunca haber estado allí. Aunque al inicio fue una experiencia difícil e inesperada, vivir y compartir con personas diferentes transformó mi forma de pensar y sentir. Esta vivencia, que no estaba en mis planes, terminó siendo una experiencia formativa muy significativa.

Al día siguiente tuvimos que partir para iniciar con la jornada de observación al preescolar. Mi primer encuentro en el espacio fue al llegar a saludar y presentarme de la manera más atenta y cordial ante las autoridades educativas, dije: “Buenos días maestra, me encantaría observar las actividades de los niños”, ella de forma amable me respondió: “Ya sabía que vendrían, estoy para lo que necesiten”. Accedió a que entráramos al preescolar; al ingresar tuvimos la primera interacción con los pequeños; se sorprendieron al ver a personas externas a ellos, pero eso no importó, ellos nos recibieron llenos de gusto.

Algunos niños preguntaron mi nombre, yo les dije: “Me llamo Nancy”, al tener este diálogo se sintieron seguros conmigo, me invitaron a jugar con ellos y particularmente uno me dijo “juguemos en los columpios” él lleno de emoción, cómo si me conociera de antes. Después de estar ahí un instante, la maestra nos pidió que compartiéramos alguna canción para los pequeños, nosotros encantados aceptamos. Iniciamos a entonar y cantar, recuerdo la expresión en los rostros de los niños, estaban repletos de sonrisas, satisfechos y llenos de gozo, tomados de las manos al girar. Lastimosamente se llegó el momento de retirarnos; cuando me dirigía a tomar mis pertenencias, de repente se acercó un pequeño a mí y lo escuché decir: “espero vengas mañana a jugar conmigo”. Estas palabras alimentaron mis ganas de seguir con mi formación como docente, para poder inspirar, motivar y enseñar a cada corazón.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Esta experiencia me permitió realizarme al ver el rostro y las expresiones de cada uno de los niños, me di cuenta de la inocencia que hay en su corazón. Los pequeños sin dudarlo me hicieron uno más de ellos, al querer tener contacto

conmigo me sentí segura de que estaban satisfechos conmigo. Yo estuve cada instante con una sonrisa en el rostro llena de ilusiones y cada instante pasaba por mi mente el verme en un futuro llenando de alegría y aprendizajes a cada niño.

5. Vinculación con la teoría

Esta experiencia vivida está relacionada con la reflexión dada Vygotsky (1979, citado en Carrera y Mazzarella, 2001) quien señala que el desarrollo del niño está profundamente ligado a su entorno social y cultural. Los niños no construyen su conocimiento de manera aislada, sino que lo hacen a través de las interacciones con las personas que los rodean como sus padres, docentes, compañeros y miembros de la comunidad. Cada conversación, cada juego y cada experiencia compartida se convierte en una oportunidad de aprendizaje.

6. Aprendizajes para mi formación docente

Comprendí de una manera profunda, que el docente no solo enseña contenidos, sino que también construye vínculos que dan seguridad y confianza a los estudiantes. Esta experiencia me hizo reafirmar mi vocación, comprendiendo que el docente puede inspirar, motivar y favorecer el desarrollo emocional y social de los niños, aspectos tan importantes como el aprendizaje académico.

7. Conclusión

Al ver la emoción de los niños me di cuenta de la seguridad que les da tener a una persona que les da confianza, que sepa cuidarlos, educarlos y guiarlos con cariño y amor. Aquel día cambió mi pensamiento y nació mi ilusión de ser docente. Hoy sé que mi vocación encontró su nombre en la enseñanza.

8. Referencias bibliográficas

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Educere

Capítulo 34. Sembrando palabras, cosechando valor: Experiencia en mi primera práctica de observación

Yetziri Román González

yetziriroman@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-6992-6752>

Denis Delgado Ávila

denisenerrc23@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-2347-4501>

1. Introducción

Varias personas tienen la idea de que cuando eres docente solamente necesitas tener buena relación con los alumnos y transmitir conocimientos dentro del aula de manera fluida y sin temor, pero lo que aprendes una vez cursando la carrera implica experiencias que se viven en diferentes contextos en general estando en situaciones que realmente pasan una vez que estás prestando tu servicio como docente. En este caso contaré mi experiencia en mi primera práctica de observación, esta jornada hizo que empezara a desenvolverme y adquirir nuevas maneras de pensar. Estas experiencias de observación, aunque en un principio se vean un poco innecesarias, son de ayuda al futuro docente pues fortalece áreas de trabajo y el desarrollo personal. Una pregunta que surge a partir de la narrativa es ¿cómo la práctica de observación puede

influir en la decisión de seguir con la carrera de docencia, a pesar de que este tipo de experiencias puedan causar miedo?

2. Contexto de la experiencia

Esta experiencia surgió en la comunidad de Nicolás Bravo del municipio de Saín Alto, Zacatecas, lugar en donde me tocó ir a mi primera práctica de observación alrededor del Jardín de Niños “José Vasconcelos”. Para mí es muy importante mencionar que cuando decidí entrar a la escuela normal no sabía que desde el primer año teníamos que ir a prácticas de observación, entonces era algo nuevo que me causaba un poco de miedo, estar lejos de mi casa y más si es fuera de mi municipio.

Durante mi estancia ahí, observé que aquello a lo que yo temía, en realidad era sobre cómo iba a relacionarme con otras personas diferentes a las que estaba acostumbrada a estar rodeada y cómo le iba hacer para poder desenvolverme y así cumplir mi objetivo de aquel entonces que era conocer más a profundidad a la comunidad.

3. Relato de la experiencia

El primer día de observación llegamos a el Jardín de práctica, las personas de la comunidad se nos quedaban viendo con asombro, al principio pensé que era de mala manera, pues por la forma en que nos veían creí que no era de su agrado que estuviéramos ahí, teníamos que realizar entrevistas y estaba un poco nerviosa, porque no sabía cómo acercarme a las personas a preguntar si podían responder nuestras entrevistas. No sé de dónde tomé valor y le dije a una señora: *hola, buenos días, ¿nos podría contestar una entrevista?*, en ese momento sentí muchos nervios, pues no sabía cómo comenzar a preguntar, la señora muy amable contestó que sí, un poco nerviosa y con la voz casi quebrándose comencé a preguntar, ella contestaba de una manera muy amistosa y poco a poco fui sintiéndome más familiarizada, al contribuir la entrevista nos despedimos de ella agradeciendo por su tiempo y en ese momento sentí satisfacción al saber que logré realizar una entrevista por mí misma, fue una motivación para que sintiera que era capaz de lograr realizar el trabajo y tener más confianza a pesar de sentir un poco de miedo.

A lo lejos observamos a unas señoras y quisimos llegar a realizar otras entrevistas, ya sentía un poco de confianza en mí misma, comenzamos a preguntar y cada vez aquello a lo que tenía miedo sin darme cuenta fue desapareciendo. Las personas fueron de mucha ayuda, pues mi desenvolvimiento, poco a poco fue más fluido por la confianza que me hacían sentir.

4. Análisis y reflexión pedagógica

Preguntar sin miedo y con curiosidad es un mensaje pedagógico muy importante, pues sin saber si iba a tener buena expresión oral o si tendría buen desenvolvimiento logré la participación de las personas de la comunidad, para mí significó que cada persona supera cosas diferentes.

Las prácticas de observación son más que ir a otra comunidad a observar el jardín de niños y el contexto en el que está ubicado, siendo una experiencia que tiene gran significado para los estudiantes que están en proceso de formación docente, se den cuenta que ser docente no solo se tiene que dar clases o enseñar, sino tiene que marcar diferencia en la comunidad en general a la que se vaya a ejercer de manera valoral y no solo en el área del salón de clases.

5. Vinculación con el marco teórico

La experiencia vivida se relaciona con la teoría de Vygotsky (1978), señala que, el aprendizaje que deja una experiencia no es solo acumulación de información, sino una transformación interna de las capacidades del individuo gracias a la interacción social, el lenguaje y la mediación cultural. Aprendí, con base en una experiencia vivida en la comunidad, pero especialmente interactuando con las personas, conviviendo con ellas y conociendo más de la manera en que viven, su cultura y su forma de pensar.

Entendí que nada es lo que parece, que cada persona tiene diferentes perspectivas y que las señoras de la comunidad nos vieran fijamente, no era señal de que no quisieran que estuviéramos ahí, sino que ya realizando las entrevistas entendimos que para ellas era algo de admiración, eso más que nada es una situación de la perspectiva que tenemos como personas. Kahneman (2011), sostiene que las personas no interpretan la realidad de forma objetiva, sino

a través de marcos mentales o perspectivas que influyen en cómo perciben, valoran y reaccionan ante una situación.

6. Aprendizajes para mi formación docente

Aprendí a expresarme con claridad y de manera entendible hacia otras personas. Entendí la importancia de diferentes ideas y distintos puntos de vista y reforcé mi escucha de manera activa y mi atención hacia los demás. Aprendí a no tomarme nada personal.

7. Conclusión

Esta experiencia tuvo gran significado; se convirtió en un impulso para empezar a desenvolverme, ahora que lo pienso, que lo haya vivido de esa manera y en una comunidad estuvo bien, porque cuando sea docente, en un futuro son las situaciones que tendré que enfrentar y en los contextos en donde las viviré, deberé tener el don de escuchar y dialogar con personas tal vez no vaya a ser fácil, pero lo intentaré. Comprendí que, la mayoría de las veces, tenemos una perspectiva sobre algo o alguien y termina siendo otra cosa diferente al pensamiento que se tiene sobre eso, además me sirvió para conocer más a profundidad a las personas y entender que cada cabeza tiene su pensamiento de diferente manera. La amabilidad y el respeto son también muy importantes al momento de interactuar con todas las personas en general pues ser amable habla mucho de si seré o no una gran maestra, que transmita esa confianza a los padres de familia de que sus hijos estarán en buenas manos.

7. Referencias

- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.

Este libro reúne narrativas pedagógicas escritas por estudiantes en formación docente de la Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda”, quienes transforman sus primeras experiencias en el aula en un ejercicio de reflexión crítica y construcción de conocimiento. A través de estos relatos, se exploran los desafíos, aprendizajes y dilemas que configuran la práctica educativa, desde la relación con los estudiantes hasta los contextos sociales que atraviesan la enseñanza. En sintonía con el Plan de Estudios 2022 y la Nueva Escuela Mexicana, la obra muestra cómo la escritura permite sistematizar la experiencia y consolidar la identidad profesional docente, ofreciendo una mirada situada, sensible y comprometida con una educación profundamente humana.