

Educando *para* educar

ISSN electrónico 2683-1953

Año 26, Núm. 48

Septiembre 2026-febrero 2027



Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado

DIRECTORIO

JUAN MANUEL GUEL RODRÍGUEZ

Director General de la BECENE

FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

Director de la División de Estudios de Posgrado

COMITÉ CIENTÍFICO

DR. DANIEL CASSANY

Universidad Pompeu Fabra (España)

DRA. ELSA LECHNER

Universidade De Coimbra (Portugal)

DR. GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

DRA. MARTHA ISABEL LEÑERO LLACA

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

MTRO. JOSÉ LUIS SAMAGUEY RENTERÍA

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG)

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

DR. JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

DRA. MARÍA CECILIA COSTERO GARBARINO

El Colegio de San Luis (COLSAN)

MTRO. RUBÉN GONZÁLEZ MORA

Escuela Normal de Zumpango (ENZ)

DR. LUIS ROBERTO MARTÍNEZ GUEVARA

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 (UPN 241)

DRA. MARÍA GUADALUPE VEYTIA

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

MTRA. ROSA LÓPEZ FLORES

Escuela Normal Oficial de León (ENOL)

DR. JUAN FIDEL ZORRILLA ÁLCALA

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y La Educación (IIUE)

DRA. ALMA MARÍA DEL AMPARO SALINAS QUINTANILLA

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 281 (UPN 281)

DR. LÁZARO UC MAS

Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI)

DR. SALVADOR LIRA SAUCEDO

Centro de Actualización del Magisterio de Zacatecas (CAMZAC)

EQUIPO EDITORIAL

COORDINADORA EDITORIAL

Laura Erika Gallegos Infante

ASISTENTE EDITORIAL

Werner Alberto Juárez Padilla

CORRECCIÓN DE ESTILO

Adriana del Río Koerber

DISEÑO EDITORIAL

Jocelyn Sánchez Rivera

CONTENIDO



1	Los significados de la práctica asesora en el acompañamiento de procesos de titulación en la formación normalista Cecilia Medel Villafaña /) Elvira Aguirre Muñoz	13
2	Redes de apoyo: Un vínculo para el acompañamiento del profesorado novel en la Educación Preescolar Karla Ivonne Arista Vázquez	37
3	Inclusión de un estudiante con autismo en preescolar: disminución de barreras actitudinales desde la cohesión social María Cristina Amaro Amaro / Sarahí del Carmen Ventura Rivera	51
4	Cicatrices que se vuelven semilla: Del miedo a la transformación en una escuela multigrado rural Ana Cecilia Ramos Martínez	67
5	Participación infantil y ciudadanía en educación preescolar desde el Aprendizaje-Servicio Johana Jaqueline Pérez Castro	81
6	Contar, jugar y convivir: experiencias pedagógicas desde el preescolar Dana Amayrani Ruiz Lara	95
7	La educación física como espacio de formación humana y social en preescolar Jenner Hiroshi Galmiche Vega	113
8	Entre emociones y conflictos: experiencias en el aula de primaria Yamileth Catalan Angulo	127

EDUCANDO PARA EDUCAR, Año 26, Núm. 48, septiembre 2026-febrero 2027, es una publicación semestral editada por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Calle Nicolás Zapata, Núm. 200, Col. Centro, C.P. 7800, San Luis Potosí, S.L.P., México. Tel. (444) 8142530, dirección electrónica <https://beceneslp.edu.mx/revista/> correo electrónico: educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx | Director de la institución: Dr. Juan Manuel Guel Rodríguez | Editora responsable: Mtra. Laura Erika Gallegos Infante | Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2025-082813500900-102, ISSN de la versión electrónica: 2683-1953; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor | Responsables de éste número: Equipo editorial de la División de Estudios de Posgrado de la BECENE | Fecha de última modificación: 30 de septiembre de 2026 | Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del equipo editorial | La reproducción total y parcial de los contenidos e imágenes puede realizarse dando los créditos a quien corresponde | La versión electrónica de esta revista se publica bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0

PRÓLOGO



Educar: una tarea que se construye, se acompaña y se transforma

Con especial satisfacción presentamos a nuestras lectoras y lectores el **ejemplar número 48 de la revista Educando para Educar**, un espacio que, a través de sus páginas, busca contribuir al diálogo académico, a la reflexión sobre la práctica educativa y al reconocimiento de las experiencias que, desde diversos contextos, dan sentido y significado a la tarea de educar. Esta edición reúne trabajos que convergen en una premisa fundamental: **la educación es un proceso vivo, situado y profundamente humano**, que se construye en la interacción cotidiana entre docentes, estudiantes, familias y comunidades. Desde esta perspectiva, las experiencias educativas adquieren un valor particular cuando son analizadas, sistematizadas y compartidas, pues permiten generar conocimiento, interpelar nuestras prácticas y abrir nuevas posibilidades de transformación.

El presente número inicia con **“Los significados de la práctica asesora en el acompañamiento de procesos de titulación en la formación normalista”**, texto que coloca en el centro la relevancia del acompañamiento en los procesos de formación profesional. La asesoría se comprende no únicamente como una función académica, sino como un ejercicio de diálogo, orientación y construcción de saberes que favorece la reflexión crítica sobre la práctica y fortalece los procesos mediante los cuales las y los futuros profesionales de la educación consolidan su identidad docente.

En continuidad con esta mirada sobre el acompañamiento, **“Redes de apoyo: Un vínculo para el acompañamiento del profesorado novel en la Educación Preescolar”** recupera la importancia de los vínculos profesionales en los primeros años del ejercicio docente. La incorporación a la profesión supone enfrentar múltiples desafíos y aprendizajes; ante ello, la colaboración, el intercambio de experiencias y la construcción de redes constituyen elementos esenciales para favorecer procesos de desarrollo profesional sostenidos y significativos.

La inclusión constituye otro de los ejes que atraviesan este ejemplar. **“Inclusión de un estudiante con autismo en preescolar: disminución de barreras actitudinales desde la cohesión social”** nos convoca a mirar la diversidad

desde una perspectiva de derechos, participación y pertenencia. La experiencia plantea la necesidad de reconocer aquellas barreras que surgen de las actitudes y de las formas de interacción, al tiempo que destaca el valor de construir comunidades educativas donde cada estudiante encuentre condiciones para participar, aprender y desarrollarse plenamente.

Desde otro escenario educativo, **“Cicatrices que se vuelven semilla: Del miedo a la transformación en una escuela multigrado rural”** nos aproxima a las particularidades de la educación en contextos rurales. La escuela multigrado representa un espacio donde las condiciones y desafíos cotidianos demandan respuestas creativas, compromiso y capacidad de adaptación. En este contexto, las experiencias vividas pueden convertirse en referentes para la transformación cuando son acompañadas por procesos de reflexión que permiten resignificar las dificultades y convertirlas en posibilidades de aprendizaje.

La infancia como protagonista de los procesos educativos encuentra un lugar especial en **“Participación infantil y ciudadanía en educación preescolar desde el Aprendizaje Servicio: Experiencia de intervención educativa en un grupo multigrado de una comunidad rural”**. Este trabajo destaca la importancia de generar espacios en los que niñas y niños puedan expresar sus ideas, participar en la toma de decisiones y vincular los aprendizajes escolares con las necesidades de su comunidad. Reconocer su voz y capacidad de participación constituye también una manera de sentar las bases para una educación orientada a la responsabilidad social y a la construcción de ciudadanía.

A su vez, **“Contar, jugar y convivir: experiencias pedagógicas desde el preescolar”** recupera el valor de aquellas experiencias que forman parte de la vida cotidiana de la infancia y que, mediante una intencionalidad pedagógica, pueden convertirse en oportunidades para aprender y desarrollarse integralmente. El juego, la narración y la convivencia se presentan como caminos para favorecer la expresión, la creatividad, la comunicación y la construcción de vínculos dentro del aula.

Cierra esta edición **“Entre emociones y conflictos: experiencias en el aula de primaria”**, una propuesta que nos recuerda que toda experiencia educativa está atravesada por la dimensión emocional y por las relaciones que se establecen entre quienes integran la comunidad escolar. Reconocer, expresar y acompañar las emociones, así como abordar los conflictos mediante el diálogo y la reflexión, constituye un componente fundamental para favorecer ambientes de aprendizaje respetuosos y propicios para el desarrollo integral.

Los trabajos que integran este ejemplar dan cuenta de la diversidad de escenarios en los que se desarrolla la educación y, al mismo tiempo, de los múltiples caminos desde los cuales es posible comprenderla y transformarla.

Desde la asesoría académica hasta las redes de apoyo; desde la inclusión y la participación infantil hasta las experiencias en comunidades rurales; desde el juego y la convivencia hasta la gestión de las emociones y los conflictos, cada texto aporta una mirada que enriquece el diálogo sobre la práctica educativa.

En este sentido, *Educando para Educar* reafirma su compromiso con la generación y difusión de conocimiento que surge de la experiencia, la reflexión y la investigación educativa. Cada aportación representa no solamente un ejercicio académico, sino también un testimonio del esfuerzo de quienes, desde distintos espacios, buscan comprender su realidad para intervenir en ella de manera consciente y responsable.

Que este número **48 de *Educando para Educar*** sea, ante todo, un espacio de encuentro entre voces, experiencias y saberes; una oportunidad para dialogar sobre aquello que acontece en nuestras aulas y comunidades, y una invitación permanente a mantener viva la convicción de que **educar es acompañar procesos, abrir caminos y contribuir, desde el presente, a la construcción de futuros posibles.**

Comité Editorial
Educando para Educar



• **Educando para educar**

• Año 26

• Núm. 48

• ISSN 2683-1953

• Septiembre 2026-febrero 2027

• educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx

LOS SIGNIFICADOS DE LA PRÁCTICA ASESORA EN EL ACOMPAÑAMIENTO DE PROCESOS DE TITULACIÓN EN LA FORMACIÓN NORMALISTA

THE MEANINGS OF ADVISORY PRACTICE IN SUPPORTING DEGREE COMPLETION PROCESSES IN TEACHER TRAINING

Fecha de recepción: 13 de marzo de 2026.

Fecha de aceptación: 21 de julio de 2026.

Cecilia Medel Villafañá¹

Elvira Aguirre Muñoz²



Investigaciones

RESUMEN

En este artículo se examinan los significados que construyen tanto asesores como estudiantes de educación normal en torno a la asesoría académica durante el acompañamiento en los procesos de titulación en el marco de la formación inicial docente. A partir de una investigación doctoral inscrita en el enfoque cualitativo con orientación hermenéutica, se analizan narrativas producidas por asesores y estudiantes de una escuela normal pública con el propósito de comprender las maneras en que se configura esta práctica y los significados que le atribuyen los actores involucrados, más allá de la dimensión técnico-metodológica. Los resultados se organizan en cinco significados centrales: la asesoría como comienzo impuesto del proceso de titulación; la construcción del problema de investigación como reconciliación con la experiencia formativa; la ética de acompañamiento en contextos de desigualdad; la dimensión afectiva y la vinculación de la asesoría, y la asesoría como proceso autoformativo y de coaprendizaje.

ABSTRACT

This article examines the meanings that both advisors and student teachers construct around academic advising during the graduation process, within the framework of initial teacher training. Based on doctoral research within the qualitative approach with a hermeneutic orientation, narratives produced by advisors and students belonging to a public teacher training college are analyzed, with the purpose of understanding how this practice is configured and what meanings are attributed to it by the actors involved, beyond its technical-methodological dimension. The findings are organized around five central meanings: advising as an imposed beginning of the graduation process; the construction of the research problem as a reconciliation with formative experience; the ethics of accompaniment in contexts of inequality; the affective and relational dimension of advising; and advising as a process of self-formation and co-learning.

¹ Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Correo electrónico: c.medelvillafana@ensog.edu.mx

² Escuela Normal Oficial de León. Correo electrónico: aguirrel2.mu@gmail.com

El análisis muestra que la práctica asesora se configura como un dispositivo pedagógico clave que articula experiencia, reflexión e investigación, que incide de manera decisiva en la permanencia, el sentido formativo y la construcción de una identidad docente reflexiva. Se concluye que reconocer la complejidad pedagógica, ética y afectiva de la asesoría implica repensarla como una práctica central de la formación docente que requiere mayor reconocimiento institucional y condiciones formativas específicas.

Palabras clave: educación superior, formación docente, investigación educativa.

The analysis shows that advisory practice is configured as a key pedagogical device that articulates experience, reflection, and research, decisively influencing student persistence, formative meaning, and the construction of a reflective teaching identity. It is concluded that recognizing the pedagogical, ethical, and affective complexity of advising requires rethinking it as a central practice in teacher education, one that demands greater institutional recognition and specific formative conditions.

Keywords: Higher Education, Teacher Education, Educational Research.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de las escuelas normales, la titulación se configura como una etapa clave del trayecto de formación inicial del profesorado en razón de que articula la trayectoria académica del estudiante con la reflexión sistemática sobre su práctica y la producción de conocimiento pedagógico. Este proceso, lejos de ser un cierre meramente administrativo, representa una experiencia formativa compleja en la que confluyen exigencias curriculares, expectativas institucionales y trayectorias personales diversas. En este contexto, la asesoría se posiciona como un elemento fundamental al fungir como mediadora entre las exigencias formales del proceso de titulación y los procesos de aprendizaje, reflexión e indagación que los estudiantes deben desplegar.

No obstante, diversos estudios coinciden en la advertencia de que la asesoría en los trabajos de titulación ha sido históricamente concebida desde una lógica instrumental, centrada en el cumplimiento de requisitos normativos y en la supervisión técnica de productos académicos (García-Jiménez y Guzmán-Simón, 2016; Hernández, 2018). Esta concepción reduce la práctica asesora a un conjunto de procedimientos metodológicos, lo que invisibiliza sus dimensiones pedagógica, relacional y ética. Como consecuencia, aunque la asesoría ocupa un lugar importante en los programas de formación docente y en las políticas institucionales, es poco conocido el efecto directo de esta en la experiencia formativa y en la permanencia y el egreso de los estudiantes.

En el ámbito de la formación inicial docente, múltiples investigaciones han dado cuenta de los desafíos que afrontan los estudiantes normalistas durante el proceso de titulación, en especial en aspectos como la delimitación del problema de investigación, la escritura académica y la integración entre referentes teóricos y la práctica educativa (Ahumada et al., 2021; Reyes y Olguín, 2021). Estas dificultades se agudizan en contextos caracterizados por la heterogeneidad de trayectorias académicas, las desigualdades socioeducativas y la escasa familiaridad con la investigación educativa como práctica formativa. En este contexto, la figura del asesor emerge como un actor clave para sostener los procesos de aprendizaje, orientar la reflexión y acompañar la toma de decisiones pedagógicas y metodológicas.

No obstante, en las investigaciones empíricas acerca de la asesoría en las escuelas normales, la atención se ha centrado principalmente en el análisis de las modalidades de titulación, las disposiciones normativas institucionales y los productos finales, y se ha relegado a un segundo plano la comprensión de la práctica asesora como experiencia vivida. Si bien hay aportes relevantes sobre tutoría académica y acompañamiento en educación superior (Álvarez y Álvarez, 2015; Zabalza, 2013), estos no siempre dialogan con las particularidades de la formación inicial docente ni con las condiciones específicas del normalismo mexicano. En consecuencia, persiste un vacío en torno a los significados que asesores y estudiantes construyen en la interacción cotidiana que sostiene el proceso de titulación.

Desde una perspectiva pedagógica, concebir la asesoría únicamente como un apoyo técnico implica desconocer su potencial formativo. La práctica asesora puede entenderse, en cambio, como un dispositivo pedagógico en el que se despliegan procesos de mediación, acompañamiento y reconocimiento, esenciales para la formación profesional. Esta mirada se inscribe en enfoques que conciben la formación docente como un proceso reflexivo y situado, en el que la experiencia se convierte en fuente de conocimiento y transformación (Pérez, 2000; Schön, 1992). En este sentido, la asesoría se configura como un espacio privilegiado para la articulación entre saberes teóricos, experiencia práctica y construcción de sentido.

La dimensión relacional de la asesoría ha sido subrayada en investigaciones que destacan la importancia del vínculo pedagógico en los procesos de acompañamiento formativo (Day, 2011; Hargreaves, 2001). Estos estudios muestran que el aprendizaje no se sostiene únicamente en la transmisión de contenidos, sino también en relaciones de confianza, reconocimiento y apoyo emocional. En el caso del trabajo de titulación, esta dimensión adquiere especial relevancia, dado que los estudiantes afrontan procesos de alta exigencia académica y emocional, que pueden incidir en su permanencia y terminación de los estudios.

Asimismo, en la literatura sobre justicia educativa y equidad en el ámbito de la formación inicial docente se ha señalado que los dispositivos de acompañamiento desempeñan un papel fundamental en la atención a la diversidad de trayectorias estudiantiles (Dubet, 2005). Sin embargo, en pocos estudios se ha explorado cómo estas lógicas de equidad se materializan en la práctica asesora cotidiana y qué implicaciones éticas conllevan para los docentes que asumen esta tarea. Comprender la asesoría desde esta perspectiva permite visibilizar las tensiones entre las demandas institucionales de eficiencia y las decisiones pedagógicas orientadas a garantizar el derecho a la formación.

Para acceder a esta complejidad resulta necesario un enfoque que haga posible la recuperación de la experiencia y de los significados construidos por los actores. Desde la hermenéutica reflexiva, la comprensión de las prácticas educativas se orienta a la interpretación de la experiencia mediada por el lenguaje y la narrativa (Ricoeur, 2012). La narrativa, en tanto forma de configuración de la experiencia, permite reconstruir no solo lo que se hace en la asesoría, sino también el sentido que asesores y estudiantes atribuyen a sus acciones, decisiones y relaciones. Este enfoque ha mostrado su potencial en investigaciones pedagógicas que buscan comprender prácticas formativas complejas desde la voz de sus protagonistas (Bolívar *et al.*, 2001).

En este marco, la presente investigación se propone comprender los sentidos que se configuran en la práctica asesora vinculada al acompañamiento del trabajo de titulación, recuperando las experiencias narradas por asesores metodológicos y estudiantes en el último tramo de su formación inicial docente

en una escuela normal pública del centro de México. A diferencia de estudios centrados en la normativa o en los productos de titulación, en este trabajo se coloca en el centro la experiencia vivida de los actores, reconociendo la asesoría como una práctica pedagógica situada, atravesada por dimensiones formativas, éticas y afectivas.

La investigación se sustenta en la comprensión de la asesoría como práctica pedagógica de mediación formativa, perspectiva que trasciende las posturas instrumentales centradas exclusivamente en la orientación metodológica de los trabajos de titulación. Desde este ángulo, la asesoría constituye un espacio relacional en el que se articulan procesos de acompañamiento, construcción de sentido, reconocimiento y formación profesional. Este posicionamiento dialoga con los planteamientos de Schön (1992) y Pérez (2010), que conciben la formación docente como un proceso reflexivo y situado en el que la experiencia se convierte en fuente de conocimiento profesional. Asimismo, recupera los aportes de Day (2011) y Hargreaves (2001), para quienes los vínculos pedagógicos y las dimensiones emocionales forman parte constitutiva de los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional. De igual manera, la noción de justicia educativa propuesta por Dubet (2005) permite comprender las decisiones pedagógicas que los asesores despliegan frente a trayectorias estudiantiles desiguales.

Desde el punto de vista epistemológico, el estudio se inscribe en una perspectiva hermenéutica que reconoce que los significados de la práctica no son entidades objetivas preexistentes, sino construcciones intersubjetivas conformadas mediante la experiencia y el lenguaje. En este orden de ideas, los aportes de Ricoeur (2012) permiten la comprensión de la narrativa como una vía privilegiada para acceder a los sentidos que los sujetos atribuyen a sus acciones y relaciones. Desde esta perspectiva, la asesoría se entiende como una práctica social y pedagógica cuyo significado se construye en la interacción entre asesores y estudiantes.

Las preguntas que guían este estudio son las siguientes: ¿qué significados construyen los asesores metodológicos y los estudiantes normalistas respecto a la práctica de asesoría en el acompañamiento del trabajo de titulación? y ¿de qué manera dichos significados configuran la asesoría como un dispositivo pedagógico en el marco de la formación inicial docente? En congruencia con estas preguntas, el propósito es comprender los significados que se elaboran en torno a la práctica asesora en el contexto normalista, así como analizar su incidencia en los procesos formativos de los sujetos que participan en ella. A partir de ello, el artículo pretende contribuir al campo pedagógico mediante referentes teóricos y la generación de evidencias empíricas que conduzcan a resignificar la asesoría del trabajo de titulación como una práctica sustantiva de la formación inicial docente, la cual demanda reconocimiento institucional, preparación especializada y condiciones propicias para el desarrollo de su potencial formativo.

METODOLOGÍA

Este estudio se inscribe al paradigma interpretativo, que asume que la realidad social y educativa no es un hecho dado ni objetivable de manera neutral, sino una construcción intersubjetiva mediada por significados, lenguajes y contextos históricos. En este paradigma, el conocimiento no se orienta a la explicación causal de los fenómenos, sino a la comprensión de los sentidos que los sujetos atribuyen a sus prácticas en situaciones concretas.

En coherencia con este posicionamiento, se adopta un enfoque cualitativo, idóneo para la indagación acerca de procesos formativos complejos y prácticas pedagógicas poco visibles, como la asesoría del trabajo de titulación. La adopción de un enfoque cualitativo hace posible recuperar las perspectivas de los sujetos involucrados, atender la singularidad de sus experiencias y dar cuenta de las dimensiones subjetiva, relacional y ética que atraviesan las prácticas educativas, aspectos que resultan nodales para la comprensión pedagógica.

El método de investigación se fundamenta en la hermenéutica reflexiva, en particular en los aportes de Paul Ricoeur, quien concibe la comprensión como un proceso mediado por el lenguaje y la interpretación. Desde esta perspectiva, a la experiencia no se accede de manera directa, sino a través de su configuración narrativa, lo que convierte los relatos en textos susceptibles de interpretación.

La elección de una aproximación hermenéutico-narrativa responde a la necesidad de comprender la práctica asesora no solo como una secuencia de acciones, sino también como una experiencia vivida que adquiere sentido en el relato. Las narrativas permiten la reconstrucción de acontecimientos, decisiones, tensiones y aprendizajes desde la voz de los propios actores, lo que facilita una lectura pedagógica de la práctica asesora en su complejidad. Esta aproximación resulta especialmente pertinente para el estudio de la formación docente porque reconoce a los sujetos como productores de saber pedagógico a partir de su experiencia, y no únicamente como informantes de datos.

Contexto de investigación y participantes

El estudio se desarrolló en una Escuela Normal Pública del Estado de Guanajuato (México) dedicada a la formación inicial de docentes de educación básica. La investigación se efectuó durante los ciclos escolares 2019-2021, periodo enmarcado por la contingencia sanitaria provocada por la covid-19, situación que derivó en la reconfiguración de la práctica asesora hacia modalidades virtuales e híbridas, que modificaron sus formas tradicionales de interacción.

En el estudio participaron cinco asesores metodológicos encargados del acompañamiento del trabajo de titulación y quince estudiantes normalistas que cursaban el último año de la formación inicial docente. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional atendiendo a criterios como su involucramiento directo en el proceso de asesoría, la diversidad de trayectorias académicas y su disposición para compartir sus experiencias. En observancia de principios éticos, se empleó la numeración de los docentes y estudiantes quitando su nombre y se garantizó la confidencialidad de la información.

Técnicas e instrumentos de producción de la información

La información se produjo mediante técnicas narrativas, coherentes con el enfoque hermenéutico del estudio. Se emplearon dos técnicas principales: 1) relatos de experiencia, orientados a la recuperación de episodios significativos del proceso de asesoría, y 2) entrevistas narrativas, utilizadas para profundizar, ampliar y clarificar los relatos iniciales.

Como instrumentos, se diseñaron: a) guías de consignas abiertas para la escritura de relatos, que invitaban a los participantes a reconstruir su experiencia como asesores o estudiantes durante el proceso de titulación, y b) guías de entrevista flexible, organizadas en ejes temáticos (inicio del proceso, acompañamiento, dificultades, vínculos, aprendizajes), que permitieron sostener una conversación narrativa sin imponer categorías previas.

Estas técnicas e instrumentos no se concibieron como medios para extraer información, sino como dispositivos de evocación reflexiva que posibilitaron la producción de relatos situados y significativos.

La información se analizó mediante una estrategia interpretativa inspirada en la triple mimesis propuesta por Ricoeur: prefiguración, configuración y refiguración. Este proceso permitió transitar de la experiencia narrada a la construcción de categorías analíticas, manteniendo una relación dialógica entre los textos, el marco teórico y la reflexividad de la investigadora.

El análisis no se realizó de manera lineal, sino interactiva, mediante constantes retornos a los relatos y a la teoría, lo que favoreció una comprensión progresiva y situada de la práctica asesora. En el cuadro 1 se presenta la ruta analítica seguida en el estudio.

Cuadro 1. Ruta del análisis hermenéutico-narrativo

Momento analítico	Descripción	Propósito pedagógico
Prefiguración	Lectura comprensiva de los relatos y entrevistas identificando contextos, actores, situaciones y acontecimientos significativos.	Reconocer la experiencia vivida en su complejidad y situarla en el contexto formativo.
Configuración	Organización de los relatos en tramas narrativas, identificación de recurrencias, tensiones y sentidos compartidos.	Dar forma narrativa a la experiencia y visibilizar núcleos de significado.
Refiguración	Interpretación de los núcleos de significado a la luz del marco teórico y del campo de la pedagogía. Construcción de categorías analíticas	Comprender la práctica asesora como dispositivo pedagógico y generar conocimiento interpretativo.

Nota: esta ruta condujo a la identificación de los núcleos de significado que estructuran la práctica asesora, los cuales se integran en la sección de resultados. Las categorías no fueron predeterminadas, sino que se configuraron a lo largo del proceso analítico mediante el diálogo entre los relatos de los participantes, los referentes teóricos y la reflexión pedagógica.

La investigación reconoce la implicación de la investigadora en el campo de estudio, en virtud de que su experiencia como asesora normalista forma parte del contexto desde el cual se construye la comprensión del fenómeno. Esta implicación fue abordada desde una perspectiva reflexiva, entendida como un ejercicio sistemático de vigilancia epistemológica, que permitió distinguir entre la experiencia personal y la interpretación analítica.

Para fortalecer el rigor del estudio se consideraron criterios de coherencia epistemológica, densidad descriptiva, transparencia analítica y plausibilidad interpretativa. Asimismo, se procuró una interpretación respetuosa de las narrativas, reconociendo a los participantes como sujetos de saber pedagógico.

RESULTADOS

En el análisis interpretativo del material empírico recabado de asesores metodológicos y estudiantes normalistas se identificó un conjunto de núcleos de significado que configuran y dan sentido a la práctica asesora en el acompañamiento del trabajo de titulación. Estos núcleos no se presentan como categorías cerradas, sino como entramados de sentido que emergen de la experiencia vivida y narrada por los participantes. En su conjunto, permiten comprender la asesoría no solo como un proceso técnico, sino como una práctica pedagógica compleja, atravesada por tensiones formativas, éticas y relacionales. A continuación, se presentan estas.

1. La práctica asesora como comienzo impuesto: entre la incertidumbre y la urgencia institucional

El inicio del proceso de titulación emerge en las narrativas de los estudiantes como un momento vivido predominantemente desde la imposición institucional, más que desde la elección formativa. La asignación de modalidad de titulación, el nombramiento del asesor y el arranque formal del trabajo aparecen como decisiones que anteceden a la comprensión del sentido del proceso, lo que sitúa a los estudiantes en un escenario marcado por la incertidumbre, la ansiedad y la urgencia.

En los relatos estudiantiles, este comienzo se describe como abrupto y desarticulado de los procesos previos de formación. Varios estudiantes narran que el inicio de la titulación coincide con una acumulación de responsabilidades académicas y personales, sin que haya habido un acompañamiento previo que les permita comprender qué implica investigar o producir un trabajo de titulación. Una estudiante lo expresa de la siguiente manera:

Nos dijeron que ya teníamos que empezar con la titulación y que ya teníamos asesor, pero yo no entendía ni qué tenía que hacer. Sentí mucha presión porque todos hablaban de avances, y yo apenas estaba tratando de entender de qué se trataba. (E3)

Este fragmento da cuenta de una experiencia compartida: el inicio de la titulación no se vive como una oportunidad formativa, sino como una exigencia institucional que irrumpe en la trayectoria del estudiante. Desde una lectura pedagógica, este inicio impuesto evidencia una fractura entre el currículo formal y el currículo vivido, en la que la titulación aparece desligada de los procesos reflexivos desarrollados a lo largo de la carrera.

Desde la perspectiva de los asesores, este comienzo se vive también como un punto de tensión. Los asesores narran que reciben grupos de estudiantes con niveles muy heterogéneos de apropiación de la investigación educativa, lo que obliga a replantear continuamente las expectativas institucionales. Un asesor señala:

Cuando empieza la titulación, te asignan al grupo y tú te das cuenta de que muchos no saben ni por dónde empezar. La institución ya marca tiempos y productos, pero los chicos llegan con mucho miedo y con muchas lagunas. (A1)

Este testimonio pone de manifiesto que la práctica asesora se inicia en un contexto de urgencia institucional, en el que los tiempos administrativos no siempre se corresponden con los tiempos pedagógicos. La asesoría comienza, así, no desde un terreno de condiciones ideales, sino desde la gestión de la incertidumbre y el desajuste formativo.

Un elemento clave que emerge en este núcleo de significado es el papel del asesor como mediador inicial del proceso. Ante un comienzo vivido como impuesto, la figura del asesor se convierte en el primer referente que puede dotar de sentido al proceso de titulación. Algunos estudiantes refieren que el primer encuentro con su asesor fue decisivo para transformar la percepción inicial de la titulación:

Yo estaba muy bloqueada, pensaba que no iba a poder. Pero cuando hablé con mi asesora y me explicó con calma qué íbamos a hacer, sentí que ya no estaba sola. Fue como empezar otra vez, pero ahora acompañada. (E7)

Este relato muestra cómo la práctica asesora, aun cuando inicia bajo condiciones impuestas, puede resignificarse como un espacio de contención y orientación. Desde la hermenéutica de la experiencia, el asesor aparece como un mediador que ayuda a reconfigurar el sentido del comienzo, transformando la imposición en posibilidad.

No obstante, esta mediación no está exenta de tensiones. Algunos asesores reconocen que el inicio del proceso implica una carga emocional importante tanto para los estudiantes como para ellos mismos. La urgencia de cumplir con los tiempos institucionales se confronta con la necesidad pedagógica de construir bases sólidas para el trabajo de titulación. Un asesor lo expresa así:

A veces uno quisiera empezar despacio, trabajar primero la confianza, que entiendan qué es investigar, pero la institución ya te está pidiendo avances. Entonces, tienes que ir haciendo las dos cosas al mismo tiempo. (A3)

Este fragmento permite comprender que el comienzo impuesto no solo afecta a los estudiantes, sino que configura la práctica asesora como un espacio de negociación constante entre exigencias institucionales y decisiones pedagógicas. La asesoría se convierte, desde el inicio, en una práctica situada que exige al asesor ejercer su juicio profesional para sostener el proceso formativo, en condiciones no siempre favorables.

Desde una lectura crítica, este núcleo de significado revela que el inicio del proceso de titulación, tal como se organiza institucionalmente, tiende a invisibilizar la dimensión formativa de la asesoría. La imposición de tiempos, modalidades y productos coloca a los estudiantes en una posición de vulnerabilidad formativa y emocional, que solo puede ser amortiguada mediante una práctica asesora comprometida y reflexiva. En este sentido, la asesoría no solo acompaña el proceso, sino que compensa las limitaciones estructurales del diseño institucional de la titulación.

Este primer significado permite comprender que la práctica asesora comienza, paradójicamente, antes de que exista claridad sobre el proceso de titulación. Empieza en la incertidumbre, en el miedo y en la urgencia, y es precisamente ahí donde adquiere su carácter pedagógico más profundo: hacer posible el inicio cuando el inicio ha sido impuesto.

2. El problema de investigación como reconciliación con la experiencia formativa

La construcción del problema de investigación emerge en las narrativas como uno de los momentos más complejos y significativos del proceso de titulación. Tanto estudiantes como asesores coinciden en señalar que este momento concentra una carga cognitiva y emocional considerable, pues implica pasar de una lógica escolar centrada en la reproducción de contenidos a una lógica investigativa que exige problematizar la propia experiencia. En este tránsito, el problema de investigación no se presenta inicialmente como una oportunidad formativa, sino como una fuente de bloqueo, inseguridad y frustración.

En los relatos estudiantiles, la dificultad para construir el problema se asocia, en primer lugar, con la expectativa de encontrar “el tema correcto”, entendido como aquel que cumple con los criterios institucionales y que es validado por el asesor. Esta búsqueda genera una sensación de distancia entre la experiencia vivida en la práctica docente y el lenguaje académico de la investigación. Al respecto, una estudiante refiere:

Yo sentía que nada de lo que hacía en la escuela servía para investigar. Pensaba que el problema tenía que ser algo muy complicado, algo que sonara académico, y por eso me bloqueé mucho. (E5)

Esta cita revela una concepción inicial del problema de investigación desvinculada de la experiencia pedagógica, lo que coincide con una formación previa centrada en el cumplimiento de tareas, más que en la problematización de la práctica. Desde una lectura pedagógica, este bloqueo no puede atribuirse solo a una falta de habilidades metodológicas, sino también a una escasa legitimación de la experiencia como fuente de conocimiento.

Los asesores reconocen esta dificultad como una constante en la práctica asesora. En sus narrativas señalan que los estudiantes llegan al proceso de titulación con la idea de que investigar implica alejarse de su experiencia y “elevarse” a un plano abstracto. Un asesor lo describe así:

Ellos creen que investigar es olvidarse de lo que vivieron en la práctica y buscar algo que suene más teórico. Ahí es donde empieza el trabajo fuerte, porque hay que ayudarlos a ver que su experiencia sí tiene valor pedagógico. (A2)

Desde la perspectiva hermenéutica que orienta el estudio, este momento puede comprenderse como una ruptura entre la experiencia vivida y la posibilidad de que sea narrada e interpretada. La práctica asesora adquiere aquí un papel clave como mediación pedagógica, pues el asesor es quien acompaña al estudiante en el proceso de volver sobre su experiencia, nombrarla y resignificarla como problema de investigación.

En varios relatos estudiantiles se observa que el acompañamiento del asesor da lugar a un giro en la comprensión del problema. Este giro se produce cuando el estudiante reconoce que aquello que le generó conflicto, duda o incomodidad durante su práctica docente puede convertirse en un objeto legítimo de indagación. Una estudiante narra este proceso del siguiente modo:

Cuando mi asesor me dijo que lo que yo había vivido en el aula podía ser mi problema de investigación sentí como un alivio. Dejé de pelearme con lo que me pasó y empecé a verlo de otra forma. (E9)

Este testimonio introduce un elemento central del significado: la construcción del problema como un proceso de reconciliación con la experiencia formativa. El problema deja de vivirse como una exigencia externa y se transforma en una herramienta para comprender lo vivido. Desde esta perspectiva, investigar no implica negar la experiencia, sino volver sobre ella con una mirada reflexiva.

Los asesores, por su parte, reconocen que este proceso exige tiempo, escucha y un acompañamiento cercano. La construcción del problema no se resuelve con indicaciones técnicas, sino mediante un trabajo dialógico que permita al estudiante narrar, revisar y reinterpretar su experiencia. Como lo expresa un asesor:

Muchas veces el problema no sale en la primera ni en la segunda asesoría. Sale cuando el estudiante logra hablar de lo que le pasó sin sentirse juzgado, pues muchas veces tiene que ver con su propia historia personal. (A4)

Este fragmento pone de relieve la dimensión pedagógica y ética de la asesoría, en la medida que el asesor crea condiciones para que el estudiante se reconcilie con su experiencia, con algo que le interpela de su propia historia de vida, incluso cuando esta ha sido conflictiva o dolorosa. La práctica asesora se configura, así, como un espacio de reconocimiento, donde la experiencia es validada como punto de partida para la construcción de conocimiento.

En clave crítica, este significado posibilita cuestionar las perspectivas tecnicistas de la investigación educativa que escinden de manera artificial la teoría de la práctica. En este marco, la reconciliación con la experiencia no se traduce en la idealización de esta, sino en su problematización a través de un ejercicio reflexivo que conduzca a comprenderla en su complejidad. En este sentido, la asesoría contribuye a la formación de docentes capaces de interrogar su quehacer, reconociendo sus límites, tensiones y posibilidades.

En conjunto, este segundo significado muestra que la construcción del problema de investigación constituye un momento formativo clave en la titulación, en el que la práctica asesora opera como un dispositivo pedagógico que habilita la reflexión, legitima la experiencia y favorece la construcción de sentido. Lejos de ser un paso meramente metodológico, la definición del problema se convierte en un proceso de transformación subjetiva, en el que el estudiante se posiciona como sujeto reflexivo de su propia práctica, o incluso de su vida, para hacer las paces con alguna situación.

3. Asesorar en la desigualdad: la ética de “dar más al que menos tiene”

Los relatos de los asesores y estudiantes evidencian que la práctica asesora se desarrolla en un contexto marcado por profundas desigualdades formativas, académicas y personales. Estas desigualdades no siempre son visibles en los discursos institucionales sobre la titulación, pero se hacen presentes de manera contundente en el acompañamiento cotidiano para la consecución del documento de titulación. En este escenario, la asesoría se configura como un espacio donde los asesores afrontan dilemas éticos y pedagógicos al intentar sostener trayectorias formativas diversas bajo condiciones institucionales homogéneas.

Desde la voz de los asesores, la heterogeneidad del estudiantado se manifiesta en diferencias significativas en habilidades de lectura y escritura académica, manejo de conceptos teóricos, acceso a recursos tecnológicos y disponibilidad de tiempo para el trabajo de titulación. Un asesor lo describe de la siguiente manera:

Hay estudiantes que llegan con muchas herramientas y otros que vienen muy rezagados, no porque no quieran, sino por todo lo que traen detrás. Y la institución espera el mismo producto para todos. (A2)

Esta cita evidencia una tensión estructural entre la lógica institucional de homogeneización de los productos de titulación y la realidad formativa de los estudiantes. La práctica asesora se sitúa, así, en un punto de fricción en el que el asesor debe decidir cómo acompañar sin reproducir las desigualdades existentes.

Los estudiantes, por su parte, reconocen estas desigualdades desde su experiencia personal. Algunos expresan sentirse en desventaja frente a sus compañeros, lo que impacta de modo directo en su vivencia del proceso de titulación. Una estudiante señala:

Yo veía que otros avanzaban rápido, y yo me tardaba mucho en entender. A veces sentía que no estaba al nivel, que la titulación no era para mí. (E11)

Este testimonio revela cómo las desigualdades formativas se traducen en experiencias de exclusión simbólica, en las que el estudiante pone en duda su capacidad para concluir el proceso de titulación. En este contexto, la asesoría adquiere un papel crucial para sostener la permanencia y el sentido de pertenencia del estudiante.

Ante estas desigualdades, en las narrativas de los asesores emerge una ética de la asesoría sintetizada en la expresión “dar más al que menos tiene”. Esta lógica implica un acompañamiento diferenciado, en el que el asesor destina más tiempo, explicaciones y seguimiento a aquellos estudiantes que afrontan mayores dificultades. Un asesor lo explica así:

Con algunos estudiantes tienes que ir paso a paso, regresar varias veces a lo mismo, explicar de otra forma. No es que los demás no importen, pero sabes que si no estás más al pendiente, se pueden quedar en el camino. (A5)

Desde una lectura pedagógica, esta práctica puede entenderse como una forma de justicia educativa, en la que el acompañamiento se ajusta a las necesidades reales de los estudiantes. Sin embargo, los asesores también expresan que esta ética no está formalmente reconocida ni respaldada por la institución, lo que genera una sobrecarga laboral y emocional. Un asesor señala:

Haces más de lo que te corresponde, pero nadie lo ve. Para la institución solo cuenta si el alumno se titula o no, no todo lo que hay detrás. (A1)

Este fragmento evidencia que la ética del acompañamiento diferenciado se sostiene, en gran medida, en el compromiso individual del asesor, más que en políticas institucionales de apoyo. Desde una lectura crítica, este hecho plantea

interrogantes acerca de la responsabilidad institucional en la atención a la desigualdad y el riesgo de normalizar prácticas que dependen exclusivamente de la buena voluntad del docente.

Los estudiantes que reciben este acompañamiento diferenciado reconocen su importancia para lograr avanzar en el proceso de titulación. Una estudiante lo expresa de la siguiente manera:

Si mi asesora no me hubiera tenido tanta paciencia, yo no me hubiera titulado. Ella sabía que me costaba más y nunca me hizo sentir menos por eso. (E4)

Este testimonio muestra que la asesoría cumple no solo una función académica, sino también una función simbólica de reconocimiento, que incide de manera directa en la autopercepción del estudiante como sujeto capaz de aprender e investigar. Así, la práctica asesora se convierte en un espacio de inclusión pedagógica.

No obstante, esta lógica de “dar más al que menos tiene” también genera tensiones internas en los asesores, quienes deben equilibrar el acompañamiento diferenciado con las demandas de equidad, entendida como trato igualitario. Algunos asesores expresan el temor de ser percibidos como “injustos” o de no cumplir con los tiempos establecidos. Un asesor reflexiona:

A veces te preguntas si estás siendo justo, porque no todos reciben lo mismo. Pero luego te das cuenta de que tratarlos igual no siempre es lo más justo. (A3)

Este fragmento permite comprender que la práctica asesora se sitúa en un terreno ético complejo, donde la noción de justicia se redefine en función de las necesidades formativas. Desde la pedagogía crítica, este hallazgo refuerza la idea de que la equidad no se alcanza mediante la homogeneización, sino a través de prácticas diferenciadas que reconozcan la diversidad de trayectorias.

En conjunto, este tercer significado muestra que la asesoría del trabajo de titulación se configura como un espacio formativo en el que se materializan y hacen visibles, de manera concreta, las tensiones entre los principios de igualdad y equidad en la formación docente. La ética de “dar más al que menos tiene” revela tanto el potencial transformador de la práctica asesora como sus límites estructurales, lo que invita a repensar las condiciones institucionales necesarias para sostener una asesoría verdaderamente formativa y justa.

4. Afectividad, tensiones y vínculos en la práctica asesora

Las narrativas de asesores y estudiantes coinciden en señalar que la práctica asesora no se limita a un intercambio académico o metodológico, sino que se conforma como una relación pedagógica atravesada por emociones, tensiones y vínculos afectivos. Lejos de ser un componente accesorio, la afectividad emerge como una dimensión constitutiva del acompañamiento del trabajo de titulación, que influye de manera directa en la disposición para aprender, en la permanencia de los estudiantes y en el sentido atribuido al proceso formativo.

Desde la voz de los estudiantes, el proceso de titulación se asocia frecuentemente con emociones como miedo, ansiedad, inseguridad y frustración, en particular en los momentos iniciales y en las etapas de mayor exigencia académica. Estas emociones se intensifican cuando los estudiantes perciben el trabajo de titulación como un juicio sobre su capacidad intelectual o su desempeño profesional. Una estudiante lo expresa del siguiente modo:

Yo sentía mucha angustia cada vez que tenía asesoría; pensaba que todo lo que hacía estaba mal y que mi asesora se iba a desesperar conmigo. (E6)

Este fragmento revela cómo la experiencia emocional del estudiante condiciona su relación con el aprendizaje y con la investigación. Desde una lectura pedagógica, la afectividad no puede entenderse como un obstáculo al rigor académico, sino como un factor que incide en la posibilidad misma de aprender y de sostener el proceso de titulación.

Los asesores reconocen esta dimensión afectiva como parte inevitable de la práctica asesora. En sus narrativas plantean que acompañar el trabajo de titulación implica atender no solo los avances del documento, sino también los estados emocionales de los estudiantes. Un asesor lo refiere así:

Hay momentos en que la asesoría se vuelve más emocional que académica. El alumno llega bloqueado, con miedo, y si no trabajas primero eso, no puedes avanzar en lo metodológico. (A4)

Esta cita pone de manifiesto que la práctica asesora exige una sensibilidad pedagógica que permita leer las necesidades emocionales del estudiante sin perder de vista los objetivos formativos. De este modo, la asesoría se configura como un espacio de cuidado y contención, en el que el vínculo pedagógico adquiere centralidad.

Asimismo, en los relatos emerge de manera recurrente la relevancia de la confianza como condición para el aprendizaje. Los estudiantes narran que cuando se sienten escuchados y respetados por sus asesores se atreven a expresar dudas, errores y dificultades sin temor a ser juzgados. Una estudiante señala:

Con mi asesor aprendí que podía equivocarme y volver a intentar. Nunca me hizo sentir tonta por preguntar, y eso me dio mucha confianza para seguir. (E10)

Este fragmento evidencia que la construcción de un vínculo de confianza no solo favorece el avance académico, sino que también transforma la experiencia subjetiva del estudiante, permitiéndole posicionarse como un sujeto activo de su aprendizaje. Desde la pedagogía, este vínculo puede entenderse como una relación de reconocimiento que habilita la reflexión y la autonomía.

No obstante, la dimensión afectiva de la asesoría también genera tensiones para los asesores. Algunos de ellos narran la dificultad de establecer límites entre el acompañamiento pedagógico y la implicación emocional, en especial cuando los estudiantes atraviesan situaciones personales complejas. Un asesor reflexiona:

A veces te involucras demasiado porque sabes que el alumno la está pasando mal, pero también tienes que cuidar hasta dónde puedes llegar. (A2)

Este fragmento muestra que la práctica asesora se sitúa en un terreno delicado, en el que el cuidado del otro debe equilibrarse con el cuidado de sí mismo como docente. La falta de lineamientos claros y de espacios institucionales de apoyo para los asesores intensifica estas tensiones, lo que deja al docente solo frente a decisiones que tienen un alto impacto emocional.

Desde una mirada crítica, este significado abre la posibilidad de cuestionar concepciones de la asesoría que privilegian exclusivamente el control académico y la evaluación del producto final. La afectividad, lejos de debilitar el rigor, se presenta como una condición que hace realizable el acompañamiento formativo en contextos de alta exigencia. Reconocer esta dimensión implica ampliar la comprensión de la práctica asesora como una relación pedagógica integral, en la que el aprendizaje se sostiene en el conocimiento, pero también en el vínculo.

En conjunto, este cuarto significado muestra que la práctica asesora se configura como un espacio relacional donde se entrelazan saberes, emociones y tensiones. La afectividad no aparece como un elemento añadido, sino como una dimensión constitutiva del acompañamiento del trabajo de titulación que incide de manera decisiva en la experiencia formativa de los estudiantes y en el ejercicio profesional de los asesores.

5. La asesoría como proceso autoformativo y de coaprendizaje

Las narrativas de los asesores y estudiantes permiten comprender que la práctica asesora no se reduce a un proceso unidireccional de transmisión de conocimientos metodológicos, sino que se configura como un espacio de aprendizaje compartido en el que ambos actores se transforman. Este sentido de la asesoría la resignifica como un proceso autoformativo para los asesores y de coaprendizaje para los estudiantes, cuestionando modelos tradicionales que posicionan al asesor exclusivamente como experto.

Desde la voz de los asesores, el acompañamiento del trabajo de titulación aparece como una práctica que interpela constantemente su saber profesional. Los asesores narran que cada proceso de asesoría los confronta con nuevas problemáticas pedagógicas, contextos escolares diversos y preguntas que no siempre tienen respuestas inmediatas. Un asesor lo expresa de la siguiente manera:

Cada alumno trae un problema distinto, y eso te obliga a estudiar, a leer, a pensar cosas que a lo mejor tú no habías considerado. La asesoría también te mueve a ti. (A5)

Este fragmento evidencia que la práctica asesora funciona como un espacio de formación continua, en el que el asesor actualiza saberes, revisa supuestos y reflexiona sobre su propia práctica docente. Desde una lectura pedagógica, la asesoría se configura como un dispositivo de desarrollo profesional que, aunque no siempre es reconocido institucionalmente, contribuye a la construcción del saber docente.

Los estudiantes, por su parte, perciben este proceso de aprendizaje compartido cuando reconocen que el asesor no se posiciona como una autoridad incuestionable, sino como un acompañante que también aprende. Una estudiante lo refiere así:

Me gustaba que mi asesor dijera que él también estaba aprendiendo con mi trabajo. Eso me hacía sentir que no estaba sola y que lo que yo hacía también tenía valor. (E8)

Este testimonio pone de manifiesto cómo la horizontalidad en la relación pedagógica favorece la confianza y el compromiso del estudiante con su proceso formativo. La asesoría se transforma, así, en un espacio de coaprendizaje, en el que el conocimiento se construye de manera dialógica.

Un elemento relevante que emerge en este significado es la transformación del rol del asesor a lo largo del proceso de titulación. Los asesores narran que, conforme el estudiante avanza, su papel se desplaza de una orientación más directiva hacia un acompañamiento que favorece la autonomía. Un asesor reflexiona:

Al principio tienes que guiar mucho, casi llevarlos de la mano, pero llega un momento en que el alumno empieza a tomar decisiones, y tú solo acompañas. Ese cambio también es un aprendizaje para uno. (A3)

Esta cita evidencia que la práctica asesora implica una lectura constante del momento formativo del estudiante y una adaptación del acompañamiento a sus necesidades. Desde una perspectiva pedagógica, este desplazamiento del rol del asesor refuerza la idea de la formación como proceso progresivo de autonomía y responsabilidad.

Desde la experiencia estudiantil, este tránsito se vive como un proceso de empoderamiento académico. Los estudiantes narran que al asumir mayor control sobre su trabajo de investigación comienzan a reconocerse como sujetos capaces de producir conocimiento pedagógico. Una estudiante señala:

Al final ya no esperaba que mi asesora me dijera todo. Yo llevaba propuestas, defendía mis ideas y eso me hizo sentir que sí podía investigar. (E12)

Este testimonio muestra que el coaprendizaje no solo beneficia al asesor, sino que contribuye a la construcción de una identidad docente reflexiva en los estudiantes. Así, la asesoría se convierte en un espacio en el que se ensaya el rol profesional del futuro docente-investigador.

Desde una lectura crítica, este significado permite cuestionar modelos de asesoría centrados en la dependencia y el control. La concepción de la asesoría como proceso autoformativo y de coaprendizaje implica reconocer que el saber pedagógico se construye en la interacción y que la formación docente es un proceso compartido. Sin embargo, los asesores también señalan que este potencial formativo se ve limitado por condiciones institucionales como la sobrecarga de trabajo, la falta de tiempos reconocidos para la asesoría y la ausencia de espacios colegiados para la reflexión sobre la práctica.

De manera integral, este quinto significado permite reconocer que la práctica asesora normalista se constituye como un ámbito propicio para la autoformación docente y el coaprendizaje, donde convergen la experiencia, la reflexión y la construcción colectiva de saberes. Reconocer este potencial supone repensar la asesoría no solo como una tarea asignada, sino también como una práctica pedagógica con alto valor formativo para todos los actores involucrados.

DISCUSIÓN

Los significados construidos por asesores metodológicos y estudiantes normalistas constituyen expresiones particulares de una comprensión más amplia de la práctica asesora. Desde una perspectiva hermenéutica, dichos significados no representan categorías aisladas, sino formas mediante las cuales los actores interpretan, experimentan y otorgan sentido al acompañamiento del proceso de titulación. En este sentido, la discusión no busca reiterar los hallazgos expuestos, sino realizar un ejercicio de reinterpretación que permita comprender qué revelan estos significados acerca de la naturaleza pedagógica de la asesoría en la formación inicial docente.

Desde esta perspectiva, los significados identificados pueden entenderse como configuraciones narrativas que hacen visible una experiencia formativa compleja. En términos hermenéuticos, la interpretación posibilita una refiguración de la experiencia vivida que permite acceder a comprensiones más amplias sobre la práctica asesora y su lugar en la formación de futuros docentes (Ricoeur, 2012). A partir de este proceso interpretativo emergen tres tesis que amplían la comprensión del fenómeno estudiado y permiten situar la asesoría como una experiencia de mediación pedagógica, una práctica ética de reconocimiento y un espacio de construcción de subjetividad profesional.

La primera tesis interpretativa lleva a comprender la asesoría como una experiencia de mediación pedagógica. Los hallazgos muestran que la asesoría no constituye únicamente una estrategia de acompañamiento metodológico para la elaboración del trabajo de titulación, sino una práctica pedagógica que media entre las exigencias institucionales y las trayectorias formativas de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el asesor actúa como un intérprete que traduce las demandas curriculares, administrativas y académicas en experiencias de aprendizaje comprensibles y significativas para quienes transitan por el proceso de titulación.

La relevancia de esta mediación radica en que posibilita la construcción de sentido frente a procesos que inicialmente son vividos como imposiciones externas. Así, la asesoría aparece como un espacio en el que los estudiantes reconstruyen narrativamente su experiencia, identifican problemáticas vinculadas a su práctica y resignifican las exigencias académicas como oportunidades de aprendizaje. Esta función mediadora coincide con las posturas que conciben la formación docente como un conjunto de fases de reflexión situada, en las que los sujetos construyen conocimiento profesional a partir de la interpretación de su experiencia (Schön, 1992; Pérez, 2010). En consecuencia, la asesoría no solo orienta técnicamente la elaboración de un documento de titulación, sino que favorece procesos de comprensión pedagógica mediante los cuales los estudiantes convierten su experiencia educativa en objeto de reflexión e investigación.

Una segunda tesis interpretativa permite comprender la asesoría como una práctica ética de reconocimiento. Más allá de sus funciones académicas, los resultados muestran que la asesoría se sustenta en decisiones pedagógicas que reconocen la singularidad de las trayectorias estudiantiles y las desigualdades presentes en los procesos formativos. La lógica expresada por los asesores como “dar más al que menos tiene” evidencia que el acompañamiento no opera bajo criterios homogéneos, sino mediante respuestas diferenciadas construidas en función de las necesidades reales de los estudiantes.

En esta interpretación, la asesoría deja de ser una función técnica para convertirse en una práctica moral situada, en la que el asesor asume una responsabilidad pedagógica frente a las posibilidades de permanencia, aprendizaje y desarrollo profesional de quienes acompaña. Esta lógica dialoga con el planteamiento de Dubet (2005) acerca de que la justicia educativa no puede reducirse a la igualdad formal de trato, sino que exige reconocer las desigualdades efectivamente existentes para generar condiciones más equitativas de aprendizaje. Los hallazgos muestran que los asesores despliegan prácticas de justicia pedagógica que buscan compensar desventajas formativas, aunque estas acciones dependan frecuentemente de iniciativas individuales, y no de políticas institucionales explícitas. Desde este ángulo, la asesoría emerge como un espacio en el que se materializan tensiones permanentes entre igualdad, equidad y responsabilidad educativa.

Una tercera tesis interpretativa hace posible comprender la asesoría como un espacio de construcción de subjetividad docente. Uno de los aportes más significativos del estudio consiste, quizá, en mostrar que el acompañamiento del trabajo de titulación no solo contribuye a la elaboración de un producto académico, sino que participa activamente en la configuración de identidades profesionales. La construcción del problema de investigación, la resignificación de la experiencia pedagógica, el desarrollo progresivo de la autonomía y los procesos de coaprendizaje observados sugieren que la asesoría constituye un espacio privilegiado para la construcción de una relación reflexiva con el saber y con la propia práctica docente.

En una lectura hermenéutica, la asesoría puede entenderse como una experiencia de transformación subjetiva en la que los participantes reinterpretan su experiencia y reconstruyen narrativas sobre sí mismos como profesionales de la educación. Esta transformación puede entenderse desde el enfoque narrativo propuesto por Ricoeur (2012), para quien la comprensión de sí mismo se configura mediante procesos de interpretación de la experiencia vivida.

Asimismo, los hallazgos dialogan con los planteamientos de Tardif (2004) respecto a la construcción progresiva de saberes docentes, pues muestran que la asesoría favorece la apropiación de conocimientos profesionales

vinculados a la investigación, la reflexión y la toma de decisiones pedagógicas. En este sentido, la práctica asesora se configura como un espacio donde los futuros docentes comienzan a reconocerse como sujetos capaces de producir conocimiento sobre su propia práctica y de asumir una posición profesional más autónoma y reflexiva.

En conjunto, estas tres tesis permiten afirmar que la práctica asesora trasciende la función atribuida tradicionalmente al acompañamiento metodológico de los procesos de titulación. Los significados construidos por asesores y estudiantes revelan que la asesoría constituye una práctica pedagógica compleja en la que convergen procesos de mediación formativa, reconocimiento ético y construcción de subjetividad profesional. Comprender esta complejidad implica desplazar la mirada desde el producto de titulación hacia las experiencias formativas que hacen posible su construcción y reconocer la asesoría como un espacio estratégico para la formación inicial de docentes en las escuelas normales.

CONCLUSIONES

Los significados construidos por asesores metodológicos y estudiantes normalistas hacen posible comprender que la práctica asesora trasciende ampliamente la función técnica que tradicionalmente se le atribuye. Los significados asociados al inicio del proceso de titulación, la construcción del problema de investigación, la atención a las desigualdades, la dimensión afectiva y el coaprendizaje conforman una comprensión compartida de la asesoría como experiencia pedagógica compleja, ética y formativa. Esta comprensión de la asesoría desde la experiencia vivida y narrada por sus protagonistas revela su complejidad formativa, ética y relacional, así como su potencial para incidir en la construcción de saberes profesionales y en la configuración de la identidad docente.

Uno de los principales aportes del estudio consiste en mostrar que la práctica asesora no se lleva a cabo en condiciones neutras ni homogéneas, sino en escenarios marcados por tensiones institucionales, desigualdades formativas y exigencias curriculares. En este contexto, la asesoría se configura como un dispositivo pedagógico que media entre el currículo prescrito y el currículo vivido, traduciendo las demandas institucionales en procesos formativos comprensibles y significativos para los estudiantes. Esta mediación, lejos de ser automática, requiere decisiones pedagógicas situadas que ponen en juego el saber profesional y la responsabilidad ética del asesor.

Asimismo, el estudio evidencia que la asesoría del trabajo de titulación favorece procesos de resignificación de la experiencia formativa, en particular en la construcción del problema de investigación. Al acompañar al estudiante en la recuperación reflexiva de su práctica, la asesoría posibilita un tránsito desde una concepción tecnicista de la investigación hacia una comprensión más situada y pedagógica, en la que la experiencia se reconoce como fuente legítima de

conocimiento. Este hallazgo refuerza la necesidad de pensar la titulación no solo como un requisito de egreso, sino también como un espacio formativo privilegiado para la articulación entre teoría, práctica e investigación.

Otro aporte relevante se relaciona con la dimensión ética de la práctica asesora. La lógica de acompañamiento diferenciado, orientada a atender la diversidad de trayectorias de los estudiantes, muestra que la asesoría se convierte en un espacio en el que se disputan principios de equidad y justicia pedagógica. Sin embargo, el hecho de que estas decisiones recaigan principalmente en la iniciativa individual del asesor pone de relieve la falta de reconocimiento institucional de la asesoría como práctica pedagógica compleja. Este hallazgo invita a repensar las condiciones estructurales en las que se desarrolla la asesoría y a cuestionar modelos institucionales que delegan en el compromiso personal del docente responsabilidades formativas de alto impacto.

La dimensión afectiva, identificada como constitutiva de la práctica asesora, aporta elementos para ampliar la comprensión de la relación pedagógica en la formación docente. El vínculo entre asesor y estudiante, sostenido en la confianza, la escucha y el reconocimiento, emerge como un factor clave para transitar por procesos formativos exigentes y emocionalmente demandantes. Reconocer esta dimensión implica desafiar concepciones de la asesoría centradas exclusivamente en el control académico y abrir espacios para pensar la afectividad como componente legítimo y necesario de la práctica pedagógica.

Por último, concebir la asesoría como un proceso de autoformación y coaprendizaje permite visibilizar su potencial para el desarrollo profesional de los asesores. La práctica asesora no solo transforma al estudiante, sino que interpela al docente obligándolo a revisar saberes, supuestos y prácticas.

En este sentido, la asesoría se configura como un espacio formativo compartido que contribuye a la construcción de comunidades pedagógicas reflexivas dentro de las escuelas normales.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio confirma el valor de los enfoques narrativos y hermenéuticos para la investigación pedagógica al permitir acceder a significados que no son capturados por enfoques centrados exclusivamente en productos o resultados medibles. La recuperación de la experiencia narrada por los actores ofrece una vía potente para comprender prácticas educativas complejas y para generar conocimiento con relevancia formativa.

Entre las limitaciones del estudio, se reconoce que los hallazgos parten de experiencias narradas por asesores metodológicos y estudiantes de un contexto normalista específico, por lo que no pretenden generalizarse a la totalidad de las instituciones formadoras de docentes. Asimismo, los significados identificados corresponden a experiencias situadas histórica y culturalmente, cuya transferencia a otros contextos requiere la consideración de las particularidades institucionales de cada escuela normal. No obstante, la riqueza interpretativa de los relatos permite ofrecer comprensiones relevantes para el análisis de la práctica asesora en la formación inicial docente.

En términos de proyección, los hallazgos del estudio abren líneas de investigación orientadas a profundizar en la formación de asesores metodológicos, el análisis de políticas institucionales de acompañamiento a la titulación y la comparación de prácticas asesoras en distintos contextos normalistas. Asimismo, invitan a repensar la asesoría del trabajo de titulación como un eje estratégico de la formación inicial docente, que requiere reconocimiento académico, formación específica y condiciones institucionales acordes con su relevancia pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, F., Obregón, C., y Dávalos, E. (2021, diciembre 4-8). *El proceso de asesoría en la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012: Una mirada desde sus actores* [conferencia presentada]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Villahermosa, Tabasco, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2177.pdf>
- Álvarez, M., y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria. Del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 18(2), 125-142.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- García-Jiménez, E., y Guzmán-Simón, F. (2016). La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de ciencias de la educación: una cuestión de alfabetización académica. *Educación XX1*, 19(2), 19-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16451>
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hernández, S. H. (2018, marzo). *Creencias docentes acerca de la asesoría para la elaboración del informe de práctica profesional* [conferencia presentada]. II Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Aguascalientes, México.
- Pérez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60.
- Reyes, L., y Olgún, R. (2021, junio 22-25). *Dificultades y estrategias de titulación en estudiantes normalistas* [conferencia presentada]. 4to. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.
- Ricoeur, P. (2012). *Time and narrative* (Vol. 3). University of Chicago Press.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Narcea.

REDES DE APOYO: UN VÍNCULO PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DEL PROFESORADO NOVEL EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

SUPPORT NETWORKS: A LINK FOR THE ACCOMPANIMENT OF NOVICE TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATION

Fecha de recepción: 23 de febrero de 2026.

Fecha de aceptación: 21 de julio de 2026.

Karla Ivonne Arista Vázquez¹



Intervenciones
educativas

RESUMEN

En este artículo se analiza el proceso de formación del profesorado novel en la licenciatura en educación preescolar destacando la importancia de los primeros años de inserción a la práctica docente como etapa clave en la construcción de la identidad profesional. A partir de un enfoque cualitativo con orientación sociocrítica, se determinan las principales problemáticas que afrontan las y los estudiantes normalistas, tales como la falta de articulación entre la teoría y la práctica, la inseguridad en la gestión del aula y la ausencia de acompañamiento sistemático. Los hallazgos evidencian que, si bien las prácticas escolares representan un espacio significativo de aprendizaje, generan tensiones y desafíos que requieren atención. En este sentido, se subraya la necesidad de implementar redes de apoyo y estrategias de cotutoría que fortalezcan el acompañamiento formativo del profesorado en formación. Estas redes permitirían reducir la brecha entre el discurso pedagógico y la praxis real, lo que favorecería la consolidación de una identidad docente crítica y reflexiva, en congruencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Palabras clave: profesorado novel, formación docente, apoyo, educación.

ABSTRACT



This study analyzes the training process of novice teachers in the Bachelor's Degree in Early childhood Teacher, highlighting the importance of the first years of entry into teaching practice as a key stage in the construction of professional identity. From a qualitative approach with a sociocritical orientation, the main challenges faced by Pre-service teachers are identified, such as the lack of articulation between theory and practice, Lack of self-confidence in classroom management, and the absence of systematic support. The findings show that, although school practices represent a significant space for learning, they also generate tensions and challenges that require attention. In this regard, the research underscores the need to implement support networks and co-tutoring strategies that strengthen the formative accompaniment of teachers in training. These networks would help reduce the gap between pedagogical discourse and real practice, fostering the consolidation of a critical and reflective teaching identity, in line the principles of the New Mexican School.

Keywords: novice teachers, teacher training, support, education.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Los primeros años del profesor novel tienen un papel vital en su desarrollo profesional. Son el primer encuentro con la realidad del gremio docente al dejar atrás la vida estudiantil y dar paso a la realidad que se vive en cada uno de los contextos escolares.

Montes *et al.* (2017) mencionan que en la formación del profesorado novel se logra la construcción de su identidad y conocimientos profesionales, que son un punto determinante para la supervivencia en las siguientes etapas de su vida laboral, donde sus saberes serán determinantes para su inmersión en los contextos escolares. Los autores señalan que este primer proceso de acercamiento a las aulas es muy importante en la vida del docente, debido a que, durante este trayecto, el profesorado iniciará la construcción de su identidad profesional.

Para el profesorado, esta primera etapa representa un cúmulo de emociones positivas y negativas, debido a la realidad a la que se afronta en la inserción al mundo laboral. El debut como docente permitirá focalizar y determinar rutas de acompañamiento respecto a lo que el profesorado necesita en términos de formación.

Con fundamento en estas premisas, se realizó una evaluación mediante una encuesta, a través de Google Forms, a alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar. En esta, la alumna Zurgeiry R. (20 años de edad, 4° semestre de licenciatura) expresa lo siguiente:

La experiencia dentro de los cuatro semestres de jornadas ha sido, en su mayoría, buena, donde me he encontrado con docentes que te ayudan y dan consejos para mejorar en el proceso [de] ser docente y otras ocasiones en donde, a pesar que las cosas no salen como se tiene planeado, todo es aprendizaje y evolución para la mejora continua.

Tomando en cuenta este comentario, la identidad del maestro novel se forjará mediante sus experiencias en las aulas y su socialización en el trayecto de formación docente, y se irá transformando conforme a sus primeras experiencias en las aulas escolares.

Aquí es necesario resaltar que las prácticas docentes en el trayecto formativo son un espacio de profesionalización en el que se ha observado que gran parte del alumnado de esta licenciatura muestra motivación para innovar en nuevas praxis docentes creando ambientes frescos que promueven los aprendizajes de sus estudiantes. Sin embargo, es notorio que presentan áreas de oportunidad que requieren una atención oportuna.

Alexa O. (20 años de edad, 6° semestre de licenciatura), a la pregunta “¿Consideras que la plantilla docente que labora dentro de la institución te ha brindado las herramientas necesarias para tu formación?”, indica:

“Sí y no, ya que hay maestras a las que no se les entiende en su forma de explicar, pero también hay maestras que de verdad estudian lo que nos van a dar de clase y es a las que sí les entendemos”.

Escartín *et al.* (2008) resaltan que, en la etapa de profesor novel, cuando este tiene que impartir clases, consciente o inconscientemente recurre a referentes pasados como alumno, en los que busca pautas de referencia que le puedan servir para el inicio en la práctica profesional.

En este orden de ideas, es importante reflexionar sobre la repuesta a la interrogante planteada a la alumna, ya que, como formadores de futuros docentes, debemos cuestionarnos, ante nuestro actuar pedagógico, cuántas herramientas les brindamos a nuestros alumnos para afrontar la realidad dentro de las aulas. Si bien cada docente podrá interpretar y dar respuesta de acuerdo con su praxis, es necesario establecer en colectivo diversas pautas respecto al alcance de herramientas oportunas para el desarrollo de prácticas pedagógicas adecuadas en las aulas.

Preguntas de investigación

Los objetivos de una investigación expresan la finalidad de esta y sirven como la ruta a recorrer, ya que manifiestan lo que se permite comprender durante la intervención. El objetivo general de nuestra investigación es identificar las necesidades formativas del docente novel de educación preescolar mediante redes de apoyo de cotutoría para el dominio de contenidos integrales.

Los objetivos específicos son:

- Promover herramientas que faciliten la formación integral del docente novel mediante estrategias de acompañamiento.
- Detectar las necesidades de formación del profesor novel en educación preescolar para promover una atención oportuna.

JUSTIFICACIÓN

En este apartado se enuncian los argumentos de la relevancia de la investigación, así como el impacto del dominio conceptual que se producirá con los resultados del estudio.

En la actualidad, las escuelas normales son las encargadas de la formación de los maestros de educación básica. Un cambio que transformó la educación normalista fue la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ya que la reestructuración que esta supuso de los planes y programas de estudio pretende garantizar un carácter nacional de la educación normalista para el logro de la formación de maestras y maestros idóneos para los contextos socioeducativos.

Este proyecto de investigación conlleva un gran aporte académico porque se centra en la satisfacción de los vacíos teóricos y prácticos relacionados en la formación del profesor novel en el nivel educativo de preescolar, tomando en cuenta las bases legales que conforman el sistema de las escuelas normales.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) menciona que cerca de dos de cada diez docentes (19 por ciento) de los países de la OCDE son noveles (OCDE, 2019). En estos países, el profesorado novel suele trabajar una hora menos de la jornada laboral que aquel que tiene una experiencia mayor, debido a que el primero suele trabajar parcialmente.

En contraste, se ha detectado que la problemática prevaleciente entre el profesorado novel es muy distante a la encontrada en docentes con mayor experiencia en el ejercicio de la profesión. Así, es vital determinar cuáles son las herramientas necesarias para formar docentes competentes en las aulas y centros escolares, tomando en cuenta las necesidades y las fortalezas de las nuevas generaciones del profesorado del nivel preescolar.

Berliner (2000, cit. en Marcelo, 2011) enfatiza que en la actualidad se ha prestado poco interés y atención al desarrollo de aspectos evolutivos en el proceso de profesionalización docente, y señala que es indispensable precisar cómo surge el proceso de aprender a enseñar desde la formación hasta la inserción del profesorado novel al campo laboral.

Por lo anteriormente dicho, la formación del profesorado debe ser un pilar que dote al docente de las herramientas necesarias para afrontar la realidad educativa al egresar de las instituciones normalistas. En las praxis docentes de los alumnos en formación de la Escuela Normal Camilo Arriaga son notorios algunos desaciertos que emergen de la falta de redes de asesoramiento durante su trayecto formativo, y que ponen de relieve limitaciones de la institución escolar y el personal docente que imposibilitan el máximo logro de los aprendizajes del alumnado.

ANTECEDENTES

A continuación, se mencionan los diversos estudios que fundamentan teóricamente esta investigación, que fueron recolectados en una exhaustiva búsqueda en la que se encontraron diversos referentes que orientarían el proceso de intervención educativa. Algunos de ellos son de gran relevancia porque permiten obtener una visión amplia del campo de investigación en el marco de la formación de formadores en las escuelas normales.

Las investigaciones sobre el profesorado novel han adquirido una creciente relevancia en los últimos años debido al papel fundamental que desempeñan los primeros años de enseñanza en la construcción del desarrollo profesional docente en la consolidación de su praxis pedagógica. Enseguida se resumen los antecedentes de estas investigaciones, con referencias destacadas.

Ingersoll y Strong (2011) mencionan que los docentes noveles son aquellos con menos de cinco años de experiencia; afrontan una serie de desafíos únicos al inicio de sus carreras, que incluyen la adaptación al entorno escolar, la gestión de la clase, la planificación, la evaluación y la integración en la cultura profesional del centro educativo. Estos desafíos pueden impactar en su satisfacción laboral y en la retención en la profesión de acuerdo con las experiencias acontecidas dentro del aula.

Uno de los artículos que aborda la formación del profesorado, titulado “La importancia del mentor en la formación del investigador” (Jiménez, 2015), rescata la importancia del apoyo institucional y de la mentoría para los profesores noveles. A su vez, encontró que los programas de mentoría y las comunidades de aprendizaje profesional pueden mejorar significativamente la retención de los docentes noveles y su eficacia en el aula.

De este documento se destaca, para esta investigación, algunas de las estrategias implementadas, en el sentido de que se enfatiza la relevancia de contar con una red de apoyo que promueva una mentoría en los inicios de la vida del docente novel para lograr concretar su identidad como profesional educativo, la que es importante y necesaria para una mejor profesionalización docente.

Fundamentación teórica

En este apartado se presentan los principales fundamentos teóricos de esta investigación, que brindan una visión amplia de teorías y conceptos clave. Cada uno de ellos orienta pedagógicamente el proceso de intervención con los docentes en formación. Estos conceptos y teorías son fundamentales para comprender el trabajo con el profesorado novel.

El enfoque humanista desde la mirada de la NEM

En esta investigación es necesario partir de la teoría humanista, que es contraria a un modelo autoritario, ya que permite al alumno crear su personalidad a través de las experiencias propias. Esta se basa en un enfoque holístico en el que se pretende estudiar al ser humano en su totalidad y tiende a llevar al alumno a la autorrealización formativa.

Hernández (1998, cit. en García, 2006) explica que la educación humanista es de tipo indirecto, pues permite que los alumnos logren un aprendizaje a través de la exploración, las experiencias y las situaciones vivenciales que logran producir aprendizajes vivenciales. Por lo tanto, es importante brindar herramientas con las que el profesorado normalista experimente y explore situaciones vivenciales en sus escuelas de práctica, observación y ayudantía, para el logro de un aprendizaje significativo durante su trayecto formativo.

Este enfoque pedagógico, establecido en el plan de estudios vigente, enfatiza la relevancia de promover que el alumno sea partícipe de su aprendizaje. Por ello, se realizan todos los esfuerzos pedagógicos dentro del sistema educativo que favorecen que el alumnado normalista construya cambios sustanciales en el país.

Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se centra en el establecimiento de un nuevo modelo curricular que armonice un diseño educativo diferente, que logre atender las necesidades pedagógicas y curriculares que se encuentran con mayor rezago en el país, y en el apoyo a la potencialización de sus fortalezas para el alcance de una educación en términos de excelencia.

La NEM tuvo su origen en la reforma al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (efectuada en 2019), en la que se enunció que la educación debe basarse en el respeto, desde un enfoque de derechos humanos. Este artículo establece que:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades [...]. (DOF, 2019).

Un punto fundamental de la NEM es la construcción de una enseñanza universal con objeto de promover experiencias que generen un ambiente de aprendizaje. En este modelo educativo se pretende contribuir a la construcción de escuelas para el pueblo, y no solo para las clases elitistas, en las que los programas y planes de estudio sean de índole nacional, con características que promuevan la democracia, la inclusión, la equidad y la interculturalidad.

Por su parte, el artículo 11 de la Ley General de Educación (LGE) (DOF, 2026) establece que el Estado, a través de la NEM, buscará potencializar el logro máximo de los aprendizajes, así como establecer como objetivo el desarrollo humano integral con el fin de impulsar una transformación en el contexto educativo.

Con base en la LGE (DOF, 2026), el modelo educativo de la NEM busca contribuir a la promoción de los valores y la mejora continua de los procesos educativos, en razón de que su principal objetivo es formar ciudadanos que logren establecer relaciones intrapersonales e interpersonales basadas en el desarrollo de los valores.

Políticas educativas en el marco de la transformación de la escolaridad normalista

En el contexto histórico-cultural de México, las escuelas normales han constituido un pilar fundamental para el desarrollo de este país. Como instituciones del Estado, han desempeñado un papel clave en la formación de docentes y han contribuido de manera significativa al cumplimiento de los objetivos del Sistema Educativo Nacional.

De acuerdo con Rubio (2006), en México habían aproximadamente 433 escuelas normales dedicadas a la formación de docentes de educación básica. De estas, el 57 por ciento eran públicas y el 43 por ciento eran particulares. Estas instituciones ofrecen no solo programas de licenciatura, sino también de posgrado, lo que amplía sus posibilidades formativas y su impacto en el ámbito educativo.

En la actualidad, las escuelas normales se encuentran distribuidas a lo largo del territorio nacional y experimentan un proceso de transformación significativa, en el marco de las políticas educativas impulsadas durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador. En este contexto, la Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales (DEGESPE, 2019) enfatiza que la formación docente es un elemento estratégico para la transformación del país, lo que reafirma la relevancia de estas instituciones en el fortalecimiento del sistema educativo.

La NEM es un proyecto político-educativo que se ha llevado adelante a marchas forzadas en este periodo sexenal. Se ha hablado poco de la evolución y la relación que tendrán las instituciones formadoras en el proceso de transición bajo este nuevo modelo educativo. Por esta razón, es necesario identificar y promover un punto de encuentro que debería centrarse en la producción de una atención educativa a las nuevas generaciones del país.

Pérez (2020) argumenta que, en los centros educativos normalistas, la NEM seguirá siendo un proceso poco estructurado y claro, a consecuencia de que en estos centros aún es necesario realizar muchas acciones para la concreción de una formación de excelencia de docentes del siglo XXI. A tal fin, como personal docente de escuelas normalistas, es preciso identificar y atender las áreas de oportunidad de los alumnos para que afronten la realidad actual. Si bien la malla curricular de cada una de las licenciaturas impartidas en las escuelas normales se ha modificado en el plan y programa vigentes, aún quedan lagunas de conocimiento en torno a la manera de formar un profesorado capaz de promover la excelencia en las aulas de formación escolar básica, como lo plantea la NEM.

Como se ha dicho arriba, según Rubio (2006), hay 433 escuelas normales, de las que 249 son públicas. Ante tales cifras, se conjetura que la realidad de las escuelas normales públicas o del sistema privatizado dista mucho de lograr un profesorado del siglo XXI; además, en ocasiones, se padecen carencias que limitan el proceso de formación en las instituciones escolares.

Los inicios del profesorado en las aulas, los profesores noveles

Aquí retomamos los ciclos de vida profesional del docente establecidos por Huberman (1999, cit. en Torres, 2005). Según este autor, existe un ciclo profesional en la trayectoria docente con características principales en cada una de las etapas por las que transita un profesional de la educación (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Ciclo de vida del profesional docente

1. Introducción a la carrera
2. Fase de estabilización
3. Experimentación y diversificación
4. Valoración
5. Serenidad y distanciamiento en las relaciones
6. Conservadurismo y quejas

Fuente: Huberman (1999, cit. en Torres, 2005).

Respecto a este ciclo, es indispensable partir de la etapa de introducción a la carrera porque abarca los primeros años formativos del docente, cuando se vive la transición y el cambio de estudiante a profesor. Esta etapa es caracterizada como un estadio de aprendizajes intensivos, en el que surgen las primeras experimentaciones pedagógicas en los centros educativos. A la vez, en este momento se encuentran diversas emociones positivas y negativas que permearán en el desarrollo del profesorado novel.

Cabe mencionar que el término novel es empleado cotidianamente para desacreditar a las personas en el ámbito en el que se desenvuelvan. Con este se etiqueta y estigmatiza a los profesores iniciales como inexpertos y novatos, a consecuencia de las carencias significativas que aún padecen en la práctica educativa.

Torres (2005) establece ocho categorías que puntualizan el desarrollo del ciclo de vida del docente, a saber: 1) acceso a la carrera (15-17 años); 2) novatez docente (20-25 años); 3) inicio de la consolidación (26-30 años); 4) consolidación docente (31-35 años); 5) plenitud docente (36-40 años); 6) inicio de dispersión (41-45 años); 7) dispersión docente (46-50 años), y 8) preparación para la salida (51-55 años).

En esta investigación nos centramos únicamente en la etapa 2, novatez docente. Esta es descrita como una etapa inicial de la docencia, que parte del egreso de la escolaridad normalista y comienza la etapa laboral en el ámbito educativo. Es posible que en ella haya grandes carencias y el docente sea consciente de ellas, lo que genera una desconfianza en sus primeras prácticas educativas.

Aquí cabe reiterar que el docente novel es aquel profesor recién egresado, que iniciará su trayecto en el ejercicio de su carrera en una institución educativa, experimentando, a través de ensayo y error, con sus capacidades profesionales en el aula. Por lo general, el profesorado afrontará en esta etapa un cambio significativo de la realidad dentro de la escuela normal para enfrentar el sistema educativo nacional.

McNally (2000, cit. en Biddle *et al.*, 2005) sostiene que “los profesores noveles quieren [...] pertenecer a la comunidad de profesores, ser definidos como profesores por los alumnos y colegas”. Estas pretensiones representan un reto exorbitante, ya que implican un arduo esfuerzo y dedicación para el logro de la aceptación y el reconocimiento por parte de la comunidad escolar en la que el docente está inmerso. No obstante, sin duda alguna, con el paso del tiempo, el docente logrará la adaptación al sistema educativo.

METODOLOGÍA

Navarro (2017) señala que “la investigación es un proceso sistemático de resolución de interrogantes y búsqueda de conocimiento que tienen unas reglas propias, es decir, un método” (2017, p. 15). A partir de esta concepción, es posible afirmar que esta tarea se desarrolla también en la práctica docente.

En este apartado se muestra la ruta metodológica de la presente investigación, cuya finalidad es atender la problemática detectada mediante la delimitación del paradigma y los métodos empleados, así como describir las principales características del proceso de formación de profesores en una escuela normal.

Abordar la investigación en el ámbito educativo implica que el docente parta del reconocimiento de una necesidad, un vacío de conocimiento o de una problemática, detectados en la formación docente o en las prácticas de enseñanza, con el propósito de generar procesos de mejora y transformación en la realidad de las escuelas normales.

En este sentido, para llevar a cabo un proceso sistemático y riguroso de documentación de la práctica, resulta fundamental que el profesorado desarrolle competencias investigativas como la capacidad de análisis, la autonomía en la recolección de información y una postura crítica de su quehacer educativo.

Por otro lado, Gil *et al.* (2017, p. 2) refieren que el término *paradigma* deriva del griego *dáiknymi*, concebido como “modelo, tipo, ejemplo, patrón”. En la investigación educativa, los paradigmas ayudan a entender la realidad de lo investigado y tomar una posición acerca de este. No obstante, es común que el investigador se halle influido por diversas corrientes ideológicas, que tendrán un papel importante en la solución de la problemática detectada.

Según Navarro (2017), existen tres paradigmas de investigación: 1) positivista, cuantitativo o racionalista; 2) interpretativo, cualitativo o naturalista, y 3) sociocrítico. Estos tres paradigmas tienen características que los distinguen entre sí.

Ahondaremos en los paradigmas cualitativo y sociocrítico, que son los que sustentan esta investigación educativa. El paradigma interpretativo o cualitativo tiene como punto central el estudio de acciones humanas y la vida social de los individuos; se enfoca en fenómenos no observables y no susceptibles a la experimentación. En mayor medida, este paradigma se asocia con estudios etnográficos. Sus técnicas de recogida de datos son de carácter abierto y poseen un diseño flexible y emergente.

El paradigma sociocrítico es considerado por Navarro (2017) como:

Investigación o reflexión sobre la práctica educativa, con la finalidad principal de transformarla, y no busca la explicación de los fenómenos educativos o la generalización de los resultados, como ya ocurriría con la aproximación cualitativa. Busca, por tanto, poner soluciones a problemas educativos concretos mediante la práctica. (2017, p. 24)

Este último paradigma surgió a consecuencia de las dificultades que presentaban los dos paradigmas anteriores. Busca, así, una comprensión más consciente de la teoría y la transformación de la praxis.

Para la recogida de datos se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos, con el fin de dar una solución a los problemas educativos mediante la práctica y las habilidades para la innovación educativa.

RESULTADOS

Derivado de la aplicación –mediante Google Forms– del instrumento diagnóstico a estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Camilo Arriaga, así como del análisis interpretativo de sus respuestas desde los paradigmas cualitativo y sociocrítico, emergieron categorías que permiten comprender las necesidades formativas del profesorado en formación y la pertinencia del establecimiento de redes de apoyo institucional.

En primer lugar, se encontró que las estudiantes reconocen la práctica docente como el espacio formativo de mayor impacto en la construcción de su identidad profesional. Las jornadas de observación, ayudantía e intervención representan escenarios reales donde los saberes teóricos se confrontan con la complejidad del aula. No obstante, se evidencia que dicha confrontación genera sentimientos ambivalentes: motivación y entusiasmo por innovar, pero también inseguridad y temor ante situaciones imprevistas.

En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Marcelo (2011) acerca de que los primeros años constituyen una etapa crítica de aprendizajes intensivos y redefinición profesional. Las estudiantes manifestaron que, si bien han adquirido herramientas didácticas, aún presentan áreas de oportunidad en la planeación contextualizada, la gestión de grupo y la evaluación formativa en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Asimismo, se detectó una percepción diferenciada respecto al acompañamiento brindado por la planta docente. Algunas alumnas expresaron sentirse respaldadas por docentes que promueven la reflexión pedagógica y la retroalimentación constante. Sin embargo, otras señalaron que el apoyo depende en gran medida de la disposición individual del formador, lo que evidencia la ausencia de un sistema estructurado de mentoría institucional.

Lo anteriormente dicho se vincula a los planteamientos de Ingersoll y Strong (2011) respecto a que los programas formales de inducción y mentoría inciden de modo positivo en la seguridad profesional y en la permanencia docente. En el contexto analizado, se observó que cuando existe retroalimentación sistemática, las estudiantes desarrollan mayor confianza y autonomía; por el contrario, cuando el acompañamiento es limitado, prevalece la incertidumbre pedagógica.

Otro hallazgo relevante es la tendencia de las estudiantes a reproducir modelos docentes previamente observados, lo cual confirma la tesis de Linda Darling-Hammond (2006) acerca de la importancia de articular teoría y práctica de manera coherente durante la formación inicial. Cuando la experiencia práctica no dialoga con los fundamentos teóricos revisados en clase, se generan vacíos que dificultan la consolidación de una identidad docente crítica y reflexiva.

Por último, se encontró una disposición favorable hacia la implementación de redes de apoyo y cotutoría entre pares y docentes formadores. Las estudiantes manifestaron interés por participar en círculos de reflexión, análisis de casos y acompañamiento horizontal entre semestres, lo cual fortalece la pertinencia de una propuesta institucional que consolide dichas estrategias desde un enfoque colaborativo.

En síntesis, los resultados evidencian que la Escuela Normal Camilo Arriaga cuenta con fortalezas importantes como la motivación estudiantil y el compromiso formativo; no obstante, afronta el desafío de sistematizar mecanismos de acompañamiento que favorezcan la consolidación de la identidad profesional del profesorado novel, en congruencia con las exigencias y demandas actuales del Sistema Educativo Nacional.

CONCLUSIONES

Derivado del análisis, se concluye que el proceso de formación del profesorado novel en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Camilo Arriaga requiere el fortalecimiento de los procesos de acompañamiento institucional mediante redes de apoyo estructuradas que articulen teoría, práctica y reflexión crítica.

La investigación permitió determinar que las estudiantes transitan por un proceso complejo de construcción identitaria en el que convergen emociones, saberes y experiencias vivenciales. Este proceso no puede depender únicamente de la experiencia individual o del ensayo-error, sino que debe estar respaldado por estrategias formales de mentoría y cotutoría que favorezcan la seguridad profesional y el desarrollo de competencias pedagógicas.

Asimismo, se reconoce que la implementación de redes de apoyo contribuye a la reducción de la brecha existente entre el discurso formativo y la práctica educativa real, ya que favorece una mayor coherencia pedagógica institucional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. En este sentido, dichas redes no solo incidirían en la mejora de las prácticas del profesorado en transformación, sino que también coadyuvarían a la consolidación de una cultura de trabajo colaborativo en el interior de la escuela normal, contribuirían a disminuir la brecha entre el discurso formativo y la práctica real, fortaleciendo la coherencia pedagógica institucional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Tales redes influirían no solo en la mejora de las prácticas de los docentes en formación, sino también en la consolidación de una cultura colaborativa en la Escuela Normal Camilo Arriaga.

Desde el paradigma sociocrítico adoptado, esta investigación no pretende únicamente describir la problemática, sino repercutir en la transformación de la praxis institucional. Por esta razón, se considera pertinente el diseño y la implementación de un modelo de acompañamiento basado en la reflexión compartida, la observación sistemática y la retroalimentación formativa.

Finalmente, se concluye que el fortalecimiento del profesorado novel no solo es una necesidad institucional, sino también una responsabilidad ética y social, ya que de la calidad de su formación dependerá el impacto educativo en niñas y niños del nivel preescolar. La consolidación de redes de apoyo en la Escuela Normal Camilo Arriaga representa, por lo tanto, una oportunidad para avanzar hacia una formación docente más integral, humanista y acorde con los principios de la educación contemporánea.

BIBLIOGRAFÍA

- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2019, diciembre 20). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [reformas de la publicada el 5 de febrero de 1917]. <https://www.constitucionpolitica.mx/versiones-antiores/2019>
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2026, enero 15). Ley General de Educación [reforma de la nueva Ley publicada el 30 de septiembre de 2019]. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- DEGESPE (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación). (2019). *Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales*. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Escartín, J., Ferrer, V., Duran, J., y Ruiz, C. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. Octaedro-Ice.
- Ingersoll, R., y Strong, M. (2011). The impact of induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Jiménez, V. (2015). La importancia del mentor en la formación del investigador. *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(1), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/6882/688273461009.pdf>
- Marcelo, C. (2011). Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Navarro, E. (coord.). (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Universidad Internacional de La Rioja.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2019). Guía del profesorado TALIS 2018 (Vol. I). https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-I_ESP.pdf
- Pérez, M. (2020). La Nueva Escuela Normal. *Revista Educ@rmos*, 6(2), 137-156.
- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública.
- Torres, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. CREFAL (Cuadernos Estancias de Investigación).

INCLUSIÓN DE UN ESTUDIANTE CON AUTISMO EN PREESCOLAR: DISMINUCIÓN DE BARRERAS ACTITUDINALES DESDE LA COHESIÓN SOCIAL

INCLUSION OF A PRESCHOOL STUDENT WITH AUTISM: REDUCING ATTITUDINAL BARRIERS THROUGH SOCIAL COHESION

Fecha de recepción: 10 de marzo de 2026.

Fecha de aceptación: 20 de julio de 2026.

Sarahí del Carmen Ventura Rivera¹

María Cristina Amaro Amaro²



Intervenciones
educativas

RESUMEN

En el presente artículo se expone una intervención orientada a la identificación y la disminución de barreras para el aprendizaje y la participación que afronta un estudiante de segundo año de preescolar con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo; inicialmente se hizo un diagnóstico mediante entrevistas a la docente y a la madre del estudiante, así como observaciones en el aula, en las que se determinaron principalmente barreras actitudinales y didácticas. Con base en estos hallazgos, se implementó una intervención basada en el trabajo por proyectos. Una primera aproximación a los resultados muestra la disminución de las barreras actitudinales, que se refleja en un cambio en las actitudes del grupo hacia la diversidad, mayor empatía entre pares y reconocimiento de distintas formas de comunicación y participación. Se concluye que intervenir desde la cohesión social en el aula contribuye a generar condiciones más favorables para la inclusión.

Palabras clave: actitudes, autismo, educación inclusiva, educación preescolar.

ABSTRACT



This article presents an intervention aimed at identifying and reducing the barriers to learning and participation faced by a second-year preschool student diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study was conducted using a qualitative approach. Initially, a diagnostic phase was carried out through interviews with the teacher and the student's mother, as well as classroom observations. The findings mainly revealed attitudinal and didactic barriers. Based on these results, an intervention grounded in project-based work was implemented. A preliminary analysis of the results shows a reduction in attitudinal barriers, reflected in changes in the group's attitudes toward diversity, greater empathy among peers, and recognition of different forms of communication and participation. It is concluded that interventions focused on social cohesion in the classroom contribute to creating more favorable conditions for inclusion.

Keywords: attitudes, autism, inclusive education, preschool education.

¹ Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, Secretaría de Educación de Gobierno del Estado. Correo electrónico: sarahicvr23@gmail.com

² Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Correo electrónico: amaro.cristina@upnslp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se refiere a una condición del neurodesarrollo que afecta principalmente las áreas de comunicación, interacción social, así como flexibilidad mental y comportamental (Martos *et al.*, 2019). En este sentido, Delgado (2021) especifica que las personas con TEA presentan cierto grado de dificultad social, comunicación y procesamiento sensorial, así como patrones atípicos de comportamiento que se manifiestan en gran atención a los detalles o reacciones diferentes a las sensaciones provenientes del entorno. Así, el autismo muestra una forma de desarrollo que “transita otros caminos distintos de los que muestra la construcción sociocultural estándar del desarrollo típico” (Valdez, 2020), lo que coloca a estas personas en riesgo de exclusión, en particular en el ámbito escolar.

Al respecto, es importante tomar en cuenta que la inclusión se entiende como un proceso que invita a reflexionar sobre las distintas formas de exclusión (Booth y Ainscow, 2004) al hacer evidentes los desafíos de equidad que se afrontan en las escuelas e intervenir sobre ellos (Echeita, 2017). En consecuencia, la educación inclusiva se propone como el resultado de transformaciones sociales y políticas que consideran la importancia de mejorar las condiciones de enseñanza para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes, sin que sus características particulares representen un obstáculo.

Por lo tanto, la inclusión se propone garantizar el derecho a la educación en términos de “acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (Blanco, 2006), como es el caso de estudiantes con la condición del espectro autista. Para el logro de tales propósitos, la inclusión requiere promover el respeto a las diferencias individuales, transformar la cultura, las políticas, el currículo y la comunidad escolar, así como fomentar la preparación y la profesionalización del profesorado para atender a la diversidad.

Lo anteriormente expuesto invita a reconocer que el alumnado es naturalmente diverso y que tal diversidad implica la presencia en el aula de distintas formas de pensar, sentir y actuar en razón de género, sexo, religión, grupo étnico, discapacidad (Parrilla, 1999) o alguna otra condición, como es el caso el autismo. Desde esta perspectiva, la diversidad es algo inherente a los grupos humanos, de manera que las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje no

ocurren por las características particulares de los estudiantes, sino a partir de la interacción con contextos que limitan sus oportunidades de aprender, participar y tener logros académicos. De esta manera surgen las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que consisten en las dificultades que el alumnado encuentra al interactuar con “la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth y Ainscow, 2004, p. 26). En palabras de López-Melero (2011, p. 42), son “los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad”.

De acuerdo con Covarrubias (2019), estas BAP pueden ser actitudinales, políticas y prácticas. Las actitudinales son “aquellas que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras”, y que también abarcan cuestiones ideológicas. Las políticas se refieren a las maneras en que “la normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones” (2019, p. 147) pueden obstaculizar la atención a la diversidad. Las prácticas se ubican en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por el profesorado, y pueden ser tanto de accesibilidad como didácticas.

Los estudiantes con diagnóstico de TEA afrontan distintas barreras al interactuar con su entorno escolar, ya que ahí deben involucrarse en distintos procesos de socialización inherentes a las prácticas de enseñanza. Esto se hace aún más evidente en el nivel de preescolar, en el que actividades como el juego social, la exploración conjunta y la colaboración e interacción entre pares forman parte de la cotidianidad; por lo tanto, la presencia de estudiantes con autismo en las aulas regulares requiere una intervención que elimine las barreras que se presentan y favorezca la inclusión.

En el caso de la educación preescolar pública en México, se cuenta con un servicio de apoyo a la educación regular denominado Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), compuesto por un equipo de profesionales de distintas áreas de especialidad como lenguaje y comunicación, psicología, aprendizaje, trabajo social, entre otras, cuya función principal es apoyar los procesos de inclusión y eliminar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los estudiantes, a partir de un trabajo conjunto con maestros, familia y comunidad. Una de sus formas de funcionamiento es a través de unidades móviles, que prestan servicio de manera itinerante a distintos preescolares.

Cabe señalar que el CAPEP surgió en el contexto del movimiento de la integración educativa, aquel en el que los estudiantes considerados con necesidades educativas especiales debían adaptarse a la dinámica de enseñanza establecida por la institución, por lo que usualmente se les brindaba atención directa a fin de lograr su adaptación (Méndez, 2007). No obstante, como parte de la transición hacia la inclusión, en la que la institución debe respetar las características de

los estudiantes y transformarse para atender a la diversidad, el CAPEP realiza, en la actualidad, intervenciones variadas que pueden llevarse a cabo mediante asesoramiento a docentes de grupo, tutorías, modelado, entre otros, pero aún se mantiene la intervención directa con los niños y las niñas, en varias ocasiones por solicitud expresa del personal docente.

Ante tal panorama, uno de los principales retos implica el favorecimiento del trabajo conjunto entre el personal especialista del centro y el profesorado, a fin de movilizar la transición de la integración a la inclusión, y garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación equitativa y de calidad, en particular de aquellos que se encuentran en riesgo de segregación, como es el caso de quienes cuentan con un diagnóstico de TEA. Desde la experiencia de trabajo en el CAPEP, se puede afirmar que estos casos representan un gran reto para el personal docente, pues debido al variado espectro de características que presentan, resulta complejo desarrollar pautas estables para su atención.

Tal es el caso de un grupo de segundo grado de preescolar en un jardín de niños ubicado en la periferia del municipio de San Luis Potosí, en México, donde se encuentra Diego (pseudónimo), un estudiante con diagnóstico de TEA que ha afrontado distintas barreras durante su estancia en el aula regular. Mediante la observación realizada por el equipo del CAPEP, se determinó que se encontraba en desventaja al momento de establecer interacciones con sus compañeros, quienes no lo incluían en las dinámicas cotidianas y se mostraban indiferentes ante su presencia. Además, las estrategias de enseñanza empleadas por la profesora de grupo privilegiaban el trabajo individual por encima de la construcción social del aprendizaje, lo que limitaba aún más el proceso de inclusión de Diego.

Dada esta situación, fue necesaria una intervención acorde con los principios de la educación inclusiva, centrando los esfuerzos en proporcionarle un ambiente de enseñanza y aprendizaje más amable con sus particularidades y necesidades.

En este artículo se expone esta intervención, efectuada con el propósito de construir, como lo propone Valdez (2020), un contexto más amigable con el autismo dentro del aula, lo que implicó un proceso de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación, con objeto de promover y garantizar el derecho del estudiante con autismo y de todos sus compañeros a una educación inclusiva.

METODOLOGÍA

El proyecto de intervención para construir un ambiente de aprendizaje amigable con el autismo y favorecer así la inclusión de Diego en preescolar inició con la elaboración de un diagnóstico, que tuvo como finalidad identificar las BAP que este estudiante afrontaba durante su estancia en el aula. Se comenzó de esta manera porque, para lograr la atención a la diversidad, es necesario identificar las barreras que impiden la plena participación y el aprendizaje, y, a partir de tal identificación, plantear las ayudas pertinentes (López-Melero, 2011). Este proceso se efectuó desde un enfoque cualitativo, caracterizado por la intención de comprender los fenómenos a través de la recolección de datos discursivos (Verd y Lozares, 2016).

Los datos se recolectaron mediante la técnica de entrevista y observación. Se hizo una entrevista a la docente frente a grupo con la finalidad indagar acerca de su formación, sus estrategias de enseñanza, el ambiente de aprendizaje que construye en el aula y su percepción sobre la inclusión del estudiante con autismo. También se realizó una entrevista a la madre de Diego, quien es su cuidadora principal, a fin de conocer su percepción acerca de la atención que él recibe en el aula. Asimismo, se efectuaron dos sesiones de observación durante la jornada completa de trabajo en el aula con objeto de identificar los posibles obstáculos que el estudiante afrontaba durante el desarrollo de las clases para aprender, participar y conseguir logros académicos. Los datos recabados fueron transcritos y procesados mediante un análisis deductivo centrado en la teoría (Gibbs, 2012), tomando como categorías de referencia la clasificación de BAP propuesta por Covarrubias (2019).

La interpretación de los resultados arrojó la presencia de barreras actitudinales y didácticas. Por su parte, las barreras actitudinales consistieron en poca tolerancia por parte de los compañeros y la docente a la desregulación emocional de Diego, que se manifestaba mediante gritos y llanto ante la imposibilidad de comunicar verbalmente sus necesidades. Asimismo, se consideraba que la ausencia del habla dificultaba su aprendizaje, sin reparar en que la comunicación es posible a pesar de la ausencia de lenguaje oral. En general, estas cuestiones actitudinales obstaculizaban las mejoras en la comunicación e interacción social de Diego.

En lo que respecta, a las barreras didácticas, se considera que estas aparecieron como consecuencia de las barreras actitudinales, pues ante la ausencia de habla y las dificultades de Diego para regular sus emociones en el aula –lo que se traducía en problemas de conducta–, la docente optaba por estrategias didácticas individuales, indicaciones verbales sin apoyo de recursos visuales y apoyo específico al estudiante para la realización de actividades de menor nivel de dificultad con respecto de las realizadas por el resto de sus compañeros, a fin de evitar distracciones en el aula, lo que al final derivaba en la exclusión de Diego en términos tanto académicos como sociales.

En este sentido, si bien durante el diagnóstico se identificaron barreras actitudinales y didácticas, se considera que estas últimas estaban vinculadas estrechamente con las primeras. En consecuencia, se tomó la decisión de centrar la intervención en la disminución o eliminación de las barreras actitudinales presentes en el grupo, en el supuesto de que la transformación de las actitudes hacia la diversidad podría generar condiciones más favorables para modificar posteriormente las prácticas didácticas.

Ante este panorama, el propósito de la intervención fue favorecer el proceso de inclusión mediante la disminución o la eliminación de las barreras actitudinales, a fin de promover la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes del grupo, en particular del estudiante con TEA.

Así, se tomó la decisión de realizar una intervención sobre el ambiente, y no sobre el estudiante, empleando el trabajo por proyectos para disminuir, incluso eliminar, las barreras actitudinales presentes en el aula, mediante el desarrollo de actividades que promovieran un contexto en el que Diego pudiera comunicarse e interactuar con sus compañeros, lo que dispondría un escenario favorable para el aprendizaje.

Los proyectos tuvieron como base el desarrollo de la cohesión social, que se refiere a "ir creando, poco a poco, un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad. Se trata de incrementar, paso a paso, la conciencia de grupo, que debe pasar de ser una suma de individuos inconexos a ser una pequeña comunidad de aprendizaje" (Pujolàs, 2008, p. 2), lo que derivaría en que el grupo se conociera mejor e interactuara de forma positiva, para dar lugar a un ambiente de aprendizaje más amable con la diversidad. Se consideró importante desarrollar un ambiente más amigable en el aula, con el propósito de que la docente tuviera el mejor escenario para la implementación de estrategias didácticas colaborativas que favorecieran el aprendizaje y la participación tanto del estudiante con autismo como de todos sus compañeros.

Al respecto, López-Melero *et al.* (2016) afirman que los proyectos son un modo de aprender a aprender, en donde, partiendo de una situación problemática, del interés o de la curiosidad, los estudiantes aprenden unos de otros. Además, proponen que cada proyecto se estructure desde una perspectiva cognitiva y cultural en la que se planifique, se indague, se experimente y se construya a partir de las siguientes fases, que fueron retomadas para el desarrollo de la intervención:

1. Asamblea inicial: el grupo identifica un tema de interés común a partir de sus curiosidades e intereses y se plantea lo que quieren saber.
2. Plan de acción: se forman grupos heterogéneos para planificar la manera en que darán solución a sus curiosidades.
3. Acción: los grupos realizan las actividades planeadas, investigan, construyen o experimentan.
4. Asamblea final: es el momento en que el grupo comparte y reflexiona sobre lo aprendido en el proyecto.

En el cuadro 1 se describen los tres proyectos de la intervención:

Cuadro 1. Plan de acción

Proyecto	Sesiones	Descripción
Galería: nos conocemos para incluirnos	3	Los alumnos valoran positivamente sus diferencias individuales y se reconocen como parte del grupo mediante la creación y la exposición de una galería fotográfica.
Spa: un espacio para cuidar de mí y de los demás	3	Los alumnos interactúan entre ellos en distintas actividades de cuidado mutuo que involucran los sentidos del oído, olfato, gusto y tacto, a través de la creación y puesta en marcha de un spa.
Globolandia: jugar, incluir y aprender	3	Los alumnos trabajan en conjunto para crear una pequeña ciudad de globos en la que puedan jugar y convivir, a través de una serie de juegos colaborativos.

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que los proyectos se desarrollaron con la participación de la docente frente a grupo y de las madres de familia, quienes estuvieron involucradas a lo largo de las nueve sesiones de trabajo. Asimismo, de manera transversal se realizaron actividades que fomentaron la colaboración, la socialización, fundamentadas en el “diseño universal del aprendizaje”. Tales actividades proporcionaron siempre distintas formas de representación, implicación, acción y expresión, con las que se atendieron las diversas necesidades de aprendizaje de Diego y del resto del grupo.

La evaluación se realizó desde un enfoque cualitativo, a través de la observación, que fue registrada en grabaciones de audio y notas de campo, para posteriormente ser transcrita y analizada mediante un proceso de reducción, disposición y transformación de datos (Miles y Huberman, 1994, cit. en Rodríguez et al., 1999), a través de un proceso inductivo centrado en los datos (Gibbs, 2012), el cual condujo a la construcción de categorías emergentes. Cabe mencionar que en los resultados se reproducen fragmentos de las transcripciones de audio y que el nombre de los estudiantes fue cambiado a fin de salvaguardar su identidad.

RESULTADOS

Autores como López-Melero (2011) describen barreras culturales que se manifiestan en el contexto escolar y que hacen referencia a la concepción de dos tipos de personas: una normal y otra especial. Esta distinción deriva en un trato diferenciado fundamentado en la noción de que las diferencias individuales delimitan el valor y la capacidad del estudiantado. Este tipo de barreras implica aspectos actitudinales como apatía, indiferencia, exclusión, prejuicios o etiquetación hacia la diferencia, lo que obstaculiza el aprendizaje y la participación de los alumnos dentro del aula (Covarrubias, 2019).

En el diagnóstico inicial se encontró que las actitudes anteriormente mencionadas estaban presentes en el aula de preescolar donde se encontraba Diego. Por lo tanto, se incidió en ellas a partir de la intervención diseñada con el propósito de disminuirlas o erradicarlas. Al trabajar sobre la cohesión del grupo, y no sobre las características específicas del alumno con TEA, se dispuso un contexto en el que emergieron habilidades sociales que promovieron la transformación de las barreras actitudinales.

Para el análisis de dicho aspecto, la información se presenta en dos subcategorías, llamadas “las actitudes, una barrera o una oportunidad para la inclusión” y “un grupo unido que es más inclusivo”. En cada una se describen las experiencias vividas en el aula que condujeron a un resultado positivo de la intervención.

Las actitudes, una barrera o una oportunidad para la inclusión

En esta subcategoría se recopila el proceso que se vivió mientras se aplicaba el primer proyecto de intervención, “Galería, conozcámonos para incluirnos”. Cuando apenas comenzaba se presentaron algunas actitudes negativas entre compañeros; un ejemplo de estas se encuentra en la primera sesión de trabajo, referente a la asamblea inicial, en la que se abrió el diálogo para expresar opiniones y aportaciones de los niños con objeto de conocer sus intereses e iniciar con la construcción del proyecto. La docente de apoyo estaba dirigiendo este diálogo, cuando Diego comenzó a expresarse mediante palabras indiferenciadas, en un volumen de voz alto, lo que creó un clima de ruido en el que no era posible seguir oyendo lo que decía la docente o los alumnos. Se observó que una de las niñas que estaba a su lado le tapó la boca con la mano.

Esta actitud de la alumna fue poco tolerante de la forma de expresión de Diego; ella actuó de manera impulsiva para reducir el ruido y poder continuar con la dinámica que se llevaba a cabo. Cuando la educadora y la docente de apoyo se dieron cuenta de lo sucedido, le pidieron que lo dejara de hacer y le explicaron que es su manera de expresarse. Esta situación no se dejó pasar por alto, pues al momento de establecer acuerdos para el desarrollo de las sesiones, la docente de apoyo la retomó de la siguiente manera, según los registros grabados de la observación:

Docente de apoyo: Para hacer amigos y conservarlos también debemos hacer ciertas cosas para que todos nos podamos sentir respetados y queridos. Le vamos a llamar acuerdos. Por ejemplo, hace un rato le taparon la boca a Diego para que no hiciera ruido. ¿Ustedes creen que eso lo hizo sentir bien?

Niños: ¡No!

Docente: Entonces, ¿qué debemos hacer?

Juan: Enseñarlos a jugar.

Silvia: Querer a nuestros amigos.

Docente: Muy bien, cuando los cuidamos para que se sientan queridos por nosotros se llama respeto. Dorian, pasa a escribirlo como un acuerdo. ¿Cómo lo escribimos?

Silvia: Querer a los amigos y respetar.

Batanero (2006) explica que una pauta importante para lograr la inclusión es educarse en actitudes, para formar ciudadanos activos y solidarios que adquieran hábitos de convivencia, solidaridad, de justicia y respeto hacia los semejantes. Así, asegura que “es el cambio en las actitudes el que nos llevará irreversiblemente a una sociedad más humana y solidaria” (2006, p. 142). En ello radica la importancia de establecer acuerdos para la convivencia no solo en el desarrollo de la intervención, sino de manera constante.

Otra de las experiencias significativas ocurrió a partir de la historia titulada “El tiburón”, proyectada en video. Los niños relacionaron la trama de esta con lo que sucede a su alrededor. En el video se representan las dificultades del personaje para ser aceptado y convivir con los demás y se emplean algunas estrategias por parte de los amigos para incluir al tiburón en sus aventuras. Al incitar la participación de los niños respecto a lo que observaron, ellos proyectaron situaciones similares en su grupo, como la siguiente:

Docente de apoyo: ¿De qué se trató la historia?

Ana: De un niño como Diego.

Docente de apoyo: ¿Por qué crees que se parece a Diego?

Ana: Porque no sabe hablar.

Docente de apoyo: Y ¿qué hacían los compañeros del tiburón?

Óscar: Solo uno quería jugar con él.

Docente de apoyo: Y ¿qué hizo para ayudar al tiburón?

Óscar: Lo ayudó a que los demás lo juntaran.

De este diálogo es posible hacer dos interpretaciones: por un lado, como dice López-Melero (2011), se identifica que en el discurso se refiere la existencia de diferencias entre personas normales y personas “especiales”, pues los niños enfatizan que Diego no se expresa del mismo modo que los demás y por eso es diferente. Sin embargo, Sábato (2005) menciona que entender las diferencias es aceptar la diversidad, lo que facilita entender que existen personas que, por diferentes razones o causas, presentan una característica funcional distinta, pero todas las identidades son valiosas. En este sentido, se entiende que expresar tales diferencias en un marco de respeto es un aspecto positivo al que podemos apelar como primer paso para la cohesión del grupo encaminada a la inclusión.

De este modo, el proyecto permitió que los alumnos reconocieran la diversidad de características personales que hay en el aula. Con tal reconocimiento se abrió un espacio donde los niños prestaron atención a aquellos detalles que los asemejan a los compañeros y a aquellos que les brindan una personalidad propia.

Durante la sesión tres se contó con la participación de los padres de familia. La estrategia consistió en compartir con el grupo, a través de fotografías, objetos o cualquier otro recurso, las características que identifican a sus hijos. Una de las participaciones significativas fue la de la mamá de Diego, quien describió, con gran entusiasmo, la forma de ser, los gustos, las preferencias, las características de su hijo, con los que algunos otros compañeros se pudieron identificar o contrastar. En el discurso, la madre de familia expresó lo siguiente a los niños:

Diego es muy platicador; aunque no sepa decir todas las palabras, él nos platica lo que hizo en el kínder a su modo. Dura mucho tiempo haciendo sus ruidos para platicarnos. Él sí entiende lo que pasa en el kínder porque después, en la casa, repite lo que escuchó aquí...

Sí se le hace difícil hacer amigos porque antes los mordía o pegaba, y los niños no quieren que eso les pase, pero ha mejorado mucho eso y ahora le gusta estar entre los demás, hacer las mismas cosas...

Cuando se enoja sí hay que dejarlo un poquito de tiempo y darle su espacio, porque se enoja más si lo jalamos o le gritamos. Cuando grita mucho y se queja es porque algo le está molestando, a lo mejor le da comezón en su mano o en el pie, y a veces sí señala o se pega en el lugar que le duele.

Esta madre de familia hizo énfasis en que el niño tiene sus propias herramientas de comunicación, es capaz de observar y comprender lo que sucede a su alrededor, y en que su forma de expresarse es mediante la repetición de palabras, el grito, movimientos corporales. Esta aportación contrasta con la idea que habían adoptado los compañeros sobre Diego de ser “un niño que no habla”.

Conforme avanzaba la participación de dos madres de familia que hablaron sobre sus hijos, los demás alumnos reconocían y se identificaban con ciertos gustos y actividades que ellos realizaban; evidencia de esto es el diálogo sostenido durante la participación de Diego y su mamá:

Docente de apoyo: ¿A Diego le gusta tener amigos?

Niños: Sí, pero también quiere jugar solo.

Docente de apoyo: ¿Qué cosas le molestan?

Esteban: Que lo jalen o que algo le pica.

Docente de apoyo: Diego no siempre utiliza las palabras, pero ¿cómo podemos saber si algo le molesta o le causa alegría?

Carlos: Porque lloramos si estamos tristes o nos reímos si estamos felices. Yo también lloro si me jalen.

En esta aportación, uno de los alumnos reconoció que expresiones como el llanto son comunes a todos y que cada persona tiene sus propias formas de expresarse. Aquí comienzan a entrar en juego habilidades sociales como la empatía, que, según Gómez (2016), se da por una imitación interna a través de una proyección de uno mismo en el otro. Este autor añade que la empatía es una capacidad metarrepresentativa que intenta comprender qué sucede en la mente de otra persona.

Un ejemplo claro de lo anterior se observó cuando Melissa, una compañera del grupo, se rehusó a ponerse los anteojos porque, según refirió, alguien en casa se había burlado de su apariencia. En ese momento, tanto la docente de grupo como la docente de apoyo trataron de convencerla de que se los pusiera porque le son necesarios para ver, pero la niña se rehusó. Una de las alumnas se dio cuenta de esta situación, la observó y le dijo: “¡Ay! ¡Qué bonita!”. Esta expresión motivó a Melissa y la alentó para sentirse más segura. Si bien anteriormente los alumnos podían dejar pasar desapercibidas estas situaciones, fue satisfactorio presenciar este gesto de empatía, por el conflicto que se presentaba, y fue una oportunidad para continuar construyendo habilidades para la socialización y la cohesión grupal, a fin de favorecer actitudes amables hacia las diferencias individuales.

De este modo, es evidente que se produjo paulatinamente un cambio en las actitudes de los alumnos. Para tal cambio, fue de gran relevancia el ambiente generado con las actividades propuestas, la intervención de la docente de apoyo y de la educadora, así como el reconocimiento de los alumnos de las diferencias como un aspecto positivo a valorar dentro del grupo.

Un grupo unido que es más inclusivo

En esta categoría se insertan los hallazgos relevantes de la cohesión del grupo. Aquí cabe anotar que Pujolàs (2008) sostiene que la cohesión prepara al grupo a ir creando de manera paulatina un clima favorable para la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad, hasta llegar a ser una pequeña comunidad de aprendizaje.

El mismo autor afirma que la cohesión grupal se logra a partir de la programación de una serie de dinámicas de grupo que faciliten este clima y contribuyan a la creación de esta conciencia de grupo. Estas dinámicas implican un conjunto de operaciones y elementos que actúan como “fuerzas” que provocan que los alumnos se conozcan mejor, que interactúen de forma positiva, que estén motivados para trabajar en equipo y que tomen decisiones consensuadas.

En el proceso de intervención se observó la promoción de acciones que fomentaron la inclusión en el grupo y la conciencia de la participación de todos. Una de estas acciones se produjo a partir de una dinámica grupal en la que los alumnos debían mencionar el nombre del siguiente compañero que participaría. En el transcurso del juego, Diego no pasó desapercibido, pues una de sus compañeras notó que él faltaba de participar y se preocupó por saber cómo haría para mencionar al siguiente compañero cuando fuese su turno:

María: Maestra, falta Diego.

Docente de apoyo: Cierto. ¿De qué manera podemos saber a quién elige Diego?

Silvia: Con sus ojos.

Docente de apoyo: Bien, Michelle. A la persona a la que Diego mire o a quien se acerque es quien sigue en el juego.

Esto supone un logro, puesto que en el proceso de diagnóstico se detectó que Diego no participaba en las dinámicas grupales; se daba por entendido que no podía participar igual que todos los demás alumnos o que si no seguía las reglas del juego, no era importante, pues él “no sabía” y merecía consideraciones especiales para no jugar. De esta manera, durante la intervención se observó cómo el resto de los compañeros fueron cada vez más conscientes de la presencia de Diego y estaban pendientes de su participación. Además, se detectó una disminución del prejuicio de que los estudiantes con autismo no pueden comunicarse, pues los compañeros propusieron formas de comunicación alternativas al habla para mantener la interacción.

En adición, es necesario resaltar que los alumnos estaban reconociendo y desarrollando otras formas de participación de acuerdo con las posibilidades y características de cada uno. Como afirma Pastor (2017), no existe un modo único de realizar una tarea o de expresar un aprendizaje óptimo para todos los estudiantes, por lo que es preciso promover diferentes opciones para llevar a cabo las tareas de aprendizaje y la forma de expresar.

Siguiendo los planteamientos de Pujolàs (2009), las intervenciones en un aula inclusiva deben asegurar la participación equitativa y una interacción simultánea, de forma que todos los alumnos tengan la oportunidad y, a la vez, la obligación de participar. Este tipo de situaciones no se planifica o se provoca de manera forzada, sino que surge de los alumnos de manera espontánea, lo que le otorga un valor significativo. Por lo tanto, el papel de los agentes educativos es permitir que emerjan y se mantengan las relaciones naturales de apoyo mutuo entre los estudiantes.

Por lo arriba mencionado, es posible afirmar que la cohesión del grupo y la cooperación fueron propicias para la disminución de las barreras actitudinales que se presentaban en el grupo. Si bien no se asegura que fueron erradicadas definitivamente, este logro representa una aportación significativa para la promoción de la tan deseada cultura de respeto y la valoración de la diversidad.

CONCLUSIONES

La intervención expuesta tuvo como propósito favorecer el proceso de inclusión de un estudiante con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista en un grupo de segundo grado de preescolar, mediante el diseño y la implementación de una intervención orientada a la disminución de las barreras para el aprendizaje y a la participación en el aula. A partir del diagnóstico cualitativo, se identificaron principalmente barreras actitudinales y didácticas que limitaban la interacción y la participación de este estudiante dentro del grupo. No obstante, el análisis arrojó que las barreras didácticas se encontraban estrechamente vinculadas con las actitudes hacia la diversidad. Por esta razón, la intervención se centró inicialmente en la transformación de dichas actitudes, mediante el trabajo por proyectos y el fortalecimiento de la cohesión grupal, con el propósito de construir un ambiente de aprendizaje más amigable con la diversidad y generar condiciones favorables para la inclusión.

Los resultados muestran que las actividades implementadas produjeron un cambio en las actitudes del grupo hacia las diferencias individuales, ya que durante el proceso se observaron mayores manifestaciones de empatía, respeto y reconocimiento de diversas formas de comunicación y participación, que contribuyeron a disminuir actitudes de rechazo hacia la diversidad, en particular respecto a las características de Diego. Asimismo, las dinámicas colaborativas permitieron que los alumnos reconocieran la importancia de la participación de todos los miembros del grupo, incluyendo al estudiante con autismo.

En este sentido, es posible afirmar que intervenir en el ambiente y las relaciones resulta una posibilidad para favorecer procesos de inclusión en el aula. Además, la promoción de la participación y la interacción de todos mediante el trabajo por proyectos facilitó el reconocimiento y la valoración de la diversidad, al tiempo que se generaron condiciones para el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la cooperación y el respeto.

Asimismo, esta experiencia enfatiza la importancia del trabajo colaborativo entre el personal docente y los profesionales de apoyo educativo, como el equipo del CAPEP, para identificar las barreras y diseñar estrategias que permitan disminuirlas, y así avanzar de las estrategias de integración a las prácticas orientadas a la inclusión.

Por último, si bien la intervención mostró avances relevantes en la disminución de barreras actitudinales y en una mayor cohesión grupal, es necesario reconocer que la inclusión es un proceso permanente que requiere continuidad y acompañamiento. En este sentido, en futuras intervenciones se podría profundizar en la transformación de las barreras didácticas identificadas, a fin de consolidar prácticas que garanticen una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Batanero, J. (2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros? Sí, pero ¿cómo? *Contextos Educativos* (8), 135-148. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/561/525>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación, una propuesta para su clasificación. En J. A Trujillo, A. C. Ríos y J. L. García (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Delgado, P. (2021, junio 18). Trastorno del espectro autista (TEA) en la educación. *Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/trastorno-del-espectro-autista-tea-educacion>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta* (26), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez, C. (2016). La empatía en la primera infancia. *Psicodebate*, 16(2), 1-16 https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/593/pdf_7.
- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa* (21), 37-54. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- López-Melero, M., Mancilla, L., y Solé, C. (2016). Escuela pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (30), 49-56. <https://riuma.uma.es/rest/api/core/bitstreams/5385e225-c276-42e7-94b0-40a94945f8bf/content>
- Martos, J., Ayuda, R., Freire, S., González, A., y Llorente, M. (2019). *Trastornos del Espectro Autista de Alto Funcionamiento. Otra forma de aprender*. Editorial CEPE.
- Méndez, J. (2007). De la educación especial a la educación inclusiva. En O. López (coord.), *Entre lo emergente y lo posible, desafíos de la investigación educativa* (pp. 268-280). Pomares.
- Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(2), 1-16. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART2.pdf>
- Pastor, C. A. (2017). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Pujolàs, P. (2009). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa* (170), 37-41. <https://convivencia.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/11/au17008.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2a. ed.). Aljibe.
- Sábato, E. (2005). *Aprender a convivir con las diferencias*. Organización Panamericana de la Salud.
- Valdez, D. (2020). *Contextos amigables con el autismo. Hilos y colores de su entramado*. Editorial CEPE (Autismo Ávila).
- Verd, J., y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.



CICATRICES QUE SE VUELVEN SEMILLA: DEL MIEDO A LA TRANSFORMACIÓN EN UNA ESCUELA MULTIGRADO RURAL

SCARS THAT BECOME SEEDS: FROM FEAR TO TRANSFORMATION IN A RURAL MULTIGRADE SCHOOL

Fecha de recepción: 25 de junio de 2026.

Fecha de aceptación: 22 de julio de 2026.

Ana Cecilia Ramos Martínez¹



— Narrativas docentes

RESUMEN

El presente texto tiene como objetivo reflexionar sobre la propia experiencia pedagógica como docente multigrado en una escuela primaria rural destacando los desafíos, las emociones y los aprendizajes que emergen en este contexto educativo. Desde un enfoque narrativo basado en las experiencias vividas, se exploran las maneras en que el encuentro con un aula multigrado transforma la comprensión de la enseñanza, la formación humana y la identidad profesional docente. En la narrativa se describe el tránsito del miedo y la incertidumbre hacia la resiliencia y la transformación pedagógica, enfatizando el aprendizaje colaborativo, la flexibilidad curricular, la tutoría entre pares y la construcción de ambientes de aprendizaje significativos. Asimismo, se abordan las dificultades estructurales que afrontan los docentes multigrado, como la falta de formación especializada, el escaso acompañamiento institucional y las exigencias administrativas. Desde una perspectiva reflexiva, la autora reconoce la escuela multigrado no como un modelo deficiente, sino como un espacio pedagógico rico en diversidad, cooperación y aprendizaje comunitario. Por último, en la narrativa se reafirma que la docencia en contextos rurales multigrado representa un acto de humanidad, esperanza y crecimiento profesional continuo.

Palabras clave: educación, organización, identidad docente, aprendizaje colaborativo, escuela rural multigrado.

ABSTRACT



This text aims to reflect on the author's own pedagogical experience as a multigrade teacher in a rural primary school, highlighting the challenges, emotions, and lessons that emerge in this educational context. Adopting a narrative approach grounded in lived experience, the text explores how the encounter with a multigrade classroom transforms one's understanding of teaching, personal development, and professional identity. The narrative describes a journey from fear and uncertainty toward resilience and pedagogical transformation, emphasizing collaborative learning, curricular flexibility, peer tutoring, and the creation of meaningful learning environments. It also addresses the structural difficulties faced by multigrade teachers, such as a lack of specialized training, limited institutional support, and administrative demands. From a reflective standpoint, the author views the multigrade school not as a deficient model, but as a pedagogical space rich in diversity, cooperation, and community-based learning. Finally, the narrative reaffirms that teaching in rural multigrade settings represents an act of humanity, hope, and continuous professional growth.

Keywords: education, organization, teacher identity, collaborative learning, rural multigrade school.

¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Correo electrónico: ceci2776@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En los caminos de la vocación docente, a veces no elegimos de manera consciente el destino de lo que podemos afrontar encontrándonos en el momento de mayor vulnerabilidad o en procesos de cambios. El trayecto que una profesora recorre cada día hacia una escuela multigrado de una comunidad rural no se mide en kilómetros, sino en las experiencias que vive cada día y que desencadenan aprendizajes nuevos y sentimientos de sí misma que a veces no conocía siquiera.

Esta narrativa emerge de la experiencia de una maestra multigrado bidocente, confrontada con una realidad escolar, que se plasma en el misterio de la pregunta ¿qué es una escuela multigrado y su significado?, pero que se revela, a la vez, como un espacio de resistencia y transformación desde su llegada al plantel escolar. Como señala Suárez (2017a), las instituciones educativas están saturadas de historias. En esta historia, me convertí en la actora principal de la trama que vivía como autora de este relato.

Llegar a un lugar desconocido, que parecía que, en muchos sentidos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) había olvidado, cuestionándome si fue algo detonante y sumergiéndome en una profunda incertidumbre que provocaba en mí, pensamientos negativos sobre mis capacidades por no saber gestionar a favor de los alumnos y nutrir el aprendizaje de tres grados simultáneamente. Ser maestra multigrado es afrontar el constante desafío de una planificación que nunca parece suficiente, mientras la mirada expectante de niños que, con una curiosidad silenciosa, aguardan para ver si la nueva maestra, al igual que sus predecesores, sucumbirá ante las dificultades o, por el contrario, forjará un nuevo camino. En este contexto, la práctica docente trasciende la mera aplicación de técnicas; se convierte en un “mundo de la vida” donde se entrelazan historias, esperanzas y proyectos (Suárez, 2017a).

Por su parte, la narrativa de experiencias pedagógicas es un enfoque que permite a las/os educadoras/es recuperar un saber pedagógico atrofiado por los discursos técnicos y las normativas oficiales que a las/os docentes nos exigen día a día. Al relatar la propia práctica no solo se informa, sino que también se le otorga una dimensión humana y temporal a la experiencia escolar dotándola de un significado profundo. Para Suárez (2017a), la narrativa es una herramienta

de emancipación profesional, un medio a través del cual el docente puede decir su propia palabra y, al hacerlo, reconstruir su identidad en el mismo acto de relatar su quehacer.

El objetivo de esta narrativa es reflexionar sobre la práctica pedagógica en un aula multigrado rural explorando las maneras en que la experiencia cotidiana, en este particular entorno, contribuye a la construcción de saberes de los alumnos y al desarrollo personal del docente. Busca visibilizar el efecto de la organización multigrado en la formación integral de las/os alumnas/os, a la par de analizar cómo se fortalece la identidad docente al afrontar la complejidad inherente de este modelo, después de ser señalado por una autoridad próxima, y cómo transforma la visión tradicional de la enseñanza hacia una comprensión más sensible y humana del proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia en un nuevo mundo.

La metodología utilizada para este trabajo es de corte cualitativo-narrativo, fundamentada en la recuperación de relatos de experiencia (Suárez, 2017b). A través de la escritura reflexiva, se busca sistematizar vivencias, emociones y situaciones reales para obtener una observación sensible de las dinámicas del aula y el acompañamiento de los procesos de desarrollo humano de docentes y estudiantes.

La pregunta fundamental que impulsa este relato es ¿cómo el encuentro con la organización multigrado, en un entorno de fragilidad y complejidad, ha transformado mi manera de entender la enseñanza, la formación humana y mi propia identidad como docente, y cómo, desde ahí, se puede reconstruir un ambiente de aprendizaje significativo para todos los alumnos? Con base en esta interrogante, se narra el tránsito del miedo al coraje, el afrontamiento al reto de lo desconocido que representaba inicialmente la organización multigrado y su eventual transformación en el espacio donde se gesta un cambio pedagógico.

El lector no tiene ante sí un informe técnico, sino el sentir de una vocación que se atrevió a sumergirse en un entorno desconocido y luchar contra este, y que descubrió que, incluso en el lugar más descuidado, la educación puede ser un acto de esperanza, construcción de nuevas maneras de evolución de un nuevo mundo de aprendizaje.

Lo que viví cuando conocí el mundo multigrado

El 20 de enero de 2025 marcó el inicio de un destino incierto: una maleta, más pesada por las expectativas que por lo que iba a afrontar en la comunidad de Puente de Tierra, Villa de Reyes, en San Luis Potosí, México, lugar al que me habían asignado a mitad del ciclo escolar. Una plaza definitiva en la escuela Rafael Ramírez representó no solo un golpe de estabilidad laboral y personal, sino también el inicio de un caos de emociones. Los rumores hablaban de un lugar olvidado, de un desafío insuperable. Aquellos susurros me acompañaron en cada paso con que iniciaba mi historia como docente multigrado.

A mi llegada se reveló una verdad muy desoladora: la red de apoyo que yo buscaba en mi compañera, en quien confiaba por su experiencia y que me guiaría en mis pasos en el mundo multigrado, se vino abajo. El espejo de la realidad me mostró a una compañera tan inexperta como yo, con apenas dos meses por delante en la misma incertidumbre que a mí me aquejaba.

Éramos dos novatas frente a la monumental tarea de dar vida a una escuela que parecía detenida en el tiempo. Administrativamente era un lienzo en blanco; pedagógicamente, un eco de abandono; el rezago en lectoescritura no era solo un dato, sino un grito de desatención prolongada en la escuela. En este vacío, mi rol se invirtió. Y mi compañera, con la misma fragilidad, buscaba en mí las respuestas que yo tampoco poseía.

Al inicio, la apatía de los padres y el desinterés de los niños convirtieron cada jornada en una batalla agotadora, un ciclo de intentos fallidos en el establecimiento de una dinámica, a la que se resistían a causa de los antecedentes de ciclos escolares pasados.

El punto de quiebre y el verdadero sismo en mi persona llegó el primero de abril de 2025. Mi autoridad inmediata, la supervisora de la zona escolar, apareció con su carpeta; su mirada se convirtió en el espejo más crudo de mi práctica. La desorganización del aula multigrado quedó grabada en una ficha de visita que no admitía réplicas: "No presenta planeación". Expresó que mis clases de lectoescritura y matemáticas eran aisladas y sin un propósito claro; eran un reflejo de mi inexperiencia. Esto me provocó un mar de sentimientos y miles de emociones.

Mi expediente, incompleto, sin programa analítico, bitácora docente, ni registros de evaluación diagnóstica o trimestral, era la evidencia de mi impotencia al saber que tenía meses de llegar y me pedían cosas que no estaban en un archivo. Ya me había percatado de que el ambiente de aprendizaje era algo estático, carente de dinamismo, donde la autoridad buscaba la implementación en el aula de cuentos, pausas activas y cantos que despertaran a niños que llegaban con sueño y se dispersaban con la facilidad al primer sonido que oían.

El diagnóstico fue tajante y doloroso: de los pocos alumnos evaluados, tres no leían y otros tres se hallaban en el nivel presilábico; en matemáticas era casi nulo el avance. Incluso mi propia actitud nerviosa y desorganizada fue un reflejo del estrés que me ocasionaba manejar de modo simultáneo necesidades de tres grados. Cuando la supervisora concluyó su lista, el nudo en mi garganta se deshizo en una confesión: “Maestra, perdóneme, pero es que yo nunca he estado en una escuela multigrado. Necesito que me oriente. ¿Cómo manejo un grupo de primero y segundo cuando los niños son tan distintos?”.

Esa honestidad y el mostrarme vulnerable derribaron el muro de la formalidad y abrieron la puerta a la empatía de la supervisora. No solo señaló mis fallas, sino que también reconoció mis fortalezas: mi paciencia, mi tolerancia y el ambiente de respeto y cordialidad que, a pesar de todo, lograba generar en el aula. Mis compromisos claros se convirtieron en mi nueva brújula: ordenar lo administrativo, vincular proyectos con lectoescritura y pensamiento matemático y alfabetizar el aula con material funcional, como forrar los mesabancos con los nombres de los alumnos y números para favorecer el aprendizaje constante.

Este encuentro transformó mi visión de la enseñanza y comprendí que se trataba no solo de impartir un conocimiento diferenciado, sino de entender las dinámicas de cada grupo, sus intereses y necesidades específicas.

Las escuelas multigrado, lejos de ser un déficit, se revelan como una alternativa pedagógica con un potencial educativo significativo. Como señala Cano (2025), estas escuelas pueden fomentar la resiliencia, la responsabilidad, la autoconfianza, el trabajo en equipo y el pensamiento creativo. Esta perspectiva me permitió percibir mi aula no como un problema, sino como una oportunidad para la implementación de prácticas de enseñanza y aprendizaje significativo que promovieran la autonomía de aprendizaje de cada alumno y la colaboración entre los alumnos.

La diversificación de la enseñanza en el aula multigrado implica ver al grupo como una unidad, en la que las diferencias se aprovechan para potenciar los aprendizajes a través de la ayuda mutua y la tutoría personalizada (Santos, 2020b). Concuerdo con el autor en que la tutoría personalizada es la tarea que hacemos cada día en nuestras aulas. Aunque se trate de poner actividades en grupo y se pueda dar la misma instrucción a todos al mismo tiempo, implica preparar actividades diferenciadas, organizar actividades de trabajo autónomo y, sobre todo, observar mucho y escuchar a cada alumno cuando lo requiere. Suele ser agotador, pero es increíblemente gratificante ver cómo crecen y aprenden juntos, apoyándose unos a otros.

Además, la investigación educativa ha demostrado que las escuelas multigrado favorecen “la resiliencia, la responsabilidad, la autoconfianza, el trabajo en equipo, las habilidades de resolución de problemas, así como el pensamiento creativo y científico del alumnado” (Navarra, 2019, cit. en Cano, 2025, p. 334).

Desde mi experiencia, considero que en la realidad de los docentes multigrado a menudo se afrontan desafíos sistémicos: la evaluación del desempeño de docentes de escuelas rurales multigrado ha sido un asunto de debate, ya que no existe un programa específico para esta modalidad escolar. De ahí la necesidad de una evaluación equitativa que considere las especificidades y las condiciones de los contextos de docentes de aula multigrado.

Factores como la falta de conectividad tecnológica –que no es proporcionada a escuelas multigrado–, la ausencia de acompañamiento en relación con cómo se debe trabajar un aula multigrado y la inadecuación de los perfiles, parámetros e indicadores (PPI) para la realidad multigrado son obstáculos que los docentes multigrado afrontan y que les generan angustia, desgaste físico y emocional (Observatorio del Derecho a la Educación y la Justicia, 2018).

En mi experiencia inicial, la desorganización del aula y la falta de recursos tecnológicos y económicos eran reflejo de estas carencias estructurales, que requieren una estructura educativa, así como un apoyo efectivo y funcional para el docente multigrado. En este sentido, es inconcebible que, a pesar de la implementación de reformas educativas, no se hayan elaborado evaluaciones, guías, programas específicos para los maestros en contextos rurales.

Aquel día salí de la escuela con un impacto respecto a mi labor docente; me sentí insuficiente y poco capacitada. En su momento, la visita que inicialmente se sintió como un ataque, se convirtió en la pregunta que guiaría mi futuro profesional: ¿cómo se construye una escuela desde cero donde no existe organización? Al sentirme un poco más comprendida por la supervisora, se planeó un rol de comisiones basado en nuestras fortalezas. Mi compañera y yo empezamos a asistir a talleres y congresos multigrado; esto le dio luz a nuestra práctica. Ya no solo sobrevivíamos; estábamos empezando a transformar la realidad de la escuela, construyendo un ambiente físico adecuado y reorganizando el currículo para que fuera, como lo describe Cano (2025), flexible, pertinente y relevante.

Reconstruyendo y reconociendo un saber pedagógico

A lo largo de mi práctica docente como maestra de primaria multigrado he ido construyendo distintos saberes que provienen no solo de la teoría, sino también de lo que vivo día a día con mis alumnos. Desde mi poca experiencia en la escuela multigrado, a pesar de tener las bases de una escuela de organización completa, considero que muchas veces se piensa en ella como un espacio en el que los alumnos aprenden lo básico: leer, escribir y resolver operaciones matemáticas, sin aspirar a aprendizajes más complejos. Esta idea ocasiona una desvalorización de la calidad educativa que se ofrece en las escuelas multigrado.

Al cruzar cada mañana el portón de entrada sentía una mezcla de emoción y responsabilidad que me obligaba a redescubrirme. Comprendí pronto que mi aula no era solo un salón de clases, sino un ecosistema vivo, una especie de sinfonía en la que cada instrumento tiene su propio ritmo y melodía, pero todos deben converger en una armonía común.

Como señalan Ramírez y González (2026), los saberes que en realidad transforman nuestra práctica docente provienen no solo de los manuales, sino también de la reconstrucción constante de nuestra formación a través de la experiencia cotidiana. Y es que es en la soledad del aula rural donde el docente se enfrenta a una dualidad entre lo pedagógico y lo administrativo; pero es en el contacto con la realidad donde eliminamos lo innecesario y conservamos aquello que es vital para el desarrollo integral de nuestros alumnos.

El aula multigrado es un espacio en el que los niños aprenden a trabajar colaborativamente, fortalecer sus relaciones interpersonales no solo con su aula, sino también con la escuela en general, incluso con padres de familia. Los alumnos empiezan a visualizar qué quieren ser en el futuro (ganaderos, agricultores, profesionales, artistas, actores, deportistas, etcétera), sin dejar de lado la parte socioemocional, y a reconocer lo que sienten de acuerdo con lo que viven día a día en su contexto. Por estas razones, tengo que estar más atenta a crear un lugar seguro donde puedan expresarse con libertad y sientan su aula como un lugar seguro donde no se les juzgará.

A veces sentía que rescatar un aula multigrado en la que coexistía la alfabetización inicial de primer grado sin una base de preescolar y el desarrollo de la autonomía y el pensamiento abstracto de tercer grado era lo peor del mundo. En mi mente sopesaba si dejarlos y sobrellevar el ciclo escolar o realmente hacer algo para brindar una mejor educación, ya que se requiere transitar de una enseñanza homogénea hacia una heterogénea con una pedagogía centrada en la diversidad.

En la experiencia como maestra bidocente, el primer principio en que he basado mi práctica es el aprendizaje colaborativo y la tutoría entre pares, de la cual era enemiga al principio por el desorden que se generaba. En un entorno multigrado, el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje viva; los alumnos de tercer grado no solo consolidan sus conocimientos al explicar un concepto a los de primero, sino que los más pequeños encuentran un andamiaje natural y cercano en sus compañeros mayores. Como señala Santos (2020b), la interacción entre estudiantes de diferentes edades en escuelas multigrado potencia el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas, lo que transforma la heterogeneidad del grupo en una ventaja pedagógica que fomenta la autonomía y el coaprendizaje.

Como maestra multigrado, comprendí perfectamente que la teoría de los libros a veces se siente lejana cuando tienes a un niño de primero consolidando lo alfabético y, al mismo tiempo, a uno de tercero exigiendo textos más complejos. Recordaba a un ponente del segundo congreso al que asistí que expresaba que la clave no es triplicar el trabajo, sino tejer una sola red en la que todos pesquen según su nivel. Sin embargo, desde mi experiencia, para que esta red funcione, la planificación debe ser estratégica; no podemos seguir fragmentando el conocimiento.

En este sentido, la Secretaría de Educación del Estado de Durango (2023) propone el diseño de situaciones de aprendizaje situadas, basadas en contenidos integrados, que permitan que un eje temático común una a todo el grupo. Mientras los niños de primero utilizan materiales concretos para consolidar su lectoescritura a través de un proyecto comunitario, los de segundo y tercero investigan las causas de una problemática en textos informativos o resuelven problemas de medición vinculados a esa misma realidad. De acuerdo con Bustos (2021b), esta flexibilidad didáctica respeta los saberes previos y el contexto cultural transformando el aula en un taller vivo donde el conocimiento se transfiere con eficacia porque tiene un significado real en sus vidas.

Santos (2020, cit. en Cano, 2025) sostiene que la heterogeneidad de edades en las aulas multigrado, lejos de ser una limitante, es un motor pedagógico. La tutoría entre pares permite que el alumno mayor clarifique sus ideas al enseñar, mientras el menor encuentra un modelo lingüístico y cognitivo alcanzable en su compañero. El saber pedagógico que construimos en el día a día en las aulas multigrado nos demuestra que el orden del aula no nace de tener a todos haciendo lo mismo en silencio, sino de una estructura flexible en la que los tiempos de espera se convierten en espacios de autonomía guiada.

El segundo principio clave que me ayudó a reorganizar mi espacio y mis tiempos después del trago amargo que pasé es la flexibilidad curricular y el diseño de situaciones de aprendizaje situadas en las que el conocimiento se adquiere y se transfiere de manera mucho más eficaz cuando se vincula de modo directo con el contexto donde viven.

Según Bustos (2021a), la organización del aula multigrado exige una flexibilidad didáctica en la que el docente planifica a partir de un eje temático común permitiendo que cada estudiante avance a su propio ritmo a través de actividades multinivel que respetan sus saberes previos y su contexto cultural. La flexibilidad en la gestión del tiempo ha sido una de las lecciones más duras que he tenido en el aula.

A diferencia de una escuela de organización completa en la que el tiempo está rígidamente fragmentado por materias, en el aula multigrado el tiempo es fluido. Aprendí que no pasa nada si una actividad se extiende más de lo previsto, si los niños están profundamente inmersos en ella. La observación constante me ha permitido identificar cuándo es necesario cambiar el rumbo, adaptar una metodología o simplemente hacer una pausa para reflexionar.

Las relaciones interpersonales en mi aula son el corazón; los niños no solo son compañeros de clase, sino que los de tercer grado asumen roles de ayudantes naturales. Como lo expresa Ortega (2022, p. 45), “las relaciones interpersonales en el aula configuran un clima de aula indispensable, donde el reconocimiento del otro favorece tanto la inclusión como el desarrollo de los aprendizajes”.

Esta interacción constante fomenta la empatía, la colaboración y el respeto mutuo. He visto cómo un niño de primer grado, inicialmente tímido, ha avanzado con la guía paciente de un compañero mayor, y cómo este último desarrolla un sentido de responsabilidad y liderazgo. Este criterio se fundamenta en la Nueva Escuela Mexicana, dado que, según esta, las relaciones interpersonales y la convivencia escolar son el eje del tejido comunitario (SEP, 2024).

Es en estos momentos cuando siento que mi labor trasciende lo académico y se adentra en la formación de alumnos íntegros. Cada mañana de los lunes, antes de iniciar las clases, dedicamos un tiempo a contar qué pasó en su fin de semana y cómo se sienten. Esto ha fortalecido nuestros lazos y ha creado un espacio donde cada voz es valorada.

Recuerdo una vez en que un niño de segundo grado estaba muy frustrado con un trabajo de matemáticas consistente en solo sumar varias veces un número. Uno de sus compañeros de tercero se acercó a él y le explicó de diferentes maneras. Ver esta escena me llenó de una profunda alegría y me confirmó que el aprendizaje no solo ocurre a través de mis explicaciones, sino también mediante la interacción entre ellos.

El uso de materiales concretos y de recursos del entorno ha sido clave para facilitar la comprensión de conceptos abstractos. No necesitamos grandes laboratorios cuando tenemos la naturaleza a nuestra disposición. Una simple piedra, una hoja o el conteo de las semillas de una fruta se convierten en lecciones de ciencia y matemáticas que los niños comprenden de manera natural. Como señala el modelo de la Secretaría de Educación del Estado de Durango (2023), el enfoque globalizador permite que los contenidos no se vean de forma aislada, sino como parte de un todo integrado que tiene sentido para el estudiante.

En cuanto a los ambientes de aprendizaje, procuro que mis clases se desarrollen en espacios en que los niños puedan moverse con libertad y seguridad. Utilizo materiales que estén a su alcance, sencillos, tratando de que las actividades sean dinámicas y de que mantengan el interés de los niños en los temas que para ellos son desconocidos; un ejemplo es el del sistema solar, cuando a mis alumnos se les veía una carita de asombro al conocer nuevas cosas.

Santos (2020a, p. 95) señala que “el multigrado implica ver al grupo como una unidad y a la vez no enseñar a todos lo mismo o no enseñar a todos de la misma manera”; es decir, se debe buscar y fortalecer un ambiente de confianza, en el que los niños se sientan seguros para participar, sin miedo a equivocarse o sentir vergüenza al decir lo que piensan.

La enseñanza es una práctica que se va construyendo con la experiencia. Ya sea esta positiva o negativa, he buscado hacer una reflexión que me pueda ayudar. Mi práctica pedagógica va cambiando constantemente. He identificado que

algunos rasgos de mi práctica son la flexibilidad, la observación y la adaptación. Muchas veces tengo que cambiar la actividad en el momento o intervenir de manera diferente a lo planeado dependiendo de cómo reaccionan los niños y de si cumplen con lo que se les ha pedido.

A lo largo de este viaje he comprendido que el saber pedagógico no es algo estático que se adquiere alguna vez y para siempre; por el contrario, es un proceso dinámico de construcción y reconstrucción. Cada error cometido, cada trago amargo y cada pequeña victoria han sido ladrillos en la edificación de mi identidad como docente rural. He aprendido a valorar la diversidad y verla no como un obstáculo, sino como una fuente de mayor riqueza en mi aula.

Cicatrices que se vuelven semilla

La labor educativa es, en esencia, un acto constante de búsqueda de sentido, de saber quién eres como docente. Al cumplir cinco años de servicio en el magisterio me detuve frente al espejo de mi realidad escolar para responder una pregunta que parece simple, pero que encierra la complejidad de mi existencia: ¿quién soy como persona y como docente?

Esta narrativa es no solo una descripción de tareas que he elaborado, sino también una correlación profunda entre mi historia de vida, mis creencias y la responsabilidad ética de educar en una escuela multigrado, donde la realidad nos exige ser mucho más que transmisores de conocimiento; nos exige ser guías.

En este contexto, la formación continua de los profesores multigrado se presenta como un elemento crucial para afrontar los desafíos inherentes a esta modalidad educativa, las aulas multigrado, también conocidas como de agrupación vertical, plurigrado o multiedad, es decir, aquellas donde los grupos están conformados por alumnos de diferentes grados escolares (Rodríguez et al., 2021, p. 3). En México, más del 50 por ciento de las instituciones de educación básica son multigrado, y la mayoría de estas se ubican en zonas rurales con altos índices de marginación.

Mi práctica social está ligada a mi forma de ser personal; existe una relación intrínseca entre quien soy fuera del aula y quien soy frente a mis alumnos. Me reconozco como una mujer servicial que siempre ayuda a los demás, alguien que encuentra satisfacción en el bienestar del otro. En el microsistema escolar, esta característica se traduce en una disposición constante hacia mis colegas, mis alumnos y las familias. Entiendo la escuela como un espacio de convivencia en el que el trato humano es la base de cualquier aprendizaje; me gusta escuchar, atender y hacer sentir validados a quienes me rodean.

La preparación del maestro para el trabajo en el grupo multigrado es fundamental, ya que este entorno demanda una especial atención a las complejidades que surgen de la diversidad de edades y grados en un mismo espacio, en el aula (Rodríguez et al., 2021).

Mi concepto del saber docente ha cambiado, ya no lo veo como la acumulación de datos, sino como la capacidad de transformar la realidad y buscar soluciones en conjunto. Practico valores humanos como la solidaridad, la justicia y el respeto. Ante las situaciones críticas que ocurren en la escuela, evito el autoritarismo y promuevo la escucha activa, buscando siempre el equilibrio entre la firmeza y la calidez humana.

Esta visión se alinea con la necesidad de una formación docente que vaya más allá de lo meramente académico integrando habilidades sociales y emocionales que permitan una conexión genuina con la comunidad educativa. El desarrollo profesional docente abarca tanto la formación inicial como la continua; es un proceso de aprendizaje y crecimiento a lo largo de toda la trayectoria del educador.

Como docente, he desarrollado habilidades sociales que me permiten conectar con la comunidad. Mi gusto por el arte, en específico por el baile, es una herramienta pedagógica, no solo un pasatiempo, con la que rompo el hielo y genero vínculos afectivos donde y cuando sea necesario. Sin embargo, este espíritu servicial y alegre convive con una estructura clara: soy una docente que busca la corrección y la disciplina, pero siempre desde una perspectiva humana, tratando de ver más allá de la conducta disruptiva de un niño o de la justificación de un padre de familia.

La adaptación de estrategias didácticas es vital en las aulas multigrado, donde los docentes deben atender las necesidades de aprendizaje de alumnos de diversos grados y edades. Sin que previamente hayamos sido capacitados, los profesores tenemos que crear simultáneamente formatos y planificación didáctica para aulas multigrado, que son las necesidades de formación más reiteradas entre los docentes.

Las prácticas sociales que ayuden a entender la diversidad de los alumnos de la comunidad escolar y el saber pedir la colaboración de los padres de familia han sido fundamentales para tener una buena relación con ellos. Estos últimos han participado activamente en las faenas de mantenimiento de la instalación. De esta manera, el trabajo colectivo nos enseña que la escuela es de todos. Involucrarme en los asuntos relativos a apoyos comunitarios, para los que piden orientación, es también otro lazo que se establece con los padres de familia, que lleva a entender que la escuela no es una isla, sino una parte activa de la comunidad. Esta interacción con la comunidad es un aspecto crucial en las escuelas multigrado, que a menudo se ubican en zonas rurales y de alta marginación. Por ello, la escuela se convierte en un pilar fundamental para la comunidad (Bustos, 2021).

Recuerdo, con especial gratitud, a una madre de familia que, cuando se enteró de que posiblemente no continuaríamos en la escuela el próximo ciclo escolar, nos dio las gracias por ponerlos a trabajar como padres de familia.

Su reconocimiento me recordó que la verdadera educación ocurre cuando aprendemos a buscar soluciones, superando las carencias con organización y voluntad. Ese momento fue una lección sobre la forma en que educamos a los niños no solo para acreditar un examen, sino para la vida en comunidad.

Antes de ingresar al servicio docente, mis creencias acerca de la enseñanza eran simplistas; creía que se limitaba a una vida más cómoda por tener un trabajo estable. Sin embargo, la realidad de mi aula escolar me ha revelado que la docencia es un campo de batalla emocional y profesional que requiere mucho más que un título académico.

Recibir a niños de primero a tercer grado en modalidad multigrado me obligó a redescubrirme como persona y docente. Conocí una faceta de mí más tierna, alegre y espontánea; aprendí que con los alumnos más pequeños la risa es un recurso didáctico y que la paciencia es el lenguaje del amor pedagógico.

Miranda (2018) anota que las instituciones formadoras de docentes a menudo ignoran las características y exigencias del entorno multigrado, lo que dificulta la preparación de futuros profesores para estas realidades escolares. En efecto, la ausencia de una formación inicial específica para entornos multigrado en México ha llevado a que muchos docentes, en especial los de nuevo ingreso, experimenten dificultades para abordar los objetos de enseñanza de cada asignatura porque no cuentan con las estrategias didácticas adecuadas.

CONCLUSIONES

Al cumplir cinco años de servicio me detuve frente al espejo y me cuestioné quién soy. Soy una mujer servicial que encuentra satisfacción en el bienestar del otro, pero también una docente que busca la justicia y el respeto en cada acción. Las cicatrices de aquellos primeros meses de mi labor docente en la comunidad de Puente de Tierra del municipio de Villa de Reyes se han vuelto semillas que empiezan a germinar esperando que florezcan.

Ya no soy la maestra inexperta que llegó con miedo; soy una docente que ha encontrado su propósito entre las letras y los surcos de la vida rural. Mi aula es mi mundo y en él cada día hay una nueva oportunidad para aprender, para crecer y para redescubrir la magia de la enseñanza. La escuela primaria rural multigrado no debe seguir entendiéndose como una estructura deficitaria de organización incompleta que espera ser masificada o urbanizada; por el contrario, las aulas multigrado albergan la semilla de la pedagogía del futuro, una pedagogía que es inherentemente diferenciada, comunitaria, flexible y centrada en la ayuda mutua.

La esperanza ha vuelto a la escuela Rafael Ramírez; ya no solo sobrevivo al día a día, sino que estoy construyendo una comunidad donde los niños luchan por ser los ayudantes, donde el aula es un microsistema de interacción recíproca. Después de un año y medio, había dejado de ser solo una ejecutora

de currículum para convertirme, finalmente, en autora de mi propia práctica. Mi compromiso es seguir sembrando curiosidad en los ojos de mis niños, demostrando que, aun en el rincón más olvidado, un ambiente diseñado con amor puede transformar la realidad.

Hoy, al cerrar esta narrativa, reafirmo que ser docente en la Nueva Escuela Mexicana implica reconocer que somos seres humanos educando a otros seres humanos. Mi compromiso es mantener mi paz y salud emocional como cimiento de mi práctica para seguir sembrando semillas de curiosidad y valores en cada niño, buscando que esos frutos de humanidad transformen nuestro entorno.

La formación permanente del docente es un proceso continuo que busca perfeccionar la preparación de los educadores a través de la autosuperación, el trabajo metodológico y la investigación pedagógica, lo cual es vital para el desarrollo profesional en el contexto multigrado. Agradezco a aquella visita inesperada, que llegó sin avisar, haciendo que mi vida profesional docente cambiara y ofreciera lo mejor a la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bustos, A. (2021a). *Estrategias didácticas para el aula multigrado*. Red Temática de Investigación de Educación Rural.
- Bustos, A. (2021b). *La escuela rural multigrado: modelos organizativos y flexibilización curricular para la inclusión*. Editorial Octaedro.
- Cano, A. (2025). Escuela multigrado como alternativa pedagógica [en línea]. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t1_multigrado_insumo1.pdf
- Castro, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 335-350. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.344>
- Observatorio del Derecho a la Educación y la Justicia. (2018, junio). Evaluación del desempeño de docentes de escuelas rurales multigrado. Por una evaluación equitativa. *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/evaluacion-del-desempeno-de-docentes-de-escuelas-rurales-multigrado-por-una-evaluacion-equitativa/>
- Ortega, M. (2022). *Vínculos y afectos en la escuela contemporánea: hacia una pedagogía de la convivencia*. Editorial Progreso
- Ramírez, A. J., y González, J. D. (2026). Saberes experienciales del docente multigrado en la gestión directiva en escuelas primarias rurales en México. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 4(7), 187-201.
- Rodríguez, B. A., Bautista, M. F., y Servín, O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *IE, Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* (12), e1194. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521665144043/html/>
- Santos, L. (2020a). Didáctica multigrado: algunas claves conceptuales para una pedagogía de la diversidad. Proyecto CREER. *Grupo de Análisis para el Desarrollo*. <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/651>
- Santos, L. (2020b). Pedagogía de la diversidad en aulas multigrado: estrategias para el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 15(2), 45-62. <https://riber.iberomx/index.php/riber/article/download/89/177/520>
- Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2023). *Hacia un modelo didáctico para las escuelas multigrado. Tomo II: Fichero de organización de contenidos para la planeación didáctica multigrado*. Educación primaria. Secretaría de Educación del Estado de Durango, Subsecretaría de Servicios Educativos.
- Suárez, D. H. (2017a). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 42-54. https://www.biblioinfo.com.ar/wpcontent/uploads/2024/08/Docentes_Relatos_de_Experiencia_y_Saberes.pdf
- Suárez, D. H. (2017b). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teías*, 18(50), 193-209. <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v18n50/1518-5370-tei-18-50-0193.pdf>

PARTICIPACIÓN INFANTIL Y CIUDADANÍA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR DESDE EL APRENDIZAJE-SERVICIO

CHILDREN'S PARTICIPATION AND CITIZENSHIP IN PRESCHOOL EDUCATION THROUGH SERVICE LEARNING

Fecha de recepción: 25 de junio de 2026.

Fecha de aceptación: 27 de julio de 2026.

Johana Jaqueline Pérez Castro¹



— Narrativas docentes

RESUMEN

La presente narrativa docente tiene como objetivo dar a conocer y reflexionar sobre la experiencia vivida durante la implementación de un proyecto de aprendizaje-servicio orientado a la promoción de la participación infantil, el cuidado ambiental y la formación ciudadana en un grupo multigrado de educación preescolar. La construcción del relato se sustenta en la propuesta metodológica de Suárez (2007), que permite reconstruir, analizar e interpretar la práctica docente a partir de la experiencia. Para su elaboración se recuperaron observaciones, registros de diario de campo y reflexiones efectuadas durante la intervención pedagógica. La narrativa describe cómo las niñas y los niños identificaron problemáticas de su comunidad, participaron en la toma de decisiones y realizaron acciones dirigidas al bienestar colectivo. Además, reconoce a la infancia como sujeto ciudadano, capaz de expresar ideas, asumir responsabilidades, colaborar con otros y transformar su entorno desde experiencias significativas.

Palabras clave: educación para la ciudadanía, educación preescolar, participación social.

ABSTRACT



The purpose of this teaching narrative is to present and reflect upon the experience of implementing a Service-Learning project aimed at promoting children's participation, environmental stewardship, and citizenship education in a multigrade preschool classroom. The construction of this narrative is grounded in the methodological approach proposed by Suárez (2007), which enables the reconstruction, analysis, and interpretation of teaching practice through lived experience. To develop this account, observations, field journal records, and reflections generated during the pedagogical intervention were collected and analyzed. The narrative describes how children identified issues within their community, participated in decision-making processes, and carried out actions focused on collective well-being. Furthermore, it recognizes children as active citizens, capable of expressing their ideas, assuming responsibilities, collaborating with others, and transforming their surroundings through meaningful experiences.

Keywords: Citizenship education, preschool education, social participation.

¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, División de Estudios de Posgrado. Correo electrónico: johanajaqueline33@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Mi práctica docente en educación preescolar constituye un proceso de construcción permanente en el que convergen experiencias, conocimientos, emociones y reflexiones que enriquecen y transforman continuamente mi manera de enseñar. A lo largo de mi formación profesional y de las experiencias vividas en contextos multigrado, he comprendido que la docencia implica mucho más que la transmisión de contenidos escolares. Enseñar significa generar oportunidades para que las niñas y los niños participen activamente en la construcción de aprendizajes significativos, vinculados con su realidad, sus intereses y las problemáticas de su entorno. Desde esta perspectiva, la educación adquiere un sentido social y humano que busca formar sujetos capaces de comprender su contexto, dialogar con otros y participar de manera responsable en la vida comunitaria.

Durante este proceso, he reconocido que la infancia no es una etapa de preparación para la ciudadanía futura, sino un momento en el que las niñas y los niños ya ejercen formas de participación, toman decisiones, expresan opiniones y construyen relaciones con los demás. Por estas razones, considero fundamental ofrecer experiencias educativas que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales, valores democráticos y actitudes de corresponsabilidad que les permitan involucrarse de manera activa en la mejora de su entorno. La escuela, especialmente en educación preescolar, representa un espacio privilegiado para promover estas experiencias, ya que posibilita el encuentro entre los aprendizajes escolares y las necesidades reales de la comunidad.

En este sentido, el aprendizaje-servicio (ApS) se ha convertido en un enfoque fundamental en mi práctica docente, pues permite la vinculación del aprendizaje académico con acciones concretas orientadas al bienestar común y al cuidado del entorno. Su relevancia radica en la capacidad de articular de manera significativa los contenidos curriculares con experiencias prácticas, sociales y comunitarias, con lo que se favorece que los alumnos aprendan a partir de situaciones reales y cercanas a su contexto. Esta metodología no constituye una actividad complementaria o ajena al currículo, sino una forma de desarrollar los propósitos educativos mediante la participación activa de los estudiantes en proyectos que buscan responder a necesidades identificadas en su comunidad.

A través del aprendizaje-servicio, las niñas y los niños tienen la oportunidad de involucrarse en acciones que posibilitan el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores relacionados con la colaboración, la toma de decisiones, la participación social y el compromiso con los demás. De este modo, el aprendizaje trasciende los límites del aula y adquiere un sentido práctico y social que fortalece tanto la formación académica como el desarrollo ciudadano desde edades tempranas. Como señalan Puig et al. (2011), el aprendizaje-servicio “es una actividad que combina el servicio a la comunidad con el aprendizaje curricular” (2011, p. 45), característica que lo convierte en una herramienta metodológica eficaz para la promoción de aprendizajes activos, significativos y contextualizados.

La presente narrativa docente surge de la necesidad de recuperar, analizar y reflexionar sobre una experiencia pedagógica llevada a cabo con esta metodología en un grupo multigrado de educación preescolar. Más que describir una serie de actividades realizadas, se busca reconstruir los significados que emergieron durante la intervención, reconocer los aprendizajes construidos por los alumnos y reflexionar sobre las transformaciones que dicha experiencia generó en mi propia práctica docente.

A tal fin, se retoma la propuesta de documentación narrativa de Suárez (2007, p. 5), quien argumenta que “documentar narrativamente experiencias pedagógicas implica reconstruir sentidos sobre lo vivido y producir saber pedagógico desde la propia práctica docente”. Desde este postulado, la escritura narrativa se convierte en una herramienta de reflexión que hace posible la interpretación de la experiencia educativa, la comprensión de las decisiones tomadas durante la intervención y el reconocimiento de los conocimientos que se generan en la práctica cotidiana.

Esta narrativa se construyó a partir de notas de observación, registros de diario de campo, evidencias fotográficas y reflexiones surgidas durante las sesiones del seminario Narrativas Docentes. Estos insumos permitieron reconstruir la experiencia vivida durante la implementación de un proyecto de aprendizaje-servicio en un grupo multigrado de educación preescolar, centrado en la identificación de problemáticas comunitarias y en la participación activa de las niñas y los niños para contribuir a su atención.

Mediante este ejercicio de reflexión, se busca compartir una experiencia que evidencie el potencial del aprendizaje-servicio para el fortalecimiento de la participación infantil y la formación ciudadana desde la educación preescolar, al mismo tiempo que se recuperan los aprendizajes profesionales que esta experiencia dejó en mi trayectoria docente.

DESARROLLO

A lo largo de mi formación y de mi ejercicio docente he comprendido que la enseñanza no puede separarse de quien soy como persona. Las maneras de relacionarme con los niños, de construir experiencias dentro del aula y de entender la educación están profundamente vinculadas a mi historia personal, valores, emociones y experiencias que han marcado mi vida. Soy una persona risueña, paciente y sensible, y con el tiempo he descubierto que estas características no quedan fuera del aula, sino que forman parte de mi práctica docente, ya que cada decisión pedagógica que tomo, cada palabra que utilizo y cada espacio que pienso y construyo con mis alumnos reflejan también la persona que soy.

Cuando inicié mis primeros acercamientos a la docencia tenía una visión muy distinta acerca de lo que significa enseñar en educación preescolar. Si bien tenía muy claras las responsabilidades, pensaba que las principales obligaciones consistían en mantener el control del grupo, organizar actividades y asegurar que los niños aprendieran los contenidos establecidos en la planeación. En ese momento creía que una buena docente es aquella que logra que todo ocurra exactamente como lo había planeado. Sin embargo, conforme fui viviendo experiencias reales dentro del aula, comprendí que la enseñanza no funciona de manera lineal y que muchas veces los aprendizajes más importantes surgen precisamente de aquello que no estaba planeado.

Mi interés por la formación ciudadana surgió a partir de una experiencia personal que me llevó a cuestionar la manera en que convivimos como sociedad. El día de mi graduación de la licenciatura, después de la ceremonia, acompañé a mis padres al supermercado. Mientras ellos hacían algunas compras, yo permanecí en su camioneta esperándolos. Durante ese tiempo observé cómo una mujer, cuyo auto estaba estacionado junto a la camioneta de mis padres, abrió la portezuela y golpeó la camioneta. Al percatarme de lo sucedido, descendí para ver si había ocurrido algún daño y conversar con ella. No obstante, lejos de encontrar una disposición al diálogo, la situación se tornó tensa. La señora reaccionó de manera agresiva y comenzó a expresarse de forma irrespetuosa. Minutos después, cuando regresé al vehículo por mi teléfono celular, volvió a abrir y cerrar la portezuela con fuerza golpeando de nuevo la camioneta antes de retirarse mientras continuaba insultándome.

Aunque pudiera parecer un incidente cotidiano, aquella situación permaneció en mi pensamiento durante varios días. Lo que más me impactó fue la actitud con la que se desenvolvió el conflicto. No podía evitar preguntarme por qué algo tan sencillo no había podido resolverse mediante una disculpa, una conversación respetuosa o el reconocimiento de una responsabilidad. Me pregunté qué nos lleva, como sociedad, a reaccionar con indiferencia, agresividad o falta de empatía ante hechos que afectan a otras personas.

A partir de esa reflexión, pensé en el papel de la familia, la escuela y la comunidad en la construcción de formas de convivencia basadas en el respeto y la responsabilidad. Entendí que muchas de las actitudes que observamos en la vida cotidiana no son espontáneas, sino el resultado de aprendizajes contruidos a lo largo de la vida. Fue entonces cuando empecé a relacionar estas inquietudes con el concepto de ciudadanía, no entendida únicamente como el conocimiento de derechos y obligaciones, sino como la capacidad de convivir con otros, actuar con empatía, asumir las consecuencias de nuestros actos y contribuir al bienestar común.

Esta experiencia me llevó a preguntarme qué podemos hacer desde la educación para formar personas más conscientes del impacto de sus conductas en los demás. Ya como docente de educación preescolar, recién egresada en ese momento, encontré en esta pregunta una motivación importante para reflexionar sobre la necesidad de promover la ciudadanía desde la infancia.

Fue por ello que el tema de la ciudadanía comenzó a adquirir un significado especial en mi formación profesional. Comprendí que la educación preescolar representa una oportunidad privilegiada para que los niños aprendan a dialogar, escuchar a los demás, resolver conflictos de manera pacífica, participar en la toma de decisiones y reconocer que forman parte de una comunidad. En esta perspectiva, promover la ciudadanía desde los primeros años de vida constituye una tarea fundamental para contribuir a la construcción de una sociedad más respetuosa, participativa y comprometida con el bien común.

La educación ciudadana suele no constituir una prioridad para muchos padres y madres de familia, quienes tienden a valorar principalmente aquellas habilidades que han sido sistematizadas y socialmente reconocidas como aprendizajes escolares, tales como el conteo, la lectura o la escritura. Si bien son relevantes, la sobrevaloración de estas habilidades ha contribuido a relegar otros aprendizajes igualmente fundamentales, como el desarrollo de actitudes solidarias, la ayuda entre compañeros, el respeto por el medio ambiente y la preocupación por el bienestar común. En este sentido, he llegado a la conclusión de que la formación ciudadana no es un aspecto secundario o implícito, sino que ocupa un lugar central en el proceso educativo.

Aquí es pertinente referir la idea de Reyes y Rivera (2018, p. 62) acerca de que “es fundamental reconsiderar la formación ciudadana para generar los espacios cada vez más amplios de participación en esta incierta era de globalización”. Tal idea resulta especialmente relevante en el ámbito de la educación preescolar, ya que la formación ciudadana no debe limitarse a la transmisión de conocimientos cívicos, sino orientarse a la creación de experiencias que permitan a las niñas y los niños participar de manera activa en la toma de decisiones, expresar sus opiniones y comprometerse con el bienestar colectivo.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje-servicio constituye una alternativa pedagógica que favorece la construcción de una ciudadanía activa desde la infancia al vincular los aprendizajes escolares con acciones concretas dirigidas a la mejora del entorno y de la comunidad, en especial desde la educación preescolar, en la que se configuran las primeras nociones de convivencia, corresponsabilidad y pertenencia social. Sin embargo, la escasa atención otorgada a este nivel educativo ha provocado que dichas experiencias se desarrollen de manera limitada, aislada o dependiente exclusivamente de la iniciativa docente.

He realizado mi práctica docente principalmente en un contexto multigrado, en la comunidad de la Presa de Guadalupe, en el municipio de Guadalcázar, estado de San Luis Potosí (México), un espacio rural en el que las condiciones sociales y materiales atraviesan el proceso educativo. La comunidad presenta problemáticas multicausales, ausencia de servicios básicos, quema de basura, perros sueltos, dificultades de comunicación, familias separadas a causa de la migración y condiciones económicas complejas. En un inicio veía estas situaciones únicamente como obstáculos para el aprendizaje; sin embargo, con el tiempo, comprendí que estas realidades forman parte de la vida de los niños y que no pueden separarse de lo que ocurre dentro del aula. En las conversaciones, cada preocupación o experiencia que los alumnos comunicaban estaba profundamente vinculada al contexto en el que estaban creciendo, por lo que entendí que enseñar implica también comprender la comunidad y aprender a leer sus necesidades.

A estos desafíos se sumó mi propia experiencia profesional. Recuerdo que al egresar de la escuela normal sentí abrupto el tránsito hacia la práctica docente. Pasé de estudiante a docente unitaria responsable de una escuela multigrado, una función que implicaba no solo enseñar, sino también asumir tareas administrativas, organizativas y de gestión, que pocas veces se experimentan durante

la formación inicial. En ocasiones sentía que había sido lanzada a una realidad para la que aún no me sentía completamente preparada. Aunque contaba con el acompañamiento de la supervisión escolar, la distancia geográfica propia de las comunidades rurales hacía que gran parte de las decisiones cotidianas tuvieran que resolverse de manera autónoma.

Durante ese proceso experimenté momentos de incertidumbre, dudas e incluso miedo. Hubo ocasiones en las que me cuestioné si estaba tomando las decisiones correctas o si en realidad era capaz de responder a las necesidades de mis alumnos y de la comunidad. No obstante, también descubrí la importancia de las redes de apoyo profesionales. Encontré acompañamiento en mis compañeras docentes unitarias, quienes contaban experiencias similares y comprendían los retos particulares de trabajar en contextos rurales. De igual manera, mis compañeras y compañeros de la maestría, en especial aquellos con mayor trayectoria profesional, se convirtieron en una fuente invaluable de orientación, consejo y aprendizaje. Sus experiencias me permitieron reconocer que las dudas forman parte del proceso de convertirse en docente y que la práctica profesional se construye día a día a través de la reflexión, el intercambio y el acompañamiento entre colegas.

Gracias a estas experiencias comprendí que la docencia no es una tarea que se ejerza en soledad. Aunque muchas veces me encontré físicamente sola frente al grupo, nunca estuve completamente sola. Las conversaciones con colegas, las reflexiones compartidas en la maestría y el acompañamiento recibido me ayudaron a construir una mirada más crítica, sensible y humana sobre la educación. Fue precisamente en medio de esas dificultades donde comencé a reconocirme no solo como una maestra responsable de enseñar contenidos, sino como una profesional capaz de aprender constantemente de otros, de sus contextos y de las experiencias que surgen dentro y fuera del aula.

En medio de este proceso de adaptación profesional, poco a poco fui comprendiendo que muchas de las respuestas que buscaba no se encontraban únicamente en los libros, las planeaciones o las orientaciones pedagógicas, sino también en la observación cotidiana de mis alumnos. Mientras intentaba entender las dinámicas de la comunidad y responder a los desafíos propios de la escuela multigrado, prestaba mayor atención a aquello que los niños expresaban de manera espontánea. Fue entonces cuando descubrí que sus preocupaciones, comentarios y experiencias constituían una valiosa fuente de información para comprender la realidad que vivían y para construir experiencias de aprendizaje verdaderamente significativas y vinculadas con su contexto.

Recuerdo que uno de los aspectos que más llamó mi atención fue observar cómo los niños llegaban hablando de situaciones que vivían a diario en sus hogares y en la comunidad. Mientras yo llevaba actividades planeadas con determinados objetivos, ellos llegaban preocupados porque “el humo de la basura les cala en la nariz”, “los perros rompen las bolsas y tiran la basura en la cancha”, “las láminas de las casas salen volando cuando hace mucho aire”.

Poco a poco comprendí que los niños observan su entorno de una manera profundamente sensible, crítica y atenta. Corroboré que los adultos no siempre les brindamos los espacios necesarios para expresar aquello que piensan, sienten o perciben. Con frecuencia, otras preocupaciones ocupan el centro de nuestra atención y las voces de los niños quedan relegadas a un segundo plano. Existe la creencia de que, debido a su edad, olvidarán con rapidez lo que viven, escuchan o experimentan; sin embargo, sus comentarios y preocupaciones demuestran que son capaces de interpretar lo que ocurre a su alrededor, construir significados sobre su realidad y expresar inquietudes relacionadas con situaciones que afectan su vida cotidiana. Escucharlos me permitió reconocer que poseen una mirada valiosa sobre su comunidad y que sus experiencias constituyen un punto de partida

fundamental para la construcción de aprendizajes significativos y socialmente relevantes.

Hubo un momento en particular que transformó profundamente mi manera de comprender la enseñanza y la formación ciudadana. Durante mi intervención diseñé una actividad basada en minielecciones dentro del aula. Con la intención de que los niños identificaran problemáticas de su comunidad y que, mediante el diálogo y la votación, eligieran cuál atender como grupo, preparé papeletas, hablamos acerca de qué significa votar y reflexionamos sobre la toma de decisiones pensando en el bienestar colectivo. Yo estaba convencida de que promovía la participación infantil y la ciudadanía.

Sin embargo, me di cuenta de algo que hasta ese momento no había logrado reconocer. Aunque el ejercicio parecía abierto, internamente yo ya había decidido cuál problemática consideraba más importante trabajar. Pensaba que la basura debía ser el tema principal porque era la situación que mejor se relacionaba con los objetivos de mi intervención y porque, además, era algo visible en la comunidad. Me percaté de que constantemente dirigía el diálogo hacia ese tema. No lo hacía con la intención de limitar la participación de los niños, sino porque sentía la necesidad de mantener el control del proceso y asegurar que el proyecto “funcionara”. Cuando los niños comenzaron a expresar sus ideas, algo cambió en mí. Recuerdo con claridad algunas de sus participaciones: “el humo le cala en la nariz”, “los perros pueden morder y sacan la basura”, “los botes de aerosol explotan cuando los queman”, “las láminas se vuelan y pueden lastimar”, “tiran latas de cerveza en la cancha”.

Escucharlos hablar desde su experiencia cotidiana me generó una mezcla de emociones. Sentí orgullo al reconocer su capacidad crítica para observar su entorno, pero también cierta incomodidad al darme cuenta de que yo seguía interpretando la participación desde una mirada adulta. Fue ahí donde comprendí que la ciudadanía no se enseña

únicamente explicando conceptos o realizando actividades dirigidas, sino que se construye permitiendo que los niños vivan experiencias reales de participación, diálogo y toma de decisiones.

Ese momento representó un punto de inflexión en mi formación docente. Comprendí que muchas veces los adultos hablamos sobre participación infantil, pero seguimos teniendo miedo de ceder realmente la voz a los niños. Reconocer este hecho no fue sencillo porque implicó cuestionar mi propia práctica y aceptar que incluso con buenas intenciones podía limitar la autenticidad de sus decisiones. Esta vivencia se asemeja a lo señalado por Acosta y Pineda (2007) respecto a que las niñas y los niños son sujetos sociales capaces de participar de modo activo en los espacios donde se desarrollan, siempre y cuando se les brinden oportunidades reales para expresar sus intereses, necesidades y posibilidades. Deduzco, entonces, que la participación infantil se convierte en un elemento fundamental para la formación ciudadana desde edades tempranas.

A partir de esa experiencia, mi manera de intervenir en el aula comenzó a transformarse. Empecé a escuchar con mayor atención, a realizar más preguntas abiertas y a intervenir solo cuando era necesario para acompañar el proceso, no para dirigirlo por completo. Aprendí que muchas veces los niños encuentran soluciones desde perspectivas mucho más sensibles y creativas de las que imaginamos.

Los planteamientos de Van Dijk Kocherthaler (2007) permiten entender que la ciudadanía no surge de manera espontánea, sino que requiere condiciones concretas que favorezcan la participación de las personas desde edades tempranas. Destacan, entre estas condiciones, el acceso a información significativa, la existencia de espacios para expresar opiniones, la escucha activa por parte de los tomadores de decisiones y la posibilidad de involucrarse en acciones orientadas al bienestar común.

Después de reconocer que estaba orientando el proyecto hacia aquello que yo consideraba importante, tuve que tomar una decisión consciente: permitir que las inquietudes expresadas por los niños se convirtieran en el punto de partida de la intervención. Esto implicó renunciar a la idea de que todo debía desarrollarse exactamente como lo había planeado y aceptar que el proceso podía tomar rumbos distintos a los que había imaginado inicialmente.

Lejos de generar desorden, esta apertura fortaleció el proyecto, pues las actividades comenzaron a responder a necesidades que los propios alumnos identificaban en su entorno. De este modo, las decisiones tomadas colectivamente dejaron de ser un ejercicio simbólico de participación, para convertirse en acciones concretas que daban continuidad a sus preocupaciones y propuestas.

Después realizamos la jornada de recolección de basura en la comunidad. Lo que al inicio parecía una actividad sencilla terminó convirtiéndose en una experiencia profundamente significativa. Los niños comenzaron a organizarse entre ellos de manera espontánea, decidían quién recogería en determinada zona, se ayudaban mutuamente y recordaban constantemente que “ya no debemos tirar basura”. Incluso, algunos externaban que querían decirles a sus familias que no quemaran basura porque “el humo hace daño” y “se podían incendiar”, pues una comunidad vecina sufrió un incidente de esa manera. Fue ahí donde comprendí que el aprendizaje realmente cobra sentido cuando los niños sienten que aquello que hacen tiene un impacto real en su entorno.

Los efectos de esta experiencia no se limitaron al grupo de preescolar. Al ser una comunidad pequeña en la que se establece una comunicación cercana entre los distintos niveles educativos, las acciones realizadas por los niños comenzaron a hacerse visibles para el resto de la comunidad escolar. En conversaciones con docentes de primaria y telesecundaria abordamos las inquietudes que los alumnos habían manifestado respecto a la basura, la quema de residuos y sus consecuencias para la salud y el ambiente. Lo que inició como una actividad desarrollada con niños de entre cuatro y seis años generó el interés de otros actores educativos.

A partir de ese interés, se organizó una jornada colectiva de limpieza en la que participaron alumnos de preescolar, primaria y telesecundaria. El docente de telesecundaria retomó la problemática ambiental en sus clases y promovió espacios de análisis donde los adolescentes reflexionaron sobre las prácticas que durante años se habían normalizado dentro de la comunidad, como la quema de basura o el abandono de residuos en espacios públicos. Durante esa misma jornada, se destacó que habían sido precisamente los alumnos más pequeños quienes habían identificado la problemática y habían decidido actuar para resolverla.

Aquello me permitió observar algo que pocas veces se visibiliza: la capacidad que tienen los niños para influir de modo positivo en otras personas cuando se les brinda la oportunidad de participar activamente. Sus acciones se convirtieron en un ejemplo para estudiantes mayores y demostraron que la ciudadanía no depende de la edad, sino de la posibilidad de reconocer una problemática, sentirse parte de ella y asumir la responsabilidad de contribuir a su solución.

En ese momento comprendí que el proyecto había trascendido los objetivos iniciales que había planteado. Ya no se trataba solo de aprender sobre el cuidado del medio ambiente, sino de experimentar una forma auténtica de participación ciudadana. Los niños habían logrado movilizar a otros miembros de la comunidad educativa generando diálogo, reflexión y acciones colectivas orientadas al bienestar común. Ver cómo una iniciativa surgida desde las voces de los más pequeños lograba involucrar a estudiantes mayores, docentes y

familias me llevó a reconocer que la ciudadanía se fortalece cuando las personas descubren que sus acciones tienen impacto y que el cambio puede comenzar incluso desde los gestos más sencillos. Estos hechos me hicieron comprender que educar para la ciudadanía implica crear oportunidades para que los niños vivan experiencias reales de participación, donde sus ideas sean escuchadas y sus acciones tengan consecuencias visibles dentro de la comunidad que habitan.

Esta visión se relaciona profundamente con la “zona de desarrollo próximo” propuesta por Vygotsky:

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, p. 133)

Esta perspectiva resulta relevante para comprender cómo las niñas y los niños construyen nuevos aprendizajes a partir de la interacción con otros y de las experiencias compartidas. Durante el desarrollo del proyecto de aprendizaje-servicio, la colaboración entre compañeros, el acompañamiento docente y el trabajo conjunto con la comunidad favorecieron que los alumnos avanzaran más allá de lo que podían realizar de manera individual. De este modo, la participación en actividades colectivas se convirtió en una oportunidad para fortalecer sus habilidades de comunicación, reflexión y toma de decisiones, lo que contribuyó a su aprendizaje.

Esta situación se hizo especialmente evidente en el contexto multigrado en el que se efectuó la intervención, ya que las diferencias de edad y experiencia entre los niños favorecieron procesos constantes de apoyo mutuo. Con frecuencia, los alumnos de mayor edad acompañaban a los más pequeños durante las actividades, explicándoles procedimientos, modelando acciones y brindándoles ayuda cuando afrontaban alguna dificultad.

Este andamiaje entre pares permitió que los niños construyeran aprendizajes de manera colaborativa, lo que fortaleció no solo los conocimientos sobre el cuidado de las plantas, sino también las habilidades relacionadas con la cooperación, la comunicación y la responsabilidad compartida. Me percaté de que, a través de estas interacciones, el aprendizaje emergía de la convivencia cotidiana, lo que confirma que los compañeros también se convierten en mediadores fundamentales del desarrollo y que el aula multigrado constituye un espacio privilegiado para la construcción colectiva del conocimiento.

Observé, por ejemplo, cómo algunos alumnos que al inicio participaban poco se integraban cuando se sentían escuchados y seguros dentro del aula. Recuerdo casos de algunos niños que al principio evitaban expresar sus opiniones, pero poco a poco comenzaron a levantar la mano, proponer ideas y participar en actividades colectivas cuando percibieron que su voz es realmente importante. Estos pequeños cambios me hicieron entender que la participación no se impone; se construye mediante ambientes en los que los niños se sienten valorados y respetados.

He comprendido que los ambientes de aprendizaje no dependen únicamente de los materiales o los recursos didácticos disponibles. En contextos como el mío, donde había carencias materiales importantes, aprendí que el vínculo afectivo y la construcción de relaciones basadas en la confianza son elementos fundamentales para favorecer el aprendizaje. Muchas veces los recursos eran limitados; pero, aun así, los niños lograban construir experiencias significativas mediante el diálogo, el juego, la colaboración y la convivencia.

A medida que fortalecía los vínculos con mis alumnos, fui descubriendo que detrás de cada sonrisa, de cada silencio, incluso de algunas conductas que al inicio no comprendía, existían historias de vida que merecían ser escuchadas. Algunos niños crecían lejos de sus padres debido a la migración, otros afrontaban situaciones familiares o económicas que influían en su bienestar cotidiano, y con ello comprendí con mayor profundidad que los alumnos no llegan a la escuela dejando su realidad en la puerta, sino que la llevan consigo todos los días. Reconocerlo transformó mi manera de mirar la docencia, pues entendí que educar también significa acompañar, comprender y ofrecer un espacio seguro donde los niños puedan sentirse valorados más allá de sus circunstancias.

Resignifiqué mi manera de entender los contenidos escolares. Dejé de verlos como temas aislados que debían cubrirse solo para cumplir con una planeación y comencé a comprenderlos como herramientas para ayudar a los niños a interpretar su realidad, convivir con otros, expresar emociones y participar activamente dentro de su comunidad. Cuando los contenidos se vinculan con experiencias reales, el aprendizaje adquiere sentido y deja de ser una simple repetición de información.

En este proceso, el aprendizaje-servicio transformó profundamente mi mirada pedagógica. Comprendí que el aprendizaje no debe permanecer encerrado en el aula, sino relacionarse con situaciones reales que permitan a los niños actuar sobre su entorno. A través de estas experiencias observé cómo los alumnos desarrollaban empatía, responsabilidad, diálogo y participación colectiva mientras realizaban acciones orientadas al bienestar común.

CONCLUSIONES

Al terminar esta experiencia reconocí que el aprendizaje-servicio representa mucho más que una metodología de trabajo; se convierte en una oportunidad para comprender de manera más profunda el sentido de la educación preescolar y el papel de esta en la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno. A través de las actividades desarrolladas, confirmé que las niñas y los niños poseen capacidades que con frecuencia son subestimadas por los adultos. Son capaces de observar críticamente lo que ocurre a su alrededor, identificar problemáticas, expresar preocupaciones, proponer alternativas y participar en acciones orientadas al bienestar común cuando se les brindan las condiciones adecuadas para hacerlo.

Uno de los hallazgos más significativos de esta experiencia es la comprensión de que la ciudadanía no es una condición que se adquiere en la adultez ni un conjunto de conocimientos que se memorizan en la escuela. La ciudadanía se construye cotidianamente a través de experiencias de participación, diálogo, colaboración y corresponsabilidad. Cada vez que los niños expresaban su opinión durante las asambleas, analizaban situaciones de su comunidad, tomaban acuerdos colectivos o participaban en acciones para mejorar su entorno, estuvieron ejerciendo prácticas ciudadanas reales. Esto me permitió reconocer que la educación preescolar constituye un espacio fundamental para favorecer la formación de ciudadanos capaces de involucrarse de manera consciente y responsable en la vida comunitaria.

La experiencia en esta intervención fortaleció mi convicción de que la participación infantil debe ocupar un lugar central en los procesos educativos. Durante mucho tiempo, la infancia ha sido entendida desde una mirada en la que los adultos toman las decisiones y los niños simplemente las siguen. Sin embargo, esta experiencia me permitió constatar que, cuando se generan espacios auténticos de participación, las niñas y los niños son capaces de aportar ideas valiosas y construir soluciones desde su propia perspectiva. Comprendí que promover la participación no significa únicamente permitir que hablen o expresen sus opiniones, sino garantizar que sus ideas sean consideradas, valoradas y tomadas en cuenta para las decisiones colectivas.

En este sentido, uno de los aprendizajes que más transformó mi práctica fue entender que los niños necesitan no solo ser escuchados, sino también sentirse escuchados. Existe una diferencia importante entre dar la palabra y reconocer en verdad la voz de la infancia. Los alumnos comenzaron a involucrarse con mayor interés cuando percibieron que sus observaciones sobre la comunidad son importantes, que sus propuestas pueden orientar el rumbo del proyecto y que sus acciones tienen consecuencias reales en el entorno. Cuando un niño o una niña siente que su voz tiene valor, desarrolla confianza en sí mismo, fortalece su sentido de pertenencia y comprende que puede participar activamente en la construcción de una realidad mejor.

Esta experiencia también me permitió reflexionar sobre mi rol como docente. Aprendí que enseñar implica mucho más que planificar actividades o transmitir conocimientos; supone crear oportunidades para que los alumnos exploren, cuestionen, dialoguen y construyan significados a partir de sus propias experiencias. En diversos momentos fue necesario replantear mis ideas iniciales, flexibilizar la planeación y permitir que los intereses de los niños orientaran parte del proceso. Esto me llevó a reconocer que la práctica docente se enriquece cuando hay apertura para aprender junto con los alumnos y cuando se asume una postura de escucha, acompañamiento y reflexión constante.

El contexto multigrado enriqueció particularmente este proceso, ya que hizo visible el valor de la colaboración como elemento fundamental del aprendizaje. La convivencia entre niños de diferentes edades favoreció el apoyo mutuo, el intercambio de saberes y la construcción colectiva de soluciones. Observar cómo los mayores acompañaban a los más pequeños y cómo cada uno contribuía desde sus posibilidades me permitió reafirmar que el aprendizaje es una experiencia profundamente social que se construye en la relación con los demás.

Más allá de los resultados concretos, considero que el logro más importante del proyecto fue que las niñas y los niños se reconocieran como personas capaces de actuar sobre su realidad. Quizá las acciones realizadas no transformaron por completo las problemáticas identificadas en la comunidad, pero sí dejaron en los alumnos la experiencia de haber participado, de haber sido escuchados y de haber contribuido al bienestar colectivo. Esa vivencia constituye, en sí misma, un aprendizaje ciudadano de gran valor.

Finalmente, esta narrativa representa no solo la reconstrucción de una experiencia pedagógica, sino también un ejercicio de reflexión sobre mi propio proceso de formación profesional. Mirar de nuevo lo vivido me permitió reconocer los aprendizajes construidos, cuestionar mis prácticas y valorar la importancia de generar experiencias educativas conectadas con la vida de los estudiantes. Me llevo la certeza de que la educación adquiere mayor significado cuando permite a las niñas y los niños comprender que forman parte de una comunidad, que sus voces merecen ser escuchadas y que sus acciones, por pequeñas que parezcan, tienen la capacidad de generar cambios. Esta convicción seguirá orientando mi práctica docente y mi compromiso con una educación más humana, participativa y centrada en la infancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A., y Pineda, N. (2007). *Ciudad y participación infantil*. CINDE.
- Moreira, C. M. (2024). *Aprendizaje colaborativo en entornos educativos: conceptos claves, principios fundamentales y teorías de aprendizaje*. Ciencia Latina.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación* (núm. extraordinario), 45-67.
- Reyes, O. G., y Rivera, J. R. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Tla-melaua*, 12(44), 52-71.
- Suárez, D. H. (2007). *Docentes, narrativa e investigación educativa: la documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Van Dijk Kocherthaler, S. C. (2007). Participación infantil: una revisión desde la ciudadanía. *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales* (28), 43-66.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

CONTAR, JUGAR Y CONVIVIR: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DESDE EL PREESCOLAR

STORYTELLING, PLAYING AND LIVING TOGETHER: PEDAGOGICAL EXPERIENCES FROM PRESCHOOL

Fecha de recepción: 25 de junio de 2026.

Fecha de aceptación: 27 de julio de 2026.

Dana Amayrani Ruiz Lara¹



— Narrativas docentes

RESUMEN

En la presente narrativa pedagógica se recuperan experiencias significativas construidas en la práctica docente en el nivel preescolar, con el propósito de reflexionar sobre los saberes pedagógicos desarrollados a partir de la enseñanza del conteo mediante el juego. A través de la reconstrucción de situaciones vividas en el aula, se analiza cómo las actividades lúdicas favorecen el aprendizaje matemático, la convivencia y el desarrollo integral de los niños. Se reflexiona en torno a la importancia de conocer el contexto, los intereses y las necesidades de los alumnos para diseñar propuestas de enseñanza significativas. El relato también muestra cómo la observación, la experiencia y la reflexión constantes han contribuido a la construcción de la identidad docente y a la transformación de la práctica pedagógica. Desde la perspectiva de la documentación narrativa (Suárez, 2017), se busca dar a conocer los conocimientos construidos en la experiencia cotidiana reconociendo el valor de la narrativa como una herramienta para producir saber pedagógico y fortalecer el desarrollo profesional docente.

Palabras clave: : aprendizaje de las matemáticas, educación preescolar, saber pedagógico.

ABSTRACT

This pedagogical narrative draws on significant experiences gained through teaching practice at the preschool level, with the aim of reflecting on the pedagogical knowledge developed from teaching counting through play. By reconstructing classroom situations, it analyzes how play-based activities foster mathematical learning, social interaction, and the holistic development of children. It reflects on the importance of understanding the context, interests, and needs of students in order to design meaningful teaching strategies. The narrative also demonstrates how observation, experience, and ongoing reflection have contributed to the development of teacher identity and the transformation of pedagogical practice. From the perspective of narrative documentation, as Suárez (2017) argues, this work seeks to share knowledge built through everyday experience, recognizing the value of narrative as a tool for generating pedagogical knowledge and strengthening teachers' professional development.

Keywords: learning mathematics, preschool education, pedagogical knowledge.



¹ Maestrante, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Correo electrónico: ruizlaradana@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente relato tiene como propósito dar a conocer los saberes pedagógicos contruidos a partir de la práctica docente y reflexionar sobre ellos. En esta práctica, el juego adquiere un papel fundamental como estrategia didáctica para despertar el interés, la participación y el aprendizaje de los alumnos. Mediante las experiencias vividas con niños de educación preescolar, se resaltan diversas actividades orientadas al fortalecimiento del conteo y del pensamiento matemático en edades tempranas.

De acuerdo con Suárez (2012), las narrativas en el campo de la educación han adquirido mayor importancia porque permiten una mejor comprensión de la realidad escolar de los docentes, lo que favorece los conocimientos pedagógicos desde la práctica.

Este texto está dirigido a docentes de educación preescolar y a todas aquellas personas interesadas en incorporar en las planeaciones didácticas el juego como un recurso significativo. También, busca convertirse en un espacio de reflexión y diálogo acerca de las experiencias, los valores y los principios que transforman y enriquecen la práctica docente, a fin de reconocer cómo cada vivencia influye en la construcción profesional y pedagógica del educador. Coincido con Suárez (2017) en que los relatos posibilitan la recuperación de la voz de los docentes y la valoración de los conocimientos contruidos en la práctica cotidiana, y en que son una forma de expresión que empatiza con los demás docentes respecto a lo que en realidad pasa en el aula.

La metodología que orienta este texto se sustenta en Suárez (2017) en lo relativo a la construcción de narrativas pedagógicas. Según este mismo autor, las experiencias relatadas surgen de un proceso sistemático de análisis, reflexión y transformación de la práctica docente. En este caso, la narrativa se elaboró a partir de situaciones vividas en el aula, en particular aquellas relacionadas con la enseñanza del conteo mediante el juego en educación preescolar. Estas experiencias fueron recuperadas a través de la observación de la práctica cotidiana, el registro de acontecimientos significativos y la reflexión sobre las decisiones pedagógicas tomadas durante la intervención educativa.

La narrativa permitió reconocer los saberes pedagógicos movilizados en la práctica y los retos afrontados en esta, así como analizar las estrategias implementadas para favorecer el aprendizaje de las niñas y los niños. A partir de este ejercicio reflexivo, fue posible valorar los resultados, replantear acciones y generar nuevas formas de intervención acordes con las necesidades del grupo. La metodología de investigación-formación-acción propuesta por Suárez (2017) fue un apoyo en la recuperación de esta experiencia pedagógica significativa.

La escritura, la revisión y la edición del relato constituyeron un proceso reflexivo de mi práctica. Así, deduzco que la escritura narrativa no solo documenta lo sucedido, sino que también se convierte en una herramienta para la comprensión, la resignificación y la mejora de la práctica docente.

Compartir la narrativa con otros docentes favorece el intercambio de experiencias y la construcción colectiva del conocimiento pedagógico, ya que da lugar a la socialización de saberes contruidos desde la experiencia profesional, al enriquecimiento de la reflexión sobre la enseñanza y al fortalecimiento de la identidad docente. Estas acciones no solo suceden al terminar el escrito, ya que la narración se fue reconstruyendo con los comentarios de los compañeros profesores que participaron en el seminario de narrativas docentes. En la lectura en voz alta y el diálogo reflexivo fue posible revisar, enriquecer y resignificar las experiencias narradas, lo que fortaleció la comprensión de la práctica docente y el sentido de la experiencia pedagógica relatada.

Narro una parte de mi experiencia pedagógica acotada al conteo para comprender cómo los niños adquieren esta habilidad. Me cuestionaba cuáles procesos atraviesan y qué requieren para responder cuántos elementos hay en una colección. Estas inquietudes despertaron mi interés por profundizar en esta temática, con la intención de desarrollarla posteriormente como parte de mi proyecto de investigación en la maestría.

Comencé aplicando diversas propuestas relacionadas con el conteo para dilucidar si las actividades favorecían el proceso de conteo. Observé que cuando las actividades incorporaban el juego y lo lúdico, el interés y la participación de los alumnos aumentaban notablemente. Sin darse cuenta, utilizando el juego como medio didáctico para el conteo, comenzaban a practicar y a comprender aquello que en un inicio les parecía difícil.

Antes de referir cómo me sentía y cómo se llevaron a cabo las actividades, cabe hablar un poco acerca de mi corta, pero significativa, trayectoria en el sistema educativo. En la actualidad laboro en un jardín de niños ubicado en la cabecera municipal de Villa de Reyes (San Luis Potosí, México) que cuenta con organización completa: directivo, docentes, asistentes de mantenimiento, maestro de Educación Física y maestro de Música. El grupo con el que trabajo está formado por 27 alumnos; de estos, 13 son niñas y 14 son niños, en edades entre los cuatro y cinco años. Como todo grupo, es muy diverso. Al principio me costó trabajo adaptarme a la cantidad de alumnos, a las necesidades de estos y hacer las adecuaciones pertinentes.

La práctica docente como espacio de construcción de saberes

El relato describe la actividad de aprendizaje aplicada a principios del presente año, 2026, derivada del proyecto basado en problemas titulado “Jugando con los números”. El propósito de la planeación consistió en que los alumnos utilizaran el conteo en diversas situaciones a través de las actividades propuestas y, al mismo tiempo, logaran reconocer los números.

Este proyecto surgió de las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial del grupo, según el cual algunos alumnos tenían dificultades al contar colecciones menores de diez elementos, mientras una minoría mostraba mayor avance en el rango de conteo hasta 20. Esta diversidad en los niveles de aprendizaje me llevó a reflexionar sobre la necesidad de implementar estrategias que atendieran los distintos ritmos y formas de aprender. A tal fin, decidí incorporar el juego como estrategia didáctica central, ya que presupuse que podría favorecer la participación de todos los alumnos y generar oportunidades de aprendizaje acordes con sus necesidades.

Mis experiencias previas me habían dado el conocimiento de que las actividades lúdicas favorecen la integración de los equipos, promueven la interacción entre pares y despiertan el interés de los niños por participar. En esta lógica, el juego no se limitó a ser un recurso recreativo, sino que se convirtió en una herramienta pedagógica que posibilitó la construcción de aprendizajes significativos relacionados con el conteo y el reconocimiento numérico.

En la realización de las actividades noté que los alumnos mostraban mayor disposición para participar cuando el aprendizaje ocurría mediante dinámicas de juego. Además del fortalecimiento de habilidades matemáticas, surgieron aprendizajes vinculados a la convivencia, el respeto de turnos, la colaboración y la ayuda entre compañeros. Esto me llevó a cuestionar mi propia práctica: ¿qué características tienen las actividades que generan mayor interés?, ¿cómo influyen las interacciones entre los alumnos en sus procesos de aprendizaje? y ¿cómo puedo aprovechar estas experiencias para mejorar mi intervención docente?

A partir de mis reflexiones, comprendí que la práctica docente constituye un espacio permanente de construcción de saberes. En este sentido, coincido con Schön (1992) en que los docentes aprenden y transforman su práctica mediante la reflexión sobre las experiencias que viven en el aula. El análisis de situaciones que ocurren durante la enseñanza conduce a reconocer aciertos, identificar áreas de oportunidad y tomar decisiones más conscientes para responder a las necesidades de los alumnos. De este modo, la reflexión se convierte en un elemento fundamental para el fortalecimiento del desarrollo profesional y la construcción de una práctica pedagógica más crítica, flexible y significativa.

A simple vista, las actividades efectuadas en el proyecto “Jugando con los números” parecían únicamente momentos de juego y diversión para los alumnos. Sin embargo, mientras observaba cómo interactuaban, contaban, respetaban turnos y ayudaban a sus compañeros, surgieron nuevas preguntas sobre mi práctica docente: ¿por qué algunos alumnos logran avanzar con mayor facilidad que otros?, ¿qué hace que ciertas estrategias despierten tanto interés en ellos? y ¿cómo influyen en su aprendizaje las experiencias y contextos de cada niño? Estos cuestionamientos me condujeron a mirar más allá de las actividades planeadas y a reconocer que detrás de cada proceso de aprendizaje existen múltiples factores que, como docente, necesito comprender y atender. Esto implica al que Schön (1992) llama profesional reflexivo, que aprende de su propia práctica y adapta sus acciones ante las situaciones que afronta en el contexto educativo.

A pesar de haber empleado el juego en grupos anteriores, esta ocasión representaba un reto distinto para mí. En experiencias pasadas había trabajado con grupos formados por 18 alumnos aproximadamente, lo que facilitaba la organización y la ejecución de actividades lúdicas. El grupo en estudio estaba integrado por más alumnos, muchos de los cuales aún se encontraban en proceso de aprender a compartir, respetar a sus compañeros y esperar turnos. Estas condiciones me causaban incertidumbre, pues pensaba que, al implementar juegos, los alumnos podrían distraerse con facilidad, no seguir las indicaciones o las reglas establecidas, disminuir su participación, incluso que las actividades perdieran el sentido pedagógico.

Al respecto, coincido con Tardif (2004) en que los saberes docentes se construyen a lo largo de la experiencia profesional, mediante la práctica cotidiana y la interacción con distintos contextos educativos; ideas con las que me identifico plenamente. Asimismo, estoy de acuerdo con Cortés (2023) en que “por medio del juego se puede conocer, reconocer y explorar el mundo que nos rodea y así adquirir aprendizaje”. Cortés (2023) resalta la importancia del juego como una herramienta fundamental en el aprendizaje infantil en razón de que permite a los niños explorar, descubrir y comprender el entorno de manera significativa.

Considero que, en la práctica docente en preescolar, el juego favorece no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. A través de actividades lúdicas, los niños aprenden de manera natural y muestran mayor interés y participación, lo que convierte el juego en una estrategia indispensable para la generación de bagajes de aprendizaje más enriquecedores y cercanos a su realidad. Esta experiencia con el grupo de segundo grado resultó mejor de lo que esperaba, y se fortalecieron otras habilidades de mis alumnos que fui observando durante la actividad.

Al inicio de las sesiones, anotar la fecha en el pizarrón servía a los alumnos para la identificación de los números; de manera progresiva, fueron nombrando y reconociendo con rapidez las grafías de los números. Asimismo, el registro de la cantidad de alumnos que asistían al aula favorecía el conteo y la escucha de la secuencia numérica.

En una de las actividades implementadas en el proyecto “Jugando con los números” seleccioné el juego de mesa “Serpientes y escaleras”. Elegí este porque su formato permite a los alumnos poner en práctica, de manera verbal, los principios de conteo al mover la ficha por los casilleros, uno por uno, en la secuencia numérica del 1 al 20. Primero les pregunté si conocían el juego y luego clarifiqué sus ideas en relación con este. Después, se formaron equipos de cuatro alumnos por mesa. Los materiales entregados consistieron en un tablero, una tapa de refresco de diferente color a cada alumno y un dado pequeño por mesa. Se tomó la decisión de organizar los equipos de la siguiente manera: dos alumnos que aún se les dificultaba contar y dos alumnos que ya sabían contar correctamente del 1 al 10, mínimamente. Esta decisión me sirvió mucho porque estos últimos eran quienes comenzaban a dirigir a los equipos y la mayoría apoyaba a los demás.

Cuando comenzaron a jugar, en la primera ronda me acerqué a los cinco equipos y me quedaba con aquellos en que notaba dificultades para seguir la secuencia numérica o saltaban casilleros al momento de contar (no respetaban el principio de correspondencia uno a uno), no respetaban turnos para tirar el dado o aún no comprendían la dinámica del juego (aquellos que no estaban familiarizados con el juego de mesa).

Otra de las dificultades que percibí consistió en que algunos alumnos tiraban el

dado y no contaban los puntos; intervenía para apoyarlos a contar y explicarles que de acuerdo al dado avanzaban en el tablero. Los demás que ya sabían jugar y hacían fluir la actividad me preguntaban si podían volver a jugar. Observé que les interesó el juego propuesto en esa sesión, ya que en las actividades que no les llamaba la atención trataban de terminar rápido, o me costaba trabajo motivarlos para que las concluyeran.

Considero que se debe seguir trabajando con juegos de mesa con el grupo, por el interés que despertó el de “Serpientes y escalera”, así como implementar otro tipo de juegos para observar cómo responden en el desempeño y aprendizaje. Aunque el juego fue bueno, en relación con el material, el tamaño del tablero hubiera estado mejor doble carta, al menos, porque cuando las fichas estaban en el mismo casillero, algunos se confundían o saltaban la casilla.

Mediante esta estrategia, los alumnos desarrollan habilidades como el conteo, la atención y el seguimiento de reglas. Además, fortalece la convivencia, el respeto de turnos y la toma de decisiones. De esta manera, el juego no solo cumple una función recreativa o divertida, sino que adquiere un sentido pedagógico.

Otro de los juegos de este proyecto es el memorama de números, utilizado con el propósito de que identificaran y nombraran los números. Este se realizó en el patio. Una de las características de mi grupo es que durante el desarrollo de las actividades le gusta bailar y oír música. El memorama funcionó como un recurso que favoreció en los alumnos la identificación y la rememoración de los símbolos numéricos de manera lúdica. Al buscar los pares, los niños ponían énfasis en la atención y la memoria visual, lo que facilitaba que reconocieran los números.

Para comenzar, a cada uno le entregué un número. Traté de que cada par de números tuviera un color diferente para que no fuera tan fácil relacionarlos. Les expliqué que cuando pusiera la música podían bailar y desplazarse por el salón, pero cuando indicara *stop* debían irse con el mismo número de la tarjeta. Cuando estaban en la actividad, unos alumnos gritaban el número para que fuera más rápido localizar a su pareja y otros solo observaban y se juntaban con el compañero.

A partir de estos dos juegos introducidos en la planeación, logré, en el primero, favorecer el conteo, que los alumnos avanzados ayudaran a los demás y que respetaran turnos, ya que a algunos todavía les costaba trabajo. En el segundo, la música y el memorama fueron buenos complementos para que nombraran los números y los observaran.

He comprobado, como expresa Cortés (2023), que “el juego es un contenido que se asocia con el aprendizaje y conforma un andamiaje que le permite al sujeto adquirir determinados conocimientos, que serán significativos para el desarrollo de su vida” (2023, p. 97). Comprendí que el juego es una de las

estrategias más efectivas, interesantes, significativas y divertidas para los niños no solo en el área de las matemáticas, sino en todas. No obstante, considero oportuno que en edades pequeñas se enseñen las matemáticas de una manera divertida de aprender, para que en el transcurso de su educación se interesen por este campo y no lo tomen como algo imposible o tedioso. De acuerdo con la descripción del primer juego, se reconoce que se trabajan dos de los principios de conteo: correspondencia uno a uno y orden estable.

La enseñanza desde diferentes miradas

Los dos años de experiencia y de formación docente me han ayudado a concebir la enseñanza de diferentes maneras. La palabra enseñar implica diversas acciones que el docente debe realizar, o que las personas que quieran transmitir su conocimiento busquen la manera para que los demás comprendan los temas. Los primeros acercamientos a la enseñanza en las aulas los tuve en las jornadas de práctica docente, durante mi formación inicial. Al principio de la carrera no comprendía cómo iba a trabajar con los alumnos para que construyeran los aprendizajes. Cuando asistía a las jornadas de observación anotaba cómo las docentes titulares llevaban a cabo sus sesiones con el diario de clase; algunas enseñaban con elementos de la vida cotidiana de los niños para un aprendizaje significativo y situado según la realidad de estos; a los materiales les daban diferentes usos, y los límites, desde las primeras clases, marcaban la diferencia al inicio del ciclo escolar con los alumnos.

Gracias a las observaciones hechas durante mi práctica docente, fui apropiándome de diversas formas de enseñanza, organización y gestión del grupo, que contribuyeron significativamente a mi formación profesional. Esta experiencia me permitió conocer de manera más cercana la dinámica real del trabajo en el aula y comprender aspectos que van más allá de la planeación de actividades. Pude darme cuenta de la importancia de la comunicación y el trato con las familias, la organización de los espacios y tiempos escolares, la implementación de estrategias didácticas acordes con las necesidades de los alumnos y la colaboración entre los integrantes del colectivo docente.

Asimismo, comprendí que uno de los elementos fundamentales de una intervención educativa pertinente es el conocimiento del contexto de los estudiantes. El reconocimiento de sus intereses, gustos, necesidades, formas de aprender, de aquello que capta su atención y las actividades que les resultan menos atractivas permite diseñar experiencias de aprendizaje más significativas, lo que favorece su participación y desarrollo integral.

A partir de estas premisas, elijo los contenidos que quiero abordar; una vez que en el diagnóstico he identificado las problemáticas, defino qué rumbo pretendo que tome mi planificación, con cuáles contenidos quiero que se vincule, o la temática. El diagnóstico pedagógico nos ayuda a enterarnos de los conocimientos con que llegan los alumnos en ciertos temas o habilidades en los contenidos.

Coincido con Díaz-Barriga y Hernández (2002) en que la evaluación diagnóstica al inicio de la enseñanza constituye un procedimiento fundamental, ya que mediante esta se identifican los conocimientos previos, las necesidades y los intereses de los estudiantes. Esta información orienta la planeación docente y favorece el diseño de estrategias didácticas acordes con las características y el contexto del grupo. Estos contenidos representan las habilidades que los alumnos deben desarrollar a lo largo de su formación y que el docente debe tomar en cuenta en la práctica pedagógica, ya que necesita conocer qué debe enseñar para elegir cómo enseñar.

Como parte de la organización de actividades, es importante el dominio de los contenidos establecidos en el programa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y sus Campos Formativos (CF). Aún tengo dudas de cómo llevar a cabo ciertos procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA); por consecuencia, tengo que recurrir a la investigación de esos contenidos. Para el proyecto diseñado tomé en cuenta los PDA del campo formativo “Saberes y pensamiento científico”, según los cuales el alumno “usa números con distintos propósitos y en distintas situaciones”, “dice en orden los números que conoce y gradualmente amplía su rango de conteo” y “cuenta objetos y elementos de su entorno”.

Para la aplicación de las actividades, siempre recupero los conocimientos previos de los alumnos. A este fin, me gusta mucho fomentar la participación, crear espacios en los que se expresen y comuniquen lo que piensan. Además, estas acciones les ayudan a adquirir o acrecentar la confianza y seguridad para hablar en público. Una estrategia para que los alumnos participen es el “micrófono gigante”, que, con ayuda de un objeto de peluche, se pasa a un alumno; la ruleta; las pelotas con sus nombres, y se saca una al azar; la colocación de números en las sillas de los alumnos, y durante el día se va escogiendo uno. Asimismo, la reflexión con los niños a través de preguntas detonadoras como, por ejemplo, ¿qué pasaría si...?, ¿qué piensan que va a pasar...?, ¿cómo podemos solucionar esto?, etcétera.

La escenificación de cuentos con títeres ha sido una estrategia de enseñanza relevante para el favorecimiento del lenguaje, la participación y la expresión de ideas. Las preguntas son un recurso que invita a los alumnos a reflexionar sobre lo que piensan, a expresar sus ideas y a construir sus propios conocimientos.

Como docente, sé que recuperar los saberes previos de los alumnos, promover el diálogo y motivar la participación en el aula son fundamentales para el aprendizaje. Como ya lo había dicho Ausubel (1980), el aprendizaje es más significativo cuando los nuevos conocimientos se relacionan con las ideas y las experiencias previas del estudiante; por esta razón, el docente debe partir de esos saberes para favorecer una mejor comprensión.

La aportación de Ausubel (1980) es fundamental en la práctica docente, ya que se reconoce que los alumnos no llegan al aula sin conocimientos, experiencias e ideas que influyen en su aprendizaje. Para el logro de aprendizajes más significativos y duraderos, he observado que los saberes previos permiten que los contenidos tengan mayor sentido y facilitan que los estudiantes relacionen lo nuevo con lo que ya conocen.

Otro aspecto que caracteriza mi enseñanza, además de la participación verbal, son las actividades lúdicas, como juegos o dinámicas que capten la atención de los alumnos y favorezcan el aprendizaje entre pares, junto con la creación de ambientes de confianza en el aula. Por ello, desde el inicio del ciclo escolar realizo actividades sencillas, tales como preguntar sobre sus gustos e intereses. Cuando hay confianza y una buena relación alumno-docente, los alumnos participan con mayor seguridad, sin miedo a ser juzgados, expresan lo que sienten, manifiestan sus dudas y se atreven a equivocarse, lo cual ayuda en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, los límites en el aula, establecidos al inicio del ciclo escolar a través de las reglas de convivencia, han contribuido a que los estudiantes se respeten, ayuden a los compañeros cuando lo necesiten y a crear un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso. Además, poco a poco, los alumnos comprenden cuáles conductas son adecuadas y cuáles no lo son, ya que, en algunos casos, no se trabaja desde casa y cuando llegan a la escuela no quieren reglas.

Mi experiencia docente en educación preescolar y mi etapa de normalista forjaron mis saberes pedagógicos que orientan la enseñanza que imparto. Algunos de los principios pedagógicos que prevalecen es conocer a los alumnos, desde sus intereses, características, dificultades, fortalezas, etcétera.

En el área de matemáticas, en específico en el conteo, observé en los alumnos distintos niveles en los procesos de desarrollo. Algunos lograban establecer correspondencia uno a uno al contar, mientras otros aún presentaban dificultades para seguir la secuencia numérica o, en su minoría, lograban el principio de cardinalidad.

En relación con las matemáticas, me di cuenta de que a muchos niños no les gusta esta área del conocimiento porque la perciben difícil. Esto provoca que, ya como estudiantes de grados que pasan a estudiar carreras, eviten el uso de las matemáticas. Esta evitación se debe a diversos factores; uno de ellos es la enseñanza que obtuvieron y la manera en que les explicaron las matemáticas. Por lo tanto, afirmo que si desde el nivel preescolar enseñamos de manera divertida y significativa las bases para contar, que son los principios del conteo, los alumnos desde pequeños pueden encontrar un sentido en su vida cotidiana.

A través de actividades lúdicas, los niños exploran, se equivocan sin temor y participan con mayor entusiasmo, lo que despierta su curiosidad e interés. Así, el juego no solo facilita la comprensión de los contenidos, sino que también transforma la manera en que los alumnos se relacionan con las matemáticas, haciéndolas más accesibles y atractivas.

En mi experiencia, la enseñanza no solo implica ciertas habilidades, sino ir construyendo, mejorando y ajustando constantemente en la práctica. He observado que una de las más importantes es la forma de comunicarme con los alumnos, ya que no se trata únicamente de transmitir información, sino también de encontrar las maneras de hacerla comprensible según cómo percibo a mi grupo.

La planificación se ha convertido en una herramienta que me ayuda a la organización de las actividades y a la toma de decisiones relativas a los contenidos que abordaré y las estrategias que utilizaré, aunque en la práctica muchas veces es necesario hacer ajustes de acuerdo con las necesidades que van surgiendo en el aula.

Tardif (2004) señala que el trabajo docente integra diversos tipos de conocimientos, como los disciplinares, los pedagógicos y los experienciales, que permiten responder a las necesidades de los estudiantes. Este planteamiento refleja la realidad de la práctica docente, ya que cada grupo tiene necesidades diferentes y el profesor debe adaptar sus formas de enseñanza para responder a ellas. Además, deja ver que ser docente implica una formación continua, reflexión y sensibilidad para comprender a los alumnos y favorecer los aprendizajes significativos.

De acuerdo con lo dicho arriba, decidí trabajar con mis alumnos el conteo y números empleando juegos de mesa, en este caso, tableros y memoramas. Para el proyecto “Jugando con los números”, implementado con los alumnos, se diseñaron actividades en el aula que develaron cómo se relacionaban en equipo, en cuáles aspectos del conteo se tenía que profundizar y cómo trabajar la espera de turnos con ellos. Afirmando que el juego ocupa un lugar central en el aprendizaje del conteo, pues los niños se acercan a los números de manera natural y significativa.

Mediante actividades lúdicas que despiertan el interés y la curiosidad, los alumnos tienen la oportunidad de poner en práctica los principios de conteo en contextos concretos; fortalecen sus habilidades matemáticas mientras disfrutan, participan, y afrontan desafíos acordes con su nivel de desarrollo. De esta forma, el aprendizaje surge de la acción, la exploración y la interacción con otros.

Una de las estrategias primordiales en el diseño de planeaciones es el juego porque favorece diferentes áreas en los alumnos: cognitivas, sociales y emocionales. No solo se promueve el juego, sino que a este se le otorga un sentido pedagógico, orientado al logro de los objetivos de aprendizaje que se pretenden en los alumnos. Coincido con Hirsh-Pasek et al. (2020) en que el aprendizaje lúdico favorece la construcción de conocimientos al involucrar activamente a los niños en experiencias significativas. Deduzco que la planeación no se centra en proponer juegos por sí mismos, sino en diseñar actividades que en realidad tengan un sentido y aporten al aprendizaje de los alumnos.

He aprendido que hay momentos de juego libre en los que los alumnos proponen y juegan de manera espontánea con sus propias reglas. Pero, en este sentido, procuro que las actividades lúdicas tengan una intención pedagógica clara, vinculada con los aprendizajes que se buscan lograr, en este caso, el conteo. De este modo, el juego se convierte en una herramienta significativa para favorecer la comprensión, y no solo es un momento recreativo dentro del aula.

Los ambientes de aprendizaje influyen de manera importante en las formas en que los niños construyen el conteo, ya que no solo se trata de repetir números, sino de vivir situaciones en las que estos tengan sentido. Estoy de acuerdo con John Dewey (1938) en que la escuela debe ofrecer ambientes de aprendizaje que favorezcan experiencias auténticas y significativas para los estudiantes. En este sentido, las actividades realizadas promovieron la participación dinámica de los niños, quienes aprendieron mediante la manipulación de materiales, el intercambio de ideas y la resolución de desafíos relacionados con el conteo y el reconocimiento de los números. Así, se deduce que los alumnos tienen mayor participación cuando se les ofrece materiales específicos, espacios organizados y oportunidades de juego. Con estos materiales, el conteo se relacionó con acciones concretas, lo que favoreció la correspondencia uno a uno, el orden estable y la cardinalidad.

Aquí cabe reiterar que la enseñanza es un proceso profundamente reflexivo que va más allá de la transmisión de conocimientos; implica cuestionar constantemente qué se hace en el aula, cómo responden los alumnos y qué se puede mejorar. Responder estos cuestionamientos me ha llevado a reconocer que cada grupo y cada alumno son distintos, por lo que no existen fórmulas únicas. La reflexión sobre mi práctica hace posible que le dé sentido a lo que ocurre en el aula y transforme cada experiencia en un aprendizaje tanto para mis alumnos como para mí.

Sujeto educador en la práctica docente

Antes de estar frente a grupo como maestra titular, no imaginaba que la labor docente implicaba la adquisición y mejora de diversas habilidades y la asunción de múltiples responsabilidades más allá de enseñar contenidos. Al aumentar mi experiencia, comprendí la importancia de ser más observadora del proceso de aprendizaje de los alumnos y de los factores influyen en su desempeño académico y en su participación en el aula.

Asimismo, he aprendido a analizar con mayor detenimiento las fortalezas y áreas de oportunidad de cada alumno; reconozco que cada uno aprende y se desarrolla de manera distinta. También he mejorado en el uso oportuno de las evidencias producidas por los alumnos durante la jornada escolar; selecciono aquellas que realmente me permiten valorar sus aprendizajes.

De igual manera, he fortalecido mi capacidad para elegir instrumentos de evaluación como guías de observación, rúbricas y listas de cotejo, dependiendo de los aspectos que deseo recuperar y analizar de cada actividad. Por ejemplo, para la evaluación del conteo me han funcionado las rúbricas y las guías de observación, pues permiten observar de manera sistemática y objetiva el nivel de desempeño que cada alumno alcanza en los distintos principios de conteo. Con estas, es posible precisar los avances en aspectos como la correspondencia uno a uno, el orden estable, la cardinalidad, la irrelevancia del orden y la abstracción, además de hacer visibles las necesidades de apoyo de cada niño.

Otro aspecto de mi práctica docente que he transformado es la forma en que planteo las consignas a los alumnos. Antes, en ocasiones no eran lo suficientemente claras o no adecuaba mi lenguaje a su nivel de comprensión, lo que provocaba confusión en ellos. A partir de un autoanálisis, he procurado utilizar un lenguaje más sencillo, preciso y cercano a los niños, asegurándome de que comprendan cómo realizar la actividad.

Asimismo, he incorporado la reflexión en mi práctica pedagógica con la intención de fomentar el pensamiento crítico. Esto me ha llevado a evitar dar respuestas inmediatas y, en su lugar, promover que los alumnos exploren, propongan distintas estrategias, formulen hipótesis y construyan sus propios aprendizajes a partir de las situaciones que se les presentan.

Rememoro mis inicios en la docencia, cuando observaba a profesores que tenían un control del grupo y pensaba que era importante tener a los alumnos sentados, sin jugar, y trabajar solo con los libros; consideraba que eso significaba que los alumnos estaban aprendiendo. Ha cambiado mi creencia de que los alumnos aprenden jugando; descubren, tienen curiosidad por las cosas, cuestionan y son niños activos que necesitan moverse. Ahora estoy segura de

que mi papel es diseñar experiencias que despierten el interés, promuevan la participación activa y favorezcan el desarrollo integral de los niños. He puesto en práctica estrategias como iniciar las actividades partiendo de situaciones cercanas a su vida cotidiana o mediante el juego.

Las experiencias vividas en el aula han sido clave en mi proceso de formación. Cada circunstancia, desde los logros hasta las dificultades, me ha permitido reflexionar y mejorar. He aprendido que educar al otro también implica transformarse a sí mismo, cuestionar creencias propias y estar dispuesto a innovar. En este camino, los alumnos no solo aprenden, sino que también enseñan.

Hasta hoy, solo he estado en tres escuelas diferentes; las primeras dos me enseñaron a trabajar en el nivel multigrado, a resolver problemas con padres de familia y las problemáticas que se presentaban. He aprendido a tener más seguridad en mis decisiones y liderazgo en la comunidad educativa. En la escuela en que laboro actualmente, mis dos alumnos que requieren más apoyo me han enseñado a planificar de acuerdo con su nivel, informarme sobre el autismo y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

En mi proceso de formación y en la práctica profesional he descubierto que ser docente supone mucho más que transmitir conocimientos: es un ejercicio constante de reflexión, transformación y compromiso humano. Esta evolución ha fortalecido en mí valores como la responsabilidad, el compromiso y la sensibilidad para reconocer las necesidades emocionales de los niños, brindándoles seguridad y confianza.

Enseñar es crear condiciones para que los niños construyan sus propios aprendizajes, lo que implica diseñar experiencias significativas, generar un ambiente de confianza, motivar la participación y atender los distintos ritmos de aprendizaje. Cada situación afrontada con los alumnos me ha llevado a cuestionar, analizar y replantear mi práctica.

Como argumentan Fierro et al. (1999), la transformación de la práctica docente surge cuando el profesor reflexiona críticamente sobre sus acciones y reconoce oportunidades para mejorar su intervención educativa. Mi papel consiste en diseñar experiencias significativas que despierten el interés, promuevan la participación activa y favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

Mi identidad profesional se construye en la intersección de la práctica pedagógica y la práctica social, donde cada experiencia se convierte en una oportunidad de crecimiento. Ser docente significa acompañar, escuchar y transformar, con la certeza de que la educación es un proceso compartido que enriquece tanto a quienes aprenden como a quienes enseñan.

El profesor no puede separarse de su historia de vida. Sus creencias, experiencias, motivaciones y emociones influyen de modo directo en la manera en que enseña y se relaciona con los estudiantes.

Como persona, he cambiado a partir de mis experiencias tanto en la enseñanza como en mi vida personal. Por ejemplo, antes de ingresar a la carrera magisterial no dimensionaba los riesgos de la actualidad docente como, por ejemplo, la ausencia de valores en los niños, la falta de límites en casa, la agresión de los padres de familia contra los profesores, la responsabilidad frente a grupo de todos los alumnos, y si llega a pasar algo, sea bueno o malo, las consecuencias son para el profesor. Aún así, el amor por enseñar a los demás, específicamente a los niños pequeños, es mi motor para seguir impartiendo clases. Mis acciones están guiadas por principios como el respeto, la empatía, la justicia y la responsabilidad, que influyen de modo directo en la manera en que me relaciono con los demás y, en especial, en mi labor docente.

Soy una persona que busca que las oportunidades se brinden a todos, en este caso, en lo educativo. Cuando iniciaba la carrera pensaba que cuando llegara a las comunidades iba a enseñarles todo lo que supiera –por eso me gusta estar aprendiendo constantemente–. Mis primeros contratos en comunidades agregaban clases de idioma inglés, en ocasiones francés, que impartía con lo que aprendí durante mi estancia en la escuela normal. Como era una escuela unitaria, tampoco se les daba educación física. Desde mis prácticas en la normal, siempre disfrutaba planear estas actividades físicas porque me gusta el deporte. También les ponía juegos y circuitos motrices, con base en mis conocimientos y la experiencia personal de haber formado parte de equipos de fútbol, tenis, atletismo y basquetbol; de ahí tomaba algunas ideas y las adecuaba a sus edades.

En este sentido, mi actuación personal y profesional está dentro de una práctica social, que constituye el punto de partida de mi práctica docente con acciones que llevo a las aulas. Me gusta conocer dentro y fuera a las personas, sus historias, sus experiencias, sus perspectivas de las maneras en que lograrán alcanzar sus metas, las dificultades que han vivido.

De igual modo, con mis alumnos y en las entrevistas con los padres de familia conozco sus historias y un poco de su contexto familiar. Hay momentos en los que se tiene que empatizar con ellos y dialogar con los padres para llegar a acuerdos con la finalidad de validar los derechos de los niños.

Recuerdo que, en la primera comunidad que trabajé, la supervisora me indicó que tenía que buscar más niños, como en todos los jardines unitarios. Me acompañó una madre familia, y buscábamos a una niña que, se suponía, tenía que entrar a primer grado. Dialogando con la mamá, supe que era soltera y trabajaba para mantener a su hija; sus tiempos no permitían que la niña fuera a la escuela, por lo que esta se quedaba en casa, aunque tenía acceso a la escuela,

ya que la distancia era de dos cuadras. Tras conversar con la madre, logramos acordar que fuera al menos los días que ella descansaba o trabajaba en el turno de la tarde, y así empezamos, hasta que poco a poco pidió ayuda a una tía en los días que no podía llevarla a la escuela. Al principio, la niña era muy tímida; los primeros días lloraba, y yo trataba de calmarla, motivarla. Durante los últimos días que estuve en el jardín, era una niña diferente; aún faltaba mucho que desarrollar, pero era muy buena con los rompecabezas y las figuras geométricas.

Esta experiencia me hizo pensar en todos los niños que aún no pueden asistir a una escuela, perdiendo la oportunidad de vivir y socializar con otros niños y de descubrir lo que pueden lograr. También pensaba que a veces, por las circunstancias de la vida, cada uno afronta dificultades, y que haremos grandes cambios si podemos ayudar a los demás o aportar una acción mínima. Como docente, me concibo como una guía que acompaña los procesos de aprendizaje, más que como una figura que impone conocimientos. También muestro mi lado humano de sensibilización ante situaciones que los alumnos viven en casa.

Mi práctica docente se centra en el diseño de experiencias significativas que despierten el interés de los alumnos, favorezcan su participación activa y les hagan descubrir lo que pueden lograr. Procuro crear ambientes de aprendizaje en los que los niños exploren, pregunten, se equivoquen y aprendan de sus errores. La docencia me ha enseñado que, sin importar si lo que damos es mucho o poco, lo verdaderamente importante es hacerlo con sensibilidad y compromiso hacia los alumnos.

En una de mis jornadas de práctica noté que un alumno tenía pocos recursos económicos y no contaba con una lapicera para trabajar en clase. En mi casa tenía varios lápices de colores que ya no utilizaba, y decidí comprarle una lapicera y entregársela al día siguiente. Aunque en ese momento no expresó nada, en los días posteriores percibí un cambio significativo en su actitud: asistía con mayor entusiasmo, y cuando yo solicitaba sacar la lapicera, lo hacía con alegría y seguridad. Por esta experiencia, comprendí que pequeñas acciones pueden tener un efecto importante en la motivación, la autoestima y el bienestar emocional de los estudiantes.

Vivencias como esta han contribuido a la construcción de mi visión de la práctica docente, que no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que se extiende al reconocimiento de cada alumno como una persona con necesidades, emociones y contextos particulares. Por ello, considero que enseñar no consiste solo en aplicar actividades, sino también en comprender el propósito y la intención educativa que las sustentan. En este sentido, procuro fundamentar mis decisiones en referentes teóricos y pedagógicos que favorezcan el desarrollo integral de los niños, atendiendo los aspectos tanto cognitivos como emocionales y sociales que intervienen en su aprendizaje.

CONCLUSIONES

La elaboración de esta narrativa me permitió reconstruir e interpretar experiencias significativas de mi práctica docente, reconociendo que los saberes pedagógicos se construyen de manera continua a través de la experiencia, la observación y la reflexión. En el análisis de las situaciones vividas en la aplicación del proyecto “Jugando con los números” comprendí que la enseñanza va más allá de la transmisión de contenidos, pues implica tomar decisiones fundamentadas, responder a las necesidades de los alumnos y generar condiciones que favorezcan su aprendizaje y desarrollo integral.

Las experiencias relatadas evidencian que el juego es una estrategia pedagógica fundamental en la educación preescolar. A través de actividades lúdicas, los niños no solo fortalecieron habilidades relacionadas con el conteo y la identificación de números, sino que también desarrollaron capacidades sociales y emocionales como la colaboración, el respeto de turnos, la comunicación y la confianza en sí mismos. Así, reconozco que el aprendizaje de las matemáticas puede construirse de manera significativa cuando se vincula con experiencias cercanas, dinámicas y motivadoras para los alumnos.

La narrativa favoreció la reflexión sobre mi identidad docente. En virtud de tal reflexión, reconozco que mi práctica se ha transformado a partir de las experiencias vividas en distintos contextos educativos. He comprendido que ser docente comporta asumir un compromiso profesional y humano, caracterizado por la sensibilidad, la empatía, la responsabilidad y la disposición permanente para aprender y mejorar. Este ejercicio corrobora lo que Dávila (2014) afirma respecto a que escribir sobre la experiencia docente implica un ejercicio de reflexión que conduce a comprender las decisiones pedagógicas tomadas en la práctica. Desde esta perspectiva, la reconstrucción de esta experiencia favoreció la identificación de los saberes pedagógicos adquiridos o acrecentados a partir de la interacción con los alumnos y las situaciones vividas en el aula.

La narrativa revela el proceso de construcción de una identidad docente reflexiva, en el que el juego se convierte en una estrategia pedagógica fundamental para la enseñanza de las matemáticas en preescolar. En las experiencias concretas en el aula se evidencian creencias, valores y saberes que se fortalecen mediante la observación, la práctica y la reflexión, lo que permite comprender que enseñar no solo implica la transmisión de conocimientos, sino también el acompañamiento de los alumnos en la construcción significativa de sus aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. P. (1980). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Cortés, M. C. (2023). *El juego como andamiaje de la educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Dávila, P. (2014). *Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas*. Universidad de Buenos Aires.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- García, Y. (2017). Aportes a la educación de John Dewey. *Monografías.com*. <https://www.monografias.com/trabajos107/aportes-educacion-john-dewey/aportes-educacion-john-dewey>
- Hirsh-Pasek, K., Hadani, H. S., Blinkoff, E., y Golinkoff, R. M. (2020). *A new path to education reform: Playful learning promotes 21st-Century skills in schools and beyond*. Brookings Institution.
- Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. *Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Silva, M. (2009). David Ausubel y su aporte a la educación. *Revista Ciencia UNEMI*, 2(3), 20-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5210288>
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 42-54.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN HUMANA Y SOCIAL EN PREESCOLAR

PHYSICAL EDUCATION AS A SPACE FOR HUMAN AND SOCIAL DEVELOPMENT IN PRESCHOOL

Fecha de recepción: 21 de julio de 2026.

Fecha de aceptación: 28 de agosto de 2026.

Jenner Hiroshi Galmiche Vega¹



— Narrativas docentes

RESUMEN

Esta narrativa tiene como objetivo reflexionar sobre mi práctica docente como maestro de educación física en preescolar, reconociendo los saberes pedagógicos, sociales y personales que he construido a partir de la experiencia. Para su elaboración, se utilizó la metodología narrativa propuesta por Suárez (2016), rememorando experiencias significativas de mi trayectoria profesional y haciendo una reflexión sobre las situaciones que he vivido en la práctica educativa. A partir de la escritura, el análisis y la reconstrucción de experiencias, identifico elementos relacionados con mi práctica pedagógica, educativa y social. En el contenido, la narrativa aborda la importancia de la educación física como espacio de formación humana y social, la construcción de saberes pedagógicos desde la experiencia, la transformación de mi identidad docente y el papel que tiene la educación física en el desarrollo integral de los niños. Por último, este trabajo permitió revalorar mi práctica profesional y comprender la importancia de la reflexión docente como herramienta de aprendizaje y mejora continua. El que convergen lo cognitivo, lo motor, lo social y lo emocional. Por último, se subraya que la formación docente es continua, colaborativa y basada en el análisis crítico de experiencias reales, consolidando saberes compartidos e intersubjetivos.

Palabras clave: educación física, emociones, autorregulación.

ABSTRACT

This narrative aims to reflect on my teaching practice as a preschool physical education teacher, acknowledging the pedagogical, social, and personal knowledge I have developed through experience. It was written using the narrative methodology proposed by Daniel Suárez, drawing on significant experiences from my professional career and reflecting on situations encountered in educational practice. Through writing, analysis, and reconstruction of experiences, I was able to identify elements related to my pedagogical, educational, and social practice. The narrative addresses the importance of physical education as a space for human and social development, the construction of pedagogical knowledge from experience, the transformation of my teaching identity, and the role of physical education in children's holistic development. Ultimately, this work allowed me to re-evaluate my professional practice and understand the importance of teacher reflection as a tool for learning and continuous improvement.

Palabras clave: physical education, emotions, self-regulation.



¹ Maestrante, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Correo electrónico: hirossh17@gmail.com

INTRODUCCIÓN

A lo largo de mi experiencia como docente de educación física en preescolar he comprendido que enseñar va mucho más allá de dirigir actividades motrices o planear juegos para que los niños se mantengan activos. Según Fierro et al. (1999), la práctica docente se encuentra configurada por un conjunto de dimensiones que la convierten en una actividad compleja, pues en ella intervienen aspectos personales, sociales, institucionales, pedagógicos y humanos. Desde mi experiencia, he entendido que cada clase representa una oportunidad para influir en el desarrollo social, emocional y humano de los alumnos. La práctica docente me ha permitido reconocer que la educación física no solo trabaja el movimiento corporal, sino también la convivencia, la expresión de emociones, la seguridad personal, la comunicación y la relación que los niños construyen con los demás desde edades tempranas.

La presente narrativa tiene como propósito reflexionar sobre mi práctica pedagógica y reconocer cómo, a partir de la experiencia cotidiana en el aula y en las clases de educación física, he ido construyendo saberes docentes, pedagógicos y personales que han transformado mi manera de enseñar. En este sentido, Tardif (2004) afirma que los saberes docentes no provienen únicamente de la formación académica, sino también de la experiencia y de las situaciones que los profesores viven diariamente en su práctica profesional. Desde mi experiencia, muchas de las decisiones, aprendizajes y formas de intervenir en clase han surgido precisamente de lo que he vivido con mis alumnos en el contexto real de la educación física en el nivel preescolar.

En este relato recupero experiencias, aprendizajes, emociones y situaciones reales que me han permitido analizar mi actuación profesional y comprender cómo mi identidad docente se ha fortalecido desde la práctica docente. Este proceso narrativo también surge de la necesidad de hacer visible el trabajo que realiza el docente de educación física en preescolar, ya que en varias ocasiones se piensa que esta área se enfoca solamente en el juego o en el desarrollo físico de los niños. Sin embargo, en las clases se construyen experiencias que influyen de modo directo en la formación integral de los alumnos. Mediante el movimiento, los niños aprenden a convivir, respetar reglas, trabajar en equipo, resolver conflictos, expresar emociones y desarrollar confianza en sí mismos. Por ello, considero importante reflexionar y dar valor a la práctica pedagógica en este campo educativo: educación física.

La elaboración de esta narrativa siguió un procedimiento metodológico basado en la recuperación y reflexión de experiencias significativas de la práctica docente. En un primer momento, realicé un ejercicio de memoria profesional para identificar situaciones, acontecimientos y experiencias que han marcado mi trayectoria como maestro de educación física en preescolar. Posteriormente, seleccioné aquellas experiencias que consideré más relevantes para comprender mi práctica y comencé a describirlas de manera detallada, recuperando no solo los hechos ocurridos, sino también las emociones, los pensamientos y los aprendizajes que surgieron de cada una de ellas. En este proceso fue necesario releer, reorganizar y reflexionar constantemente sobre lo escrito, con la finalidad de encontrar relaciones entre las experiencias vividas, los saberes construidos y mi identidad profesional.

La escritura narrativa hizo posible pasar de la simple descripción de acontecimientos a un análisis más profundo de mi práctica docente reconociendo aspectos pedagógicos, sociales y personales que han influido en mi manera de enseñar. Asimismo, me permitió reconocer cómo mi práctica docente se relaciona con mi práctica social y con la responsabilidad humana que implica educar. Ser profesor no solo significa transmitir conocimientos, sino también acompañar procesos de desarrollo, comprender contextos familiares y sociales, adaptarse a las necesidades de los alumnos y construir ambientes en los que los niños se sientan seguros, escuchados y motivados para aprender.

En este sentido, Freire (2004) me ayudó a comprender que la educación no es únicamente transmitir contenidos, sino generar procesos humanos y formativos en los que el docente acompaña al alumno en su desarrollo integral. Desde mi experiencia, he comprendido que la labor docente implica una responsabilidad social y humana que va más allá del aula.

Además, a través de este proceso narrativo pude reconocer que muchas de las decisiones que tomo en mis clases están influidas por mis experiencias previas, mis valores y la forma en que entiendo la educación. Reflexionar sobre mi práctica dio lugar a la observación de aspectos que normalmente pasan desapercibidos en la rutina diaria y a la valoración de los aprendizajes que he construido a partir de la interacción con mis alumnos, las familias y la comunidad escolar. De esta

manera, la narrativa se convirtió en una herramienta para contar experiencias y en un medio para comprender mejor mi práctica y seguir construyendo mi identidad como docente.

En la educación física descubrí que, muchas veces, el cuerpo comunica lo que no se logra expresar con palabras. Este descubrimiento me ha llevado a observar con mayor sensibilidad las actitudes, las emociones y los comportamientos de cada alumno. Recuerdo a Le Boulch (1997), cuyos planteamientos me hacen corroborar que el cuerpo y el movimiento forman parte esencial del desarrollo integral del niño, ya que a través de ellos expresa emociones, construye identidad y se relaciona con el entorno. Esta integralidad me ha permitido comprender que en las clases de educación física no solo se trabaja lo motriz, sino también aspectos emocionales y sociales que influyen de manera directa en el desarrollo de los alumnos.

Durante este recorrido, algunas experiencias han puesto a prueba mis capacidades de organización, adaptación y toma de decisiones. Algunos factores y circunstancias me han causado incertidumbre o nerviosismo, en especial cuando debo resolver actividades en poco tiempo o afrontar situaciones inesperadas en la práctica. Reconozco, como lo hace Mercado (2002), que gran parte del aprendizaje docente se construye desde la experiencia cotidiana y las problemáticas que los docentes afrontamos en la práctica. Exactamente, esas situaciones inesperadas son las que más han contribuido a mi crecimiento profesional y personal porque me han permitido comprender que la práctica docente está en constante construcción, reflexión y aprendizaje.

La pregunta que guía esta narrativa surgió precisamente de esa reflexión sobre mi práctica: ¿cómo la educación física en preescolar ha transformado mi manera de entender la enseñanza, la formación humana y mi identidad como docente? A partir de esta, retomo diferentes experiencias y saberes contruidos desde la práctica con objeto de analizar cómo la educación física puede convertirse en un espacio de formación integral que influye no solo en el desarrollo motriz de los niños, sino también en el desarrollo social, emocional y humano, al mismo tiempo que transforma mi propia visión sobre lo que significa ser docente.

DESARROLLO

Mis inicios en la práctica docente

Cuando inicié mi trabajo como docente de educación física en preescolar tenía una idea muy distinta de lo que significaba enseñar. En ese momento consideraba que una buena clase consistía principalmente en mantener a los niños activos, organizados y participando en actividades motrices. Muchas de mis decisiones en la clase estaban basadas en lo que había aprendido durante mi formación académica y en las estrategias que observaba en otros docentes. Conforme fui adquiriendo experiencia, entendí que la práctica docente es mucho más compleja y que en realidad se aprende estando dentro del aula afrontando situaciones reales y conociendo las necesidades de cada grupo.

Con el paso del tiempo, descubrí que la educación física no solo desarrolla habilidades motrices. Poco a poco fui observando que en cada actividad los niños también expresaban emociones, construían relaciones con sus compañeros y desarrollaban confianza en ellos mismos. Cuando un niño participa en un juego, corre, salta o logra realizar un reto motriz, no solo está fortaleciendo su cuerpo, sino que también está aprendiendo a convivir, respetar reglas, controlar emociones y sentirse capaz de nuevos logros. Esa parte fue cambiando completamente mi manera de entender la educación física.

Uno de los saberes que he construido desde mi práctica tiene que ver con la importancia de observar a los niños más allá de su desempeño físico. Al inicio de mi trayectoria me enfocaba principalmente en que realizaran las actividades de manera correcta; sin embargo, con la experiencia comprendí que detrás de cada conducta hay una emoción, una necesidad o una forma particular de relacionarse con los demás. Este aprendizaje no surgió de un libro o de una capacitación, sino de las situaciones que he vivido a diario con mis alumnos. Poco a poco fui entendiendo que la educación física también me permite conocer mejor a los niños y acompañarlos en su desarrollo personal y social.

Al trabajar con niños pequeños comprendí que cada grupo tiene dinámicas distintas, intereses diferentes y necesidades específicas. Las actividades planeadas funcionan algunas veces exactamente como se esperaba, y otras veces es necesario modificar por completo la clase para adaptarse a lo que sucede en el momento. Esta experiencia me ha enseñado que la práctica docente requiere observación, sensibilidad y disposición para aprender constantemente.

Una de las acciones que más ha transformado mi visión sobre la enseñanza es reconocer que el cuerpo también comunica emociones. En muchas ocasiones, los niños expresan mediante sus movimientos, actitudes o comportamiento aspectos que todavía no logran decir con palabras. Hay alumnos que reflejan

inseguridad al participar, otros muestran alegría cuando logran integrarse al grupo y algunos expresan frustración cuando se sienten incapaces de realizar una actividad. Como docente, he aprendido a detectar esos pequeños detalles para comprender mejor lo que ocurre en el grupo y, así, poder intervenir de una manera más adecuada.

La educación física como espacio social y humano

Conforme fui avanzando en mi práctica profesional, entendí que la educación física tiene una relación muy importante con la formación social de los niños. En preescolar, muchas veces las primeras experiencias de convivencia, cooperación y resolución de conflictos suceden en actividades de movimiento y juego. Por medio de dinámicas grupales, los alumnos aprenden a esperar turnos, compartir materiales, trabajar en equipo y respetar a los demás. Aunque, en ocasiones, estas acciones parecen pequeñas, en realidad forman parte del desarrollo social y emocional de los niños.

Desde mi experiencia, me he dado cuenta de que las situaciones sociales más significativas ocurren precisamente durante las clases de educación física. En juegos por equipos, circuitos o dinámicas grupales, los niños tienen que aprender a relacionarse constantemente con otros. Es ahí donde aparecen emociones como la alegría, la frustración, el enojo, incluso la tristeza. En varias ocasiones he visto que algunos alumnos tienen dificultad para aceptar perder, esperar turnos o integrarse con sus compañeros, en especial aquellos que son más inseguros o tímidos. Estas actitudes me han permitido comprender que la educación física también se convierte en un espacio donde los niños aprenden poco a poco a convivir y a regular su comportamiento dentro de un grupo.

Además, he comprendido que el movimiento y el juego dan lugar a que los niños expresen emociones de una forma más espontánea. A diferencia de otros espacios del aula, en educación física suelen actuar de manera más libre, y eso hace que, muchas veces, reflejen mediante su cuerpo cómo se sienten en realidad. Por ejemplo, durante algunas actividades he podido notar cuándo un niño participa con entusiasmo, cuándo se aísla o cuándo algo le está afectando emocionalmente. Esto me ha llevado a desarrollar una observación más sensible de las necesidades emocionales y sociales de mis alumnos.

En este proceso he reflexionado también sobre cómo la comunidad percibe al maestro de educación física. En ocasiones, se piensa que únicamente somos los encargados de “poner a jugar” a los niños o mantenerlos entretenidos. Esta percepción social es limitada, pues el maestro de educación física representa una figura importante en la formación integral de los alumnos, ya que, muchas veces, somos quienes generamos espacios donde los niños pueden expresarse con libertad, fortalecer su autoestima y aprender a relacionarse con otros de manera sana.

He comprendido que la educación física en preescolar tiene un valor social importante porque ayuda a construir experiencias de convivencia desde edades tempranas. En muchas ocasiones, durante las actividades, los niños aprenden aspectos que les servirán fuera de la escuela, como respetar reglas, colaborar con otros, resolver pequeños conflictos o expresar emociones de una manera adecuada. Por esta razón, comprendo que nuestra labor como docentes de educación física no solo repercute en el desarrollo motriz, sino también en la formación humana y social de los alumnos.

La imagen que proyectamos como docentes también influye en la manera en que los niños y las familias valoran nuestra labor. Por lo tanto, considero importante transmitir responsabilidad, empatía, respeto y compromiso en cada actividad. Ser maestro de educación física no solo implica dirigir ejercicios o juegos; también significa acompañar procesos de desarrollo humano, escuchar a los alumnos, motivarlos y generar ambientes seguros en los que todos participen sin miedo.

A partir de mi experiencia, he aprendido que los niños recuerdan más cómo se sintieron durante una actividad que la actividad misma. Así, procuro que mis clases sean espacios donde los alumnos se sientan incluidos, valorados y seguros para participar. Considero que el papel del docente también influye en la confianza que los niños desarrollan hacia sí mismos y hacia los demás.

He corroborado que las habilidades motrices tienen un impacto importante en aspectos sociales de los niños. Cuando un alumno logra mayor coordinación, equilibrio o seguridad corporal, también mejora su participación en el grupo y su confianza para convivir con los demás. Quienes al inicio eran tímidos o inseguros comienzan a integrarse poco a poco mediante el juego y las actividades físicas. Incluso he observado casos de niños o niñas que no participaban, luego empezaron a involucrarse más después de sentirse capaces de realizar ciertas actividades motrices. La educación física se convierte, entonces, en un espacio en el que no solo se fortalece el cuerpo, sino también la autoestima, la convivencia y el sentido de pertenencia.

Respecto a lo arriba referido, coincido con Le Boulch (1997) en que el movimiento y el desarrollo corporal forman parte fundamental de la construcción integral del niño, ya que a través del cuerpo se desarrollan también aspectos emocionales, sociales y de identidad personal. Desde mi experiencia, esta idea cobra mucho sentido en la educación física en el nivel preescolar, donde el movimiento se convierte en una herramienta para favorecer no únicamente el desarrollo motriz, sino también la formación humana y social de los alumnos.

Al indagar en este tema, he encontrado que las experiencias motrices y de convivencia que tienen lugar durante la educación física contribuyen de modo significativo al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en la infancia.

De acuerdo con Calderón et al. (2023), las actividades corporales y cooperativas favorecen la empatía, la participación y las relaciones positivas entre los alumnos, aspectos fundamentales para el desarrollo integral de estos. Los mismos autores (Calderón et al., 2023) argumentan que cuando los niños participan en actividades en las que deben colaborar, respetar reglas, resolver pequeños conflictos y alcanzar objetivos comunes, desarrollan habilidades para relacionarse de manera más positiva con los demás. En mi experiencia en preescolar, esto se hace evidente constantemente durante los juegos grupales, en los que los alumnos aprenden a compartir, esperar turnos, comunicarse y trabajar en equipo.

Los saberes pedagógicos construidos desde la práctica

A lo largo de mi ejercicio docente he construido distintos saberes pedagógicos que han surgido principalmente en la práctica y la observación diaria. Muchos de estos aprendizajes no provienen solo de la teoría, sino de las situaciones reales que he vivido en las clases de educación física en preescolar. Conforme he ido adquiriendo experiencia, he comprendido que la práctica docente implica tomar decisiones frecuentemente, analizar lo que sucede en el grupo y aprender de cada situación que se presenta.

Uno de los saberes que considero más importantes en mi práctica es el reconocimiento del valor del juego como estrategia de aprendizaje. En educación física, el juego permite que los niños aprendan de manera más natural y significativa, ya que participan con entusiasmo y se involucran vivamente en las actividades. A través del juego, los alumnos no solo desarrollan habilidades motrices, sino que también aprenden a resolver problemas, tomar decisiones, seguir reglas y convivir con otros.

Además, he constatado que el juego es una vía para que los niños expresen emociones de forma más libre y espontánea. Durante las actividades es común ver cómo reaccionan cuando ganan, pierden, esperan turnos o trabajan en equipo. Estas situaciones me han ayudado a comprender que el juego es un espacio donde los niños aprenden a relacionarse y a regular poco a poco sus emociones. Por ejemplo, en algunas dinámicas he observado a alumnos que se frustran fácilmente cuando algo no les sale bien o sienten que no pueden participar como los demás. Este hecho me ha llevado a pensar, diseñar y planificar actividades cuyo objetivo no sea solo competir, sino también favorecer la convivencia y la participación de todos.

Como plantea Suárez (2016), los docentes construimos conocimiento pedagógico desde la experiencia y la reflexión sobre nuestra práctica. Muchas de las decisiones que tomo en mis clases han surgido de la observación, el análisis y la comprensión de lo que ocurre a diario con mis alumnos. En este sentido, soy consciente de que la práctica docente no se limita solo a aplicar actividades, sino que implica reflexionar frecuentemente sobre lo que funciona, lo que puede mejorar y cómo responder a las necesidades reales de los niños.

Asimismo, la reflexión sistemática sobre la práctica continúa siendo una herramienta fundamental para el desarrollo profesional docente. De acuerdo con Domingo y Gómez (2021), mediante los procesos de reflexión, los docentes comprenden mejor sus acciones pedagógicas y construyen conocimientos a partir de las experiencias en contextos reales de enseñanza. Esta idea coincide con mi experiencia, ya que muchos de los saberes que he adquirido han surgido del análisis de lo que ocurre en mis clases.

Recuperando mi práctica, puedo afirmar que muchos de los conocimientos que hoy forman parte de mi actuación docente los he construido a partir de experiencias concretas. Por ejemplo, he aprendido que una misma actividad puede generar respuestas muy diferentes en cada alumno y que, como docente, debo estar preparado para adaptar mis estrategias. También he comprendido que la observación constante me permite identificar necesidades que no siempre son evidentes, en especial cuando se relacionan con aspectos emocionales o de convivencia. Estos aprendizajes han surgido de la interacción diaria con los niños y de la reflexión posterior sobre lo ocurrido en cada clase.

Otro aspecto fundamental de mi práctica es la observación constante de los alumnos. Observar no significa únicamente mirar si realizan de manera correcta una actividad, sino analizar cómo se sienten, cómo interactúan y cuáles necesidades manifiestan. La observación me ha ayudado a tomar decisiones importantes en la clase como modificar actividades, cambiar estrategias o brindar apoyo a algún alumno que lo necesite.

A partir de lo que observo, he aprendido a identificar situaciones que antes podían pasar desapercibidas. Por ejemplo, noto cuando algún alumno se aísla, evita participar o muestra inseguridad en la realización de una actividad. En ocasiones, estas conductas no tienen que ver con la capacidad motriz del niño, sino con factores emocionales o sociales que influyen en su participación. Este conocimiento me ha ayudado a desarrollar una mirada más sensible hacia mis alumnos y a comprender que cada niño vive la clase de manera diferente.

También he aprendido la importancia de la adaptación en la enseñanza. Aunque las clases se planean con anticipación, la realidad del aula obliga, muchas veces, a hacer cambios en el momento. Los intereses de los niños, el estado emocional del grupo, incluso situaciones inesperadas, pueden ocasionar que una sesión se modifique por completo. Gracias a estas experiencias soy consciente de que ser docente implica ser flexible y estar dispuesto a ajustar la práctica según las necesidades reales del contexto.

Tengo un ejemplo de tales flexibilidad y ajuste, cuando tuve que organizar una matrogimnasia prácticamente de un “día para otro”. En ese momento sentí nerviosismo porque no tenía el tiempo suficiente para preparar todo como normalmente lo hago. Sin embargo, esa experiencia me ayudó a confiar más en los

saberes que he construido desde la práctica. A pesar de la presión, logré adaptar actividades, organizar dinámicas y responder a las necesidades del grupo y de las familias. Al final, la experiencia resultó positiva y me permitió reconocer que a veces los aprendizajes más importantes surgen precisamente de circunstancias inesperadas.

Los ambientes de aprendizaje también forman parte importante de mi práctica pedagógica. Pienso que el espacio donde se llevan a cabo las actividades influye en la participación y la motivación de los alumnos. En consecuencia, procuro utilizar materiales llamativos, actividades dinámicas y estrategias que hagan posible que los niños se sientan cómodos y seguros durante la clase.

En educación física, el ambiente influye de modo directo en la manera en que participan los alumnos. Cuando sienten confianza y seguridad, suelen involucrarse totalmente en las actividades, participar con mayor libertad y relacionarse mejor con sus compañeros. Por ende, trato de generar espacios en los que todos se integren sin miedo a equivocarse. Sé que un ambiente positivo favorece también la autoestima y la convivencia, aspectos que forman parte importante del desarrollo integral de los niños.

Todos estos saberes pedagógicos los he construido poco a poco a partir de la experiencia, la reflexión y las situaciones reales que vivo diariamente como docente de educación física. Cada grupo, cada actividad y cada reto me han permitido aprender algo nuevo y comprender que la práctica docente está en constante transformación.

La praxis y mi transformación como docente

Todas estas experiencias han ido transformando mi manera de verme como docente y como persona. Antes pensaba que enseñar consistía solo en transmitir conocimientos o dirigir actividades; ahora sé que educar implica acompañar procesos humanos y construir relaciones significativas con los alumnos.

La práctica docente me ha ayudado a desarrollar valores como la paciencia, la empatía, la responsabilidad y la capacidad de adaptación. También me ha permitido reconocer que no siempre hay respuestas perfectas en el aula y que muchas veces el aprendizaje surge precisamente de las dificultades o sucesos inesperados.

No obstante, para la sesión de matrogimnasia decidí enfocarme en lo que conocía sobre mi grupo, en las dinámicas que normalmente motivaban a los niños y en actividades en las que también pudieran participar las familias. A pesar de que gran parte de la organización fue improvisada en poco tiempo, traté de que las actividades fueran dinámicas, sencillas y que favorecieran la convivencia entre

padres e hijos. Durante aquella sesión observé cómo los niños disfrutaban compartir las actividades con sus familias y cómo incluso algunos alumnos que normalmente eran más inseguros participaron con mayor entusiasmo al sentirse acompañados por sus padres.

Esa experiencia hizo que me diera cuenta de que muchas veces la práctica docente implica solventar situaciones en el momento y confiar en los saberes que ha construido desde la experiencia. Pese a que al inicio sentía preocupación por no tener todo planeado perfectamente, al final comprendí que también es importante la capacidad de adaptación, la creatividad y la manera en que el docente responde ante factores o circunstancias inesperados.

En esa ocasión comprendí la importancia de confiar en mi experiencia y en los conocimientos que he construido a través de la práctica. Aunque la actividad fue improvisada en poco tiempo, el resultado fue muy positivo. Los niños participaron con entusiasmo, las familias se integraron dinámicamente y el ambiente que se generó fue muy significativo. Además, esta experiencia fortaleció mi seguridad como docente, pues reconocí que sí he construido herramientas y saberes pedagógicos que me ayudan a responder ante diferentes situaciones dentro de la escuela.

Al reflexionar sobre esta experiencia, pude reconocer que la capacidad de adaptación es uno de los saberes más importantes que he construido. Antes pensaba que una buena clase dependía de una planeación estructurada perfectamente; sin embargo, situaciones como las vividas en torno a esa sesión de matrogimnasia me han enseñado que la práctica docente requiere flexibilidad y confianza en los conocimientos construidos a través de la experiencia. Este saber es resultado del afrontamiento de problemáticas reales en mi contexto de trabajo y del aprendizaje de ellas.

Asimismo, comprendí que actividades como la matrogimnasia no solo favorecen el desarrollo motriz, sino que también fortalecen la convivencia, la comunicación y los vínculos entre la escuela y las familias. Esto me hizo reflexionar sobre la importancia social de la educación física en el contexto preescolar, ya que mediante estas experiencias se construyen, además, relaciones humanas y aprendizajes significativos.

Freire (2004) plantea que la práctica educativa supone reflexión y transformación constante. A partir de mi experiencia como docente, he comprendido que enseñar también me ha transformado como persona permitiéndome desarrollar valores como la empatía, la paciencia y la sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos.

En la actualidad sé que mi práctica docente sigue en construcción. Cada grupo, cada experiencia y cada situación en la escuela continúan brindándome saberes nuevos. La educación física me ha permitido comprender que enseñar no se limita al desarrollo motriz, sino que implica formar personas, fortalecer relaciones humanas y acompañar procesos emocionales y sociales desde la infancia.

CONCLUSIONES

A lo largo de la elaboración de la narrativa reflexioné en mayor profundidad sobre mi práctica docente y las maneras en que la educación física en preescolar ha influido no solo en mi forma de enseñar, sino también de entender la educación y mi papel en la formación de los alumnos. La recuperación de experiencias, situaciones y aprendizajes me condujo a reconocer que muchos elementos que hoy forman parte de mi práctica han surgido de la experiencia cotidiana, la observación y la reflexión constante sobre lo que ocurre en las clases.

La pregunta que guio este trabajo implicó la comprensión de las maneras en que la educación física en preescolar ha transformado el modo en que entiendo la enseñanza, la formación humana y mi identidad como docente. Después de analizar mi práctica, estoy seguro de que sigo construyendo esta transformación todos los días. Cada grupo, cada actividad y cada situación representan nuevas oportunidades de aprendizaje para seguir desarrollando saberes pedagógicos, sociales y humanos.

El objetivo de la narrativa fue reflexionar sobre mi práctica pedagógica y reconocer cómo, a partir de la experiencia en educación física, he construido conocimientos y aprendizajes que han influido en mi manera de enseñar. A partir de este ejercicio, comprendí que la educación física tiene un impacto mucho más amplio que el que muchas veces se piensa, ya que favorece no solo el desarrollo motriz, sino también aspectos emocionales, sociales y humanos en los niños.

En adición, puede reconocer la relación entre mis prácticas pedagógica, educativa y social. Ser docente comporta mucho más que dirigir actividades; significa acompañar procesos de desarrollo, construir ambientes de confianza, comprender las necesidades de los alumnos y responder a circunstancias inesperadas en la práctica. En este sentido, experiencias como la sesión de matrogimnasia, la observación de las emociones de los niños y las situaciones vividas en las clases me ayudaron a comprender que el aprendizaje docente se construye principalmente desde la experiencia y la reflexión.

Esta narrativa sobre mi práctica no representa un cierre definitivo, sino una oportunidad para seguir cuestionándome y aprendiendo como docente. A partir de este trabajo dejó abierta la posibilidad de continuar pensando atenta y detenidamente sobre cómo la educación física puede seguir fortaleciéndose como un espacio de formación integral, donde se trabaje no solo el cuerpo, sino también las emociones, la convivencia y el desarrollo humano de los alumnos desde edades tempranas.

BIBLIOGRAFÍA

- Calderón, C., Gustems, J., y Calderón-Garrido, D. (2023). Physical activity and socio-emotional development in childhood educational contexts. *Education Sciences*, 13(4), 25-38.
- Domingo, Á., y Gómez, V. (2021). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Paidotribo.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 1(3), 480-497.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

ENTRE EMOCIONES Y CONFLICTOS: EXPERIENCIAS EN EL AULA DE PRIMARIA

BETWEEN EMOTIONS AND CONFLICTS: EXPERIENCES IN THE PRIMARY CLASSROOM

Fecha de recepción: 18 de julio de 2026.

Fecha de aceptación: 28 de agosto de 2026.

Yamileth Catalan Angulo¹



Narrativas docentes

RESUMEN

La presente narrativa tiene como propósito reflexionar sobre la propia práctica docente y visibilizar las maneras en que los conflictos escolares se convierten en oportunidades de aprendizaje y convivencia. Empleando la metodología narrativa propuesta por Suárez (2016), se recuperan experiencias pedagógicas significativas desde la voz del docente, lo que permite analizar la realidad educativa desde una perspectiva crítica y reflexiva. La narración trata de situaciones de violencia física y verbal en un grupo de quinto grado de educación primaria, así como los desafíos afrontados durante la intervención educativa. Asimismo, se mencionan factores familiares, emocionales y sociales que influyen en la conducta de los estudiantes y en los ambientes de aprendizaje; se muestra la transformación de la práctica docente a través de estrategias de mediación, diálogo y desarrollo socioemocional, para el fortalecimiento de una convivencia escolar más pacífica y humanista.

Palabras clave: convivencia escolar, violencia escolar.

ABSTRACT

This narrative aims to reflect on teaching practice and highlight how school conflicts can become opportunities for learning and coexistence. Using the narrative methodology proposed by Suárez (2016), significant pedagogical experiences are recovered from the teacher's perspective, allowing for a critical and reflective analysis of educational realities. The narrative addresses situations of physical and verbal violence in a fifth-grade elementary school group, as well as the challenges faced during the educational intervention. It also analyzes family, emotional, and social factors that influence student behavior and learning environments. Finally, the document demonstrates the transformation of teaching practice through strategies of mediation, dialogue, and socio-emotional development, fostering a more peaceful and humanistic school environment.

Keywords: school coexistence, school violence.



¹ Maestrante, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Correo electrónico: yamilethcatalanangulo@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Esta narrativa surgió de un proceso de reflexión sobre la práctica docente, entendida como una experiencia humana, dinámica y compleja que implica no solo la transmisión de conocimientos, sino también la construcción de relaciones, la toma de decisiones y la intervención en situaciones cotidianas dentro del aula. Desde la perspectiva de autores como Schön (1983), la docencia requiere una constante reflexión sobre las acciones pedagógicas y los desafíos que emergen en el contexto escolar. En este sentido, la práctica reflexiva permite al docente analizar críticamente su actuar, reconstruir experiencias y generar nuevos saberes a partir de la realidad educativa.

La elaboración de este relato responde a una ruta metodológica basada en la narrativa pedagógica retomando las aportaciones de Suárez (2016), quien explica que narrar experiencias educativas posibilita recuperar la voz del docente y resignificar las vivencias escolares como fuente de conocimiento. Asimismo, se consideran referentes teóricos vinculados con los saberes docentes, la práctica educativa y los conflictos escolares, entre ellos las aportaciones de Mercado y Montaña (2002) y otros autores que analizan la convivencia y las problemáticas presentes en el aula.

La narrativa tiene como objetivo visibilizar una experiencia pedagógica centrada en la resolución de conflictos en el aula mostrando cómo las situaciones de tensión, desacuerdo y confrontación entre estudiantes pueden convertirse en oportunidades para el aprendizaje, el diálogo y la construcción de una convivencia más sana. A través de un relato cargado de emociones, incertidumbre y momentos de tensión, se busca captar la atención del lector e invitarlo a reflexionar sobre el papel del docente como mediador, guía y formador en contextos escolares complejos.

Hacer visible la experiencia pedagógica del profesorado resulta fundamental para reconocer que la práctica docente va más allá de la enseñanza de contenidos académicos. En el aula convergen emociones, problemáticas sociales, diferencias de personalidad y conflictos que influyen de modo directo en los procesos de aprendizaje y convivencia. La narración de estas experiencias posibilita dar cuenta de estrategias de intervención, dificultades y aprendizajes construidos desde la práctica, con lo que se favorece una mirada más humana y crítica sobre la enseñanza.

Por último, esta narrativa fue escrita a partir de la reconstrucción de una situación conflictiva cotidiana en el contexto escolar recuperando elementos significativos de la experiencia docente, con la intención de reflexionar, analizar y comprender las formas en que los conflictos se transforman en oportunidades pedagógicas y de crecimiento para todos los actores involucrados.

El reloj marcaba las 7:20 de la mañana cuando los alumnos del cuarto grado entraron al salón, como cualquier otro día. Algunos reían, otros corrían para alcanzar los mejores lugares y unos más terminaban apresurados la tarea antes de que iniciara la clase. Afuera, el cielo gris anunciaba lluvia, pero en el aula nadie imaginaba la tormenta que estaba a punto de comenzar.

Todo parecía normal, hasta que un fuerte golpe interrumpió las conversaciones.

“¡Yo no fui!”, gritó Miriam mientras arrojaba su mochila al piso. El salón quedó en silencio de inmediato; las miradas se dirigieron hacia la parte de atrás del aula, donde Valeria sostenía entre las manos una cartulina rota en dos pedazos. Sus ojos estaban llenos de lágrimas y ella respiraba con dificultad, como si intentara contener el enojo y la tristeza al mismo tiempo.

DESARROLLO

Identidad profesional docente

Mi nombre es Yamileth Catalan Angulo, soy egresada de la Normal Gabriel Aguirre, de la generación 2019-2023. Al término de la licenciatura, tuve un año sin estar frente a grupo. En 2024 me integré a un colegio privado; fue un año retador porque desconocía el “Modelo: la Nueva Escuela Mexicana”. El primer año me otorgaron el cuarto grado, grupo A. En estos siete meses que han transcurrido del ciclo escolar 2025-2026 tengo a mi cargo el grupo B de quinto grado de educación primaria en un colegio privado.

Era mi primer año trabajando con los alumnos y como docente, después de las prácticas profesionales. Al llegar al salón de clase, conformado por 31 estudiantes entre los 10 y 11 años con diversos ritmos y estilos de aprendizaje, algunos de ellos mostraron facilidad para la expresión oral y otros dejaban ver dificultades en la comprensión lectora y en la organización de ideas por escrito.

Cada vez que daba mi clase, los alumnos platicaban constantemente, utilizaban palabras altisonantes, necesitaban mucha atención. Al término de la impartición del tema, siempre preguntaba “¿alguna duda?”. Respondían que no, y yo continuaba con el ejercicio que les correspondía realizar solos. Como tenía otros pendientes de revisar, las libretas de tareas o los trabajos, mi escritorio siempre estaba lleno de estos.

Al momento de sentarme, se ponían de pie y decían “No le entendí”, “Estoy bien”, “Ya terminé”. Entregaban sus trabajos solo por entregarlos; no tenían fecha, título, ni indicaciones; la letra era desagradable. No los revisaban, se molestaban y decían “no voy a hacer nada”. Las actividades no podían realizarlas.

Por lo regular, los trabajos eran guiados, pero también debían realizar ejercicios de manera individual. Los padres protestaban por el exceso de tarea, pues la política del colegio es dejar solo tres tareas por día. Esto provocó quejas de los padres por la demasiada tarea.

Con el paso del tiempo, se me hacía cada vez más pesado ir a la escuela. Había tres niños muy problemáticos, que molestaban a sus compañeros de salón de clases, hacían comentarios negativos, faltaban al respeto, golpeaban a sus compañeros, y todos se reían. Un día, en la hora del desayuno, pasó un incidente: un alumno estaba llorando, se le preguntó el motivo. Dijo que un compañero lo aventó contra el librero y se golpeó la cabeza.

Eran muy negativos. Se les hacían aburridas las actividades planeadas utilizando la tecnología, como juegos didácticos. Todos manifestaban: “eso ya lo vimos”, “qué flojera”. En ocasiones, ya no sabía ni cuáles actividades realizar con los alumnos. Regularmente, las niñas entregaban las actividades en tiempo y forma, aunque en algunos casos se faltaban al respeto por su físico.

Fue un año complicado. Finalmente, saqué al grupo adelante. Me faltó un poco más de empeño o estrategias adecuadas para que los alumnos pudieran relacionarse y establecer una convivencia sana.

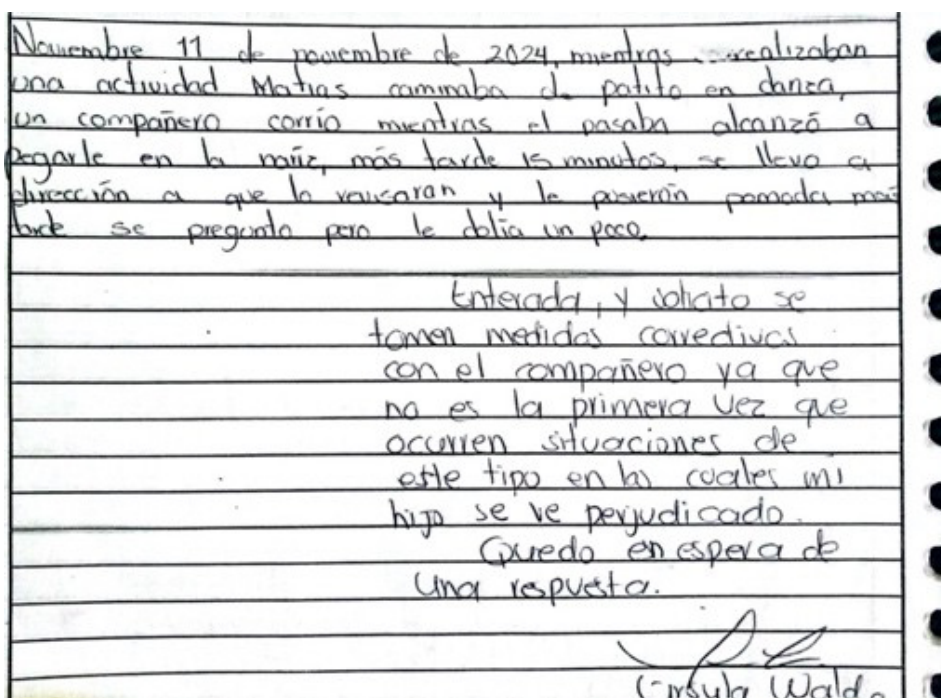
Aquí cabe mencionar que la convivencia pacífica es fundamental para el desarrollo de los estudiantes, en especial en la etapa de educación primaria, cuando comienzan a interactuar de manera más compleja con sus compañeros y a afrontar circunstancias sociales en las que se requieren habilidades para gestionar diferencias. En particular, los alumnos de quinto grado de primaria, que se encuentran en una fase de transición entre la infancia temprana y la adolescencia, experimentan cambios significativos en la forma de pensar, relacionarse y expresar las emociones.

El descubrimiento del conflicto como oportunidad educativa

La convivencia pacífica, basada en el respeto, la empatía y la comunicación asertiva, no solo contribuye al desarrollo de habilidades sociales, sino que también favorece el desarrollo integral de los estudiantes. Al enseñarles a manejar sus emociones y a negociar soluciones, se les brinda herramientas valiosas para su vida personal y social, tanto dentro como fuera del entorno escolar.

A partir de la redacción de esta narrativa hice un análisis y reflexión sobre mi práctica docente en el grupo de quinto grado de educación primaria, en el que frecuentemente han ocurrido conflictos, en particular manifestados en violencia física y verbal entre los estudiantes. La ilustración 1 es muestra de un conflicto.

Ilustración 1. Conflicto 1



Noviembre 11 de noviembre de 2024, mientras realizaban una actividad Matias comenaba de patito en danza, un compañero corrió mientras el pasaba alcanzó a pegarle en la nariz, más tarde 15 minutos, se lleva a dirección a que lo vaucaran y le poverón pomada más tarde se pregunta pero le dolía un poco.

Enterada, y solisto se tomen medidas correctivas con el compañero ya que no es la primera vez que ocurren situaciones de este tipo en las cuales mi hijo se ve perjudicado. Quedo en espera de una respuesta.

Walden

Fuente: bitácora propia, 2024, noviembre 11.

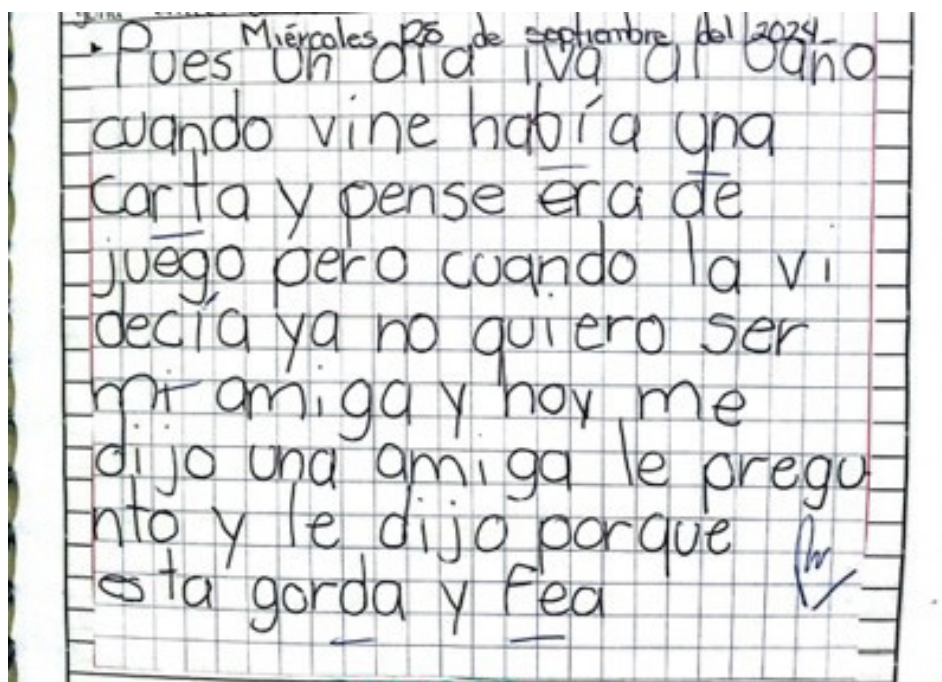
La ilustración 1 hace patente la manera en que puede surgir un conflicto en el aula a partir de acciones impulsivas y falta de control emocional entre los estudiantes. Asimismo, permite reconocer la importancia de escuchar ambas versiones, reflexionar sobre las consecuencias de los actos y promover el diálogo como estrategia para la resolución de problemas escolares. Este tipo de registros ayuda a comprender que la convivencia escolar requiere respeto, empatía y acompañamiento docente para transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal.

Estas experiencias me han permitido cuestionar mi intervención docente, así como reconocer la complejidad de los procesos educativos, los cuales no se limitan a la transmisión de contenidos, sino que suponen la comprensión integral del aprendizaje de los alumnos, los ambientes en que ellos se desenvuelven y las decisiones didácticas que se implementan.

En primer lugar, los alumnos son el eje central del proceso educativo. Los alumnos bajo mi responsabilidad son niños y niñas en una edad de 10 y 11 años, etapa caracterizada por cambios significativos en el desarrollo cognitivo, emocional y social. En este sentido, comprender su proceso de desarrollo ha sido fundamental para interpretar sus comportamientos dentro del aula e identificar los factores que afectan ese desarrollo. Como argumenta Piaget (Wikipedia, s/f), “el desarrollo cognitivo está en el centro del organismo humano, y el lenguaje es contingente en el conocimiento y la comprensión adquirida a través del desarrollo cognitivo”, lo que implica reconocer que los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que también construyen significados a partir de la interacción con el entorno.

Mediante la observación, el diálogo y la convivencia en el aula, he comprobado que los estudiantes poseen diversas formas de pensar, sentir y actuar. Muchos de ellos manifiestan dificultades para regular sus emociones, que se traducen en conductas agresivas ante situaciones de frustración o conflicto. En este sentido, la violencia verbal se hace presente en insultos, burlas o descalificaciones; mientras la violencia física surge como una respuesta impulsiva ante desacuerdos o provocaciones. De nuevo, se muestra una evidencia de violencia escrita por parte de un alumno:

Ilustración 2. Conflicto 2



Fuente: bitácora propia, 2025, septiembre 25.

Esta nota refleja violencia verbal y emocional entre estudiantes, que afecta la autoestima y la convivencia en el aula.

A partir de este relato, se reconoce que muchas conductas agresivas surgen de la falta de empatía, control emocional y respeto por los demás. La experiencia hace patente la relevancia de la intervención docente para mediar los conflictos, escuchar a los alumnos y promover estrategias de diálogo y sana convivencia. Esto me permitió comprender que la escuela es un espacio no solo para aprender contenidos académicos, sino también para formar valores, fortalecer las relaciones humanas y enseñar a resolver los conflictos de manera pacífica y respetuosa.

He reconocido que los estudiantes tienen intereses específicos, como los juegos digitales, que son los que más mencionan, y que influyen de modo directo en su comportamiento. No todas las actividades dinámicas los atraen, el trabajo colaborativo lo efectúan solo con algunos compañeros; no obstante, el uso de recursos tecnológicos les permite expresarse libremente. Aquí es importante reconocer que en diversos momentos de mi práctica no consideré plenamente estos intereses durante la planificación de las sesiones, lo que generó desmotivación y, en consecuencia, un aumento de conductas de violencia verbal y física; tal vez eso causó un poco de desaliento para aprender a convivir armónicamente.

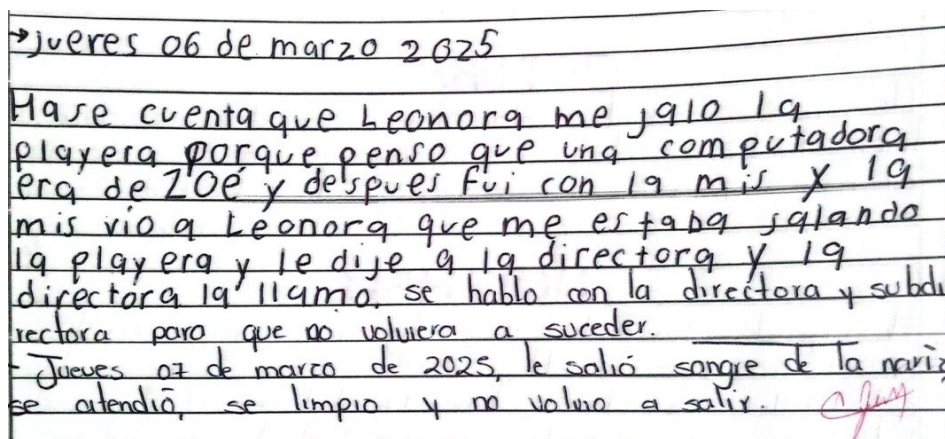
Profundizando en esta idea, cada estudiante representa una historia particular atravesada por condiciones familiares. La mayoría de sus familias son monoparentales y reconstruidas; muy pocas son nucleares. Algunos comentarios que lo revelan son “hoy me quedé con mi papá”, “mi uniforme quedó en casa de mi mamá”, “es que mi papá no me llevó con mi mamá, por eso no hice la tarea”. Estas composiciones familiares han afectado de alguna manera el desarrollo de los niños e incidido de manera directa en su comportamiento y aprendizaje en el aula.

Por lo tanto, los conflictos de violencia física y verbal no pueden analizarse de forma aislada, sino como expresiones de procesos más complejos. Coincido con Serrano y Pons (2011) en que los alumnos no son receptores pasivos, sino que generan nuevas ideas y conceptos basados en sus estructuras cognitivas, experiencias y conocimientos previos. Tal circunstancia implica reconocer que las experiencias previas de los estudiantes influyen en su manera de relacionarse con los demás.

Desde otra perspectiva, he constatado que algunos alumnos reproducen patrones de comportamiento observados en su entorno familiar, en el que la comunicación suele estar mediada por gritos, descalificaciones, incluso agresiones. Esta reproducción se refleja en el salón de clases cuando manifiestan o afrontan desacuerdos recurriendo a la violencia como una forma aprendida para la resolución de conflictos; reaccionan de manera negativa agrediendo a los demás.

Este panorama me llevó a replantear mi papel como docente, no como transmisora de conocimientos, sino como mediadora en la construcción de formas alternativas de convivencia, así como a idear actividades de integración y motivación que ayuden a la convivencia sana y pacífica; en pocas palabras, ser mediadora y escuchar a ambas partes. La nota escrita por una alumna, reproducida en la ilustración 3, da cuenta de la intervención de la profesora, la directora y la subdirectora en un caso de violencia física.

Ilustración 3. Situación de violencia física



→ Jueves 06 de marzo 2025

Me se cuenta que Leonora me jalo la playera porque penso que una computadora era de 20€ y despues fui con la mis x la mis vio a Leonora que me estaba jalando la playera y le dije a la directora y la directora la llamo, se hablo con la directora y subdirectora para que no volviera a suceder.

Jueves 07 de marzo de 2025, le salió sangre de la nariz se atendió, se limpio y no volvio a salir.

Fuente: bitácora propia, 2025, marzo 6.

En este contexto, también he reconocido la importancia de la dimensión emocional en el aprendizaje. Estoy de acuerdo con Repsol (2024) en que la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias es fundamental para entender e influir en las emociones de los demás. En el aula, esta capacidad resulta esencial para la prevención y la atención de actos de violencia, ya que hace posible que los estudiantes identifiquen sus emociones y regulen sus respuestas.

Además, es indispensable tomar en cuenta los intereses de los estudiantes como punto de partida para la impartición de los temas. El aprendizaje, según Chance (2001, p. 21), “se define con frecuencia como un cambio en la conducta debido a la experiencia”. Resalta la necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje significativas que partan del contexto y de las necesidades de los alumnos. Cuando los contenidos se vinculan con la realidad de los estudiantes, muestran mayor participación, lo que contribuye a disminuir los conflictos en el aula.

En cuanto a los ambientes de aprendizaje, es necesario reconocer que el aula no es únicamente un espacio físico, sino un entorno complejo en el que se construyen relaciones, se negocian significados y se llevan adelante procesos de convivencia. En mi práctica docente he procurado una organización del espacio que favorezca el aprendizaje, la utilización de materiales didácticos, recursos visuales y una disposición del mobiliario orientada al trabajo en equipo. Sin embargo, estas acciones también han evidenciado dificultades de los estudiantes para convivir de manera respetuosa. Según Vergara (2005, cit. en Villalpando et al., 2020, p. 235), “con el propósito de comprender la labor del docente, se requiere conectar los sucesos ocurridos en los entornos educativos desde un panorama global con los ambientes donde se da vida a estos”.

El espacio del aula en que laboro es adecuado en términos de infraestructura y se encuentra completo de recursos necesarios para la realización de las actividades de aprendizaje. No obstante, factores como la impulsividad, la falta de habilidades sociales y la escasa regulación emocional de los alumnos han obstaculizado el desarrollo de las actividades pedagógicas.

He observado que durante el trabajo colaborativo se suscitan dinámicas complejas: algunos estudiantes asumen liderazgos positivos, mientras otros adoptan actitudes dominantes que ocasionan tensiones. La falta de habilidades para el diálogo y la negociación propicia discusiones que escalan hacia la agresión verbal. Ante ello, he implementado estrategias como la asignación de roles, la construcción de acuerdos y la reflexión grupal posterior.

En este orden de ideas, he comprendido que el ambiente de aprendizaje debe construirse de manera intencional. Esta construcción implica la responsabilidad del docente de crear condiciones que favorezcan las relaciones respetuosas y significativas.

Por su parte, Huerta (2020, p. 159) explica que “la enseñanza es un trabajo cognitivo y sociocomunicativo que estimula adquirir mejores niveles de logros en diferentes espacios tales como salón de clases, escenario virtual, entre otros”. Afirmando que la enseñanza se concibe como una práctica racional y especializada en constante construcción.

En mi experiencia, enseñar ha dejado de ser una actividad centrada solo en la transmisión de conocimientos, para convertirse en un proceso reflexivo. En este sentido, los conflictos en el aula representan oportunidades para replantear mi intervención y cuestionar mis estrategias, a fin de que estas se centren más en la ayuda a los alumnos para la solución de tales conflictos.

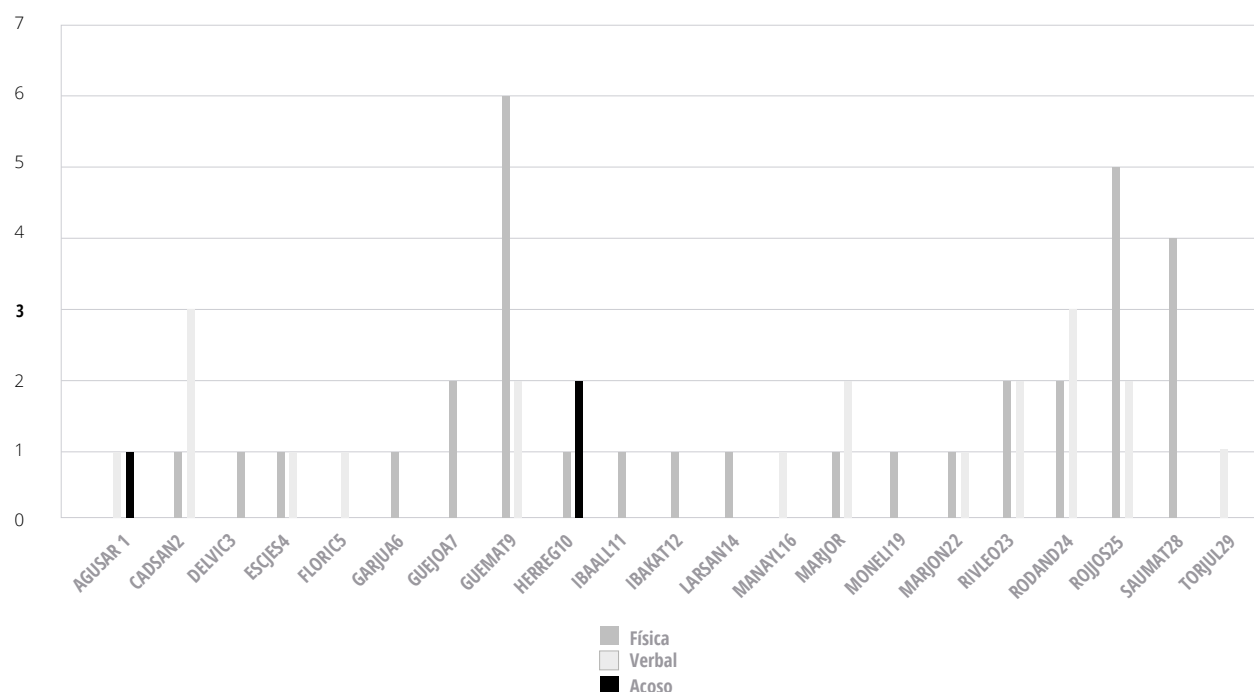
Uno de los rasgos cualitativos que reconozco en mi práctica es la autocrítica. En diversos momentos prioricé el control del grupo, sin atender las causas profundas de las conductas violentas. Ahora, a partir de la reflexión, he incorporado estrategias centradas en el desarrollo socioemocional, tales como el diálogo y la mediación, así como pausas activas.

En lo tocante a la enseñanza de los contenidos del grado escolar, he transitado hacia una visión más integral en la que vinculo estos con la realidad de los estudiantes. He incorporado actividades que abordan la violencia como, por ejemplo, análisis de casos, dramatizaciones y producción de textos reflexivos. Estas estrategias favorecen no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de habilidades sociales.

La violencia física y verbal en el aula configura una problemática compleja que requiere una intervención pedagógica consciente, reflexiva y contextualizada. La comprensión de los sujetos del aprendizaje, la construcción de ambientes adecuados, la transformación de la práctica docente y la contextualización de los contenidos son fundamentales para favorecer una convivencia escolar armónica.

En la gráfica 1 se muestra la incidencia de actos de violencia física (golpes, empujones, jaloneos), violencia verbal (insultos, burlas, amenazas) y de acoso escolar observados en el aula. Esta gráfica tiene como objetivo determinar patrones de comportamiento, alumnos recurrentes y contextos en que se presentan estas conductas, a fin de implementar acciones preventivas que promuevan la sana convivencia y el respeto mutuo.

Gráfica 1. Violencia verbal, física y acoso en el grupo



Fuente: bitácora propia, ciclo escolar 2024-2025.

La misma gráfica da cuenta del número de episodios de violencia física y verbal por alumno, identificado mediante una clave corta. Esta me permitió identificar de forma rápida cuáles estudiantes han tenido más o menos incidentes, lo que ha facilitado el seguimiento conductual y la toma de decisiones para intervenciones educativas. La mayoría de los estudiantes presenta uno o ningún incidente, mientras unos pocos concentran gran parte de los reportes. Estos datos indican que las conductas problemáticas no están generalizadas en todo el grupo, sino focalizadas en determinados alumnos.

La gráfica evidencia que, en la convivencia, la violencia física ocupa el primer lugar, seguida de la violencia verbal; mientras el acoso ocurre de manera aislada. Estos resultados sugieren la necesidad de implementar acciones preventivas y de acompañamiento dirigidas especialmente a los estudiantes con mayor frecuencia de actitudes violentas, fortaleciendo habilidades de convivencia, manejo emocional y resolución de conflictos.

Desde una perspectiva educativa, el aprendizaje se da a través de la interacción social, lo que resalta la importancia del contexto y de las relaciones entre los estudiantes. En el grupo, estas interacciones estaban marcadas por conflictos frecuentes, en mayor cuantía los manifestados en violencia verbal (insultos, burlas, descalificaciones) y, en menor medida, violencia física (empujones, golpes, agresiones corporales directas). Esta información hace manifiesta, en los alumnos, la falta de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos y la regulación de emociones.

Inicialmente, mis estrategias se enfocaban en la explicación, el control del grupo y la asignación de ejercicios; sin embargo, estas acciones resultaban insuficientes ante la diversidad del alumnado y las problemáticas de convivencia. Este hecho me llevó a replantear mis principios pedagógicos orientándolos hacia el aprendizaje significativo, la inclusión, la equidad, la participación activa y el desarrollo integral de los estudiantes.

La planificación didáctica, en este sentido, adquirió un papel fundamental. Si bien diseñaba actividades conforme a la Nueva Escuela Mexicana, en diversas ocasiones no consideraba los intereses y las necesidades reales de los estudiantes, lo que generaba desmotivación entre ellos. A partir de la reflexión sobre mi práctica, comencé a incorporar estrategias más contextualizadas, como el aprendizaje basado en problemas, actividades lúdicas, dinámicas colaborativas y el uso intencional de recursos tecnológicos.

En relación con los contenidos, obtuve una visión más enfocada, en la que estos no solo responden a los aprendizajes del currículo esperados, sino que también incorporan aspectos formativos. Implementé actividades orientadas a la reflexión sobre la convivencia, tales como el análisis de casos, la escritura de experiencias personales, los debates y las dramatizaciones. Estas estrategias hicieron posible el abordamiento de la violencia desde una perspectiva educativa que promueve habilidades como la empatía, el respeto y la comunicación asertiva.

Los ambientes de aprendizaje se conciben como espacios dinámicos en los que se construyen relaciones, significados y aprendizajes. Como sostienen Bolaños y Molina (2007, cit. en Espinoza y Rodríguez, 2007, p. 8), "el ambiente de aprendizaje no debe restringirse al aula escolar y es necesario incorporar a este concepto cualquier elemento en el cual interactúen alumnos y docentes".

A pesar de contar con un aula equipada y con los recursos necesarios, las condiciones emocionales y sociales del grupo dificultaban la concreción de un ambiente favorable. La organización del grupo en equipos evidenció tensiones entre los estudiantes, ya que algunos asumían roles dominantes, mientras otros eran excluidos o mostraban resistencia al trabajo colaborativo.

Tales condiciones y dificultades me permitieron reconocer que la construcción de un ambiente de aprendizaje adecuado no depende únicamente de la infraestructura, sino de la intencionalidad pedagógica. En esta tesitura, fue necesario establecer acuerdos de convivencia, promover el respeto mutuo y generar espacios de diálogo en los que los estudiantes pudieran expresar sus ideas y emociones.

En este marco, mi práctica pedagógica se fue caracterizado por un proceso continuo de análisis. En un inicio, priorizaba mantener el control del grupo; sin embargo, tal control no resolvía las problemáticas de fondo. Con el tiempo, comprendí que los conflictos representan oportunidades para intervenir de manera formativa atendiendo no solo las conductas, sino también sus causas.

Mi rol como docente se ha transformado en el de una mediadora del aprendizaje y de la convivencia. La mediación implica acompañar a los estudiantes en la construcción de soluciones, fomentar el diálogo, escuchar activamente y promover la reflexión. Así, reconozco la influencia del contexto familiar en el comportamiento de los estudiantes.

Respecto a los recursos y materiales didácticos, he utilizado libros, cuadernos, recursos visuales, dinámicas grupales, juegos y herramientas tecnológicas. Además, registros como bitácoras de incidentes y gráficas, que han hecho posible la identificación de patrones de conducta y la toma de decisiones informadas para la intervención pedagógica.

La presencia de conflictos, en especial los relacionados con la violencia física y verbal, representa un desafío significativo, pero también una oportunidad para transformar la práctica educativa. Integrar los saberes teóricos, fortalecer la planificación, construir ambientes de aprendizaje adecuados y asumir un rol mediador me han permitido avanzar hacia una educación más humanista, centrada en el desarrollo integral de los estudiantes y en la construcción de una convivencia escolar pacífica.

Transformación de la enseñanza: una mirada interna

La primera vez que presencié un empujón acompañado de insultos disfrazados de juego supe que algo no estaba funcionando. No era un hecho aislado, sino el reflejo de una realidad más profunda: alumnos de quinto grado que, sin saberlo, estaban aprendiendo a resolver sus conflictos a través de la violencia física y verbal.

Antes de mi práctica docente, reconocía el conflicto como un obstáculo que debía evitarse. Sin embargo, la experiencia en el aula transformó esta idea porque comprendí que el conflicto es propio de la convivencia humana y, más aún, una oportunidad formativa si se aborda de modo adecuado. Este cambio de perspectiva se convirtió en uno de los saberes más significativos construidos desde mi experiencia. Educar no es eliminar los conflictos, sino enseñar a afrontarlos de manera más consciente, respetuosa y constructiva.

En este proceso, no solo adquirí conocimientos pedagógicos, sino que también se transformaron mis valores y actitudes; la paciencia dejó de ser una opción, para convertirse en una necesidad, la empatía pasó a ser una herramienta clave para la comprensión de las conductas de mis alumnos y la escucha activa se volvió el primer paso para la intervención. Descubrí que detrás de cada agresión hay emociones no gestionadas, necesidades no expresadas o contextos que influyen de forma directa en el comportamiento de los estudiantes.

La mediación y el diálogo son herramientas pedagógicas en mi actuación profesional como mediadora. Mi rol ya no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se extiende a la generación de espacios seguros en los que los alumnos se expresen, dialoguen y construyan acuerdos. La práctica pedagógica se entrelaza con la práctica social, pues el aula es un reflejo de la realidad en la que ellos viven. Así, trabajar la resolución de conflictos implica también formar ciudadanos capaces de convivir en sociedad.

En este devenir, mis experiencias han sido complicadas; pero, en ellas, he sido testigo de cómo un alumno que antes reaccionaba con golpes ha logrado expresar su enojo con palabras, o cómo miembros del grupo que resolvían sus diferencias con burlas comenzaron a dialogar y escuchar al otro. Estos pequeños cambios evidencian que educar va más allá de lo académico; supone formar en valores, en humanidad y en responsabilidad.

Hoy entiendo que ser docente no es solo enseñar, sino también aprender constantemente de la práctica. Los saberes, las creencias y los valores que construyo día a día me permiten reconocer que la verdadera transformación educativa inicia cuando decidimos mirar el conflicto no como un problema, sino como una posibilidad de cambio.

Antes de afrontar esta realidad, mi idea acerca de la práctica docente estaba centrada principalmente en los contenidos. Creía que un buen docente era aquel que lograba que sus alumnos comprendieran los temas y cumplieran con las actividades. Después, la práctica me confrontó con una verdad más compleja: no se puede enseñar en un ambiente en el que no existe respeto, escucha ni seguridad emocional. Fue entonces cuando comencé a construir nuevos saberes entendiendo que la educación es un proceso profundamente humano.

Influencia de la teoría sociocultural en mi práctica

En mi formación inicial, algunas teorías me hicieron entender que el aprendizaje se construye en interacción con otros, lo que implica que la convivencia repercute de modo directo en el desarrollo de los alumnos. Desde esta perspectiva, reconocí que los estudiantes de esta edad están en una etapa en la que comienzan a desarrollar el pensamiento lógico, pero aún requieren ser guiados para alcanzar la comprensión de normas sociales y resolver conflictos de manera equilibrada.

En este camino, mis valores y actitudes se transformaron significativamente. La autoridad, entendida como imposición, dio paso a una potestad basada en el respeto y la coherencia. Aprendí que sancionar sin comprender no genera cambios reales. La paciencia, la tolerancia y la empatía se volvieron pilares de mi actuar docente. De igual forma, adquirí mayor sensibilidad para identificar las necesidades emocionales de mis alumnos, en el entendido de que muchas de sus conductas agresivas eran reflejo de contextos familiares, sociales o personales complejos.

Además, comprendí que la práctica docente no puede separarse de la práctica social ni de la práctica pedagógica. Hay una correlación entre lo que sucede en el contexto del alumno y en el aula. Por ello, educar implica asumir una responsabilidad ética: formar no solo estudiantes competentes académicamente, sino personas capaces de convivir en una sociedad diversa y compleja.

En este sentido, mis creencias sobre la educación también evolucionaron. Hoy considero que enseñar a resolver conflictos es tan importante como enseñar matemáticas o lenguaje. La escuela se convierte, así, en un espacio donde se construyen no solo conocimientos, sino también valores humanos fundamentales como el respeto, la justicia y la solidaridad.

Finalmente, puedo afirmar que los saberes contruidos desde mi práctica no provienen únicamente de teorías o libros, sino también de la experiencia vivida, de la reflexión constante y del compromiso con mis alumnos. La resolución de conflictos dejó de ser un problema a erradicar; se convirtió en una oportunidad pedagógica para formar individuos más conscientes, empáticos y capaces de transformar su realidad.

Esta experiencia me permite reconocer que la práctica docente es un proceso en constante construcción, en el que cada situación vivida en el aula se vuelve una oportunidad para aprender, replantear y transformar la propia intervención educativa. La resolución de conflictos entre alumnos de quinto grado, en especial cuando se manifiestan mediante violencia física y verbal, no es un reto menor ni un aspecto aislado del proceso educativo, sino un elemento central que define la calidad de la convivencia para un mejor aprendizaje.

Comprendo ahora que intervenir en estos escenarios implica asumir una postura ética, crítica y reflexiva. No basta con aplicar estrategias de manera mecánica; es necesario comprender el contexto, escuchar a los alumnos y reconocerlos como sujetos con emociones, historias y necesidades propias; solo así es posible generar cambios significativos en su manera de relacionarse.

La construcción de ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y respetuosos es una responsabilidad fundamental del docente. Tal construcción requiere no solo el diseño de actividades pedagógicas, sino también el fortalecimiento de habilidades socioemocionales para que los estudiantes gestionen sus conflictos de forma pacífica. Siguiendo esta lógica, la mediación, el diálogo y la construcción colectiva de acuerdos se convierten en instrumentos esenciales en la práctica pedagógica.

Por último, afirmo que esta experiencia transformó mi forma de entender la educación y mi papel en ella. Hoy concibo al docente como un modelo de cambio, capaz de influir en el aprendizaje académico y en la formación integral de los alumnos. La resolución de conflictos dejó de ser un interruptor de la clase; se convirtió en una oportunidad que educa para la vida. Es así porque, al final, la verdadera enseñanza no está únicamente en los contenidos que se imparten, sino también en las maneras en que aprendemos a convivir, a respetar y a construir juntos un espacio donde todos puedan sentirse seguros, escuchados y valorados. Es ahí, justamente ahí, donde la educación cobra su sentido más profundo.

CONCLUSIONES

La narrativa me permitió reflexionar en profundidad sobre cómo las palabras y las acciones dentro del aula pueden impactar emocionalmente en los estudiantes. En este caso, se muestran conflictos originados por insultos y comentarios ofensivos relacionados con el aspecto físico, que ocasionaron tristeza, enojo y reacciones agresivas entre los alumnos involucrados. Este tipo de experiencias evidencia que muchos estudiantes aún se encuentran en proceso de aprender a controlar sus emociones y a resolver sus diferencias de manera adecuada.

Estas situaciones hacen manifiesto que detrás de cada conducta agresiva existen emociones, inseguridades o experiencias personales que influyen en la forma en que los niños se relacionan con los demás. Por lo tanto, el conflicto no debe entenderse solo como un problema de disciplina, sino como una oportunidad para enseñar valores, fortalecer la empatía y desarrollar habilidades socioemocionales que favorezcan una convivencia sana y respetuosa.

La narrativa me ayudó a reconocer la importancia del papel del profesor como mediador y guía dentro del aula. La intervención docente resulta fundamental para escuchar a los estudiantes, comprender las causas del conflicto y promover espacios de diálogo en los que expresen lo que sienten y aprendan a comunicarse sin violencia. Además, en virtud de estas experiencias, reconozco que la escuela, además de enseñar contenidos académicos, tiene la función de formar personas capaces de convivir, respetar las diferencias y resolver conflictos de manera pacífica.

Finalmente, comprendo que la convivencia escolar se construye día a día, fundamentada en el respeto, la tolerancia y la comunicación. Cada conflicto vivido en el aula puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje tanto para los estudiantes como para el docente, fortaleciendo ambientes más seguros, inclusivos y humanos, donde todos los alumnos se sientan escuchados, valorados y aceptados.

BIBLIOGRAFÍA

- Chance, P. (2001). *Aprendizaje y conducta*. Manual Moderno.
- Espinoza, L. A., y Rodríguez, R. (2007). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 1-21. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.276>
- Huerta, M. (2020). ¿Qué es la enseñanza? *Revista Internacional del Magisterio* [fotostáticas].
- Mercado, R., y Montaña, L. (2002). Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 347-368.
- Repsol. (2024, agosto 23). La llave de las emociones. <https://www.repsol.com/es/energia-avanzar/personas/inteligencia-emocional/index.cshtml>
- Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Serrano, J. M., y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>
- Suárez, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 1(3), 480-497.
- Villalpando, C. G., Estrada-Gutiérrez, M. A., y Álvarez-Quiroz, G. A. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(2), 229-240.
- Wikipedia. (s/f). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. https://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget

LINEAMENTOS PARA PUBLICAR EN LA REVISTA *Educando para educar*

Para la revista *Educando para educar* es indispensable tu colaboración. Estos son nuestros lineamientos editoriales:

OBJETIVO

La revista *Educando para educar* tiene como objetivo difundir los resultados de la investigación educativa que realizan los diferentes profesionales de la educación, así como experiencias innovadoras que permitan el desarrollo integral del individuo, para propiciar el diálogo académico y fortalecer la creación de comunidades de conocimiento.

TEMÁTICA

Los originales deben ser inéditos y abordar temas relacionados con resultados de investigaciones en educación y experiencias innovadoras a partir de la aplicación de algún programa de estudio.

DE LOS TRABAJOS

- Los trabajos no deberán estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.
- Título breve y claro.
- Los documentos deberán contener necesariamente un resumen en español e inglés, que no exceda de 150 palabras, así como una lista de cuatro a seis palabras clave que describan el contenido del trabajo.
- La extensión del documento deberá sujetarse a un mínimo de 10 cuartillas y un máximo de 15 cuartillas.
- Las gráficas, cuadros o figuras deberán estar en el lugar correspondiente dentro del cuerpo del trabajo. No en archivos separados, ni en anexos.
- Todos los trabajos deben tener conclusiones.
- La bibliografía al final del documento será presentada en orden alfabético por autores, la referencia deberá citarse de acuerdo con los datos siguientes: Apellido del autor, iniciales del nombre (año de publicación) (edición). Título del libro. Ciudad y país donde se imprimió: Editorial (según APA).
Ejemplo: Montes, G. (2000). La frontera indómita en torno a la construcción y defensa del espacio poético. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.

ESPECIFICACIONES DEL FORMATO

- Escrito en computadora, programa Microsoft Word, tamaño de la hoja carta.
- Tipo Arial, en 12 puntos. Color de letra en todo el documento negro.
- Justificación completa y espacio de 1.5.
- Márgenes: superior e inferior 2.5 cm. Izquierdo 3.0 cm. y derecho 2.5 cm.
- Un espacio entre cada párrafo.

PROCEDIMIENTO

- Los artículos deben estar acompañados de una carátula que contenga los datos del autor (nombre, institución donde labora, teléfono, correo electrónico y fax) y una síntesis curricular. Deben ser enviados al correo electrónico: educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
- Todos los originales que se ajusten a estos términos son sometidos a evaluación de ciegos, por lo que el dictamen se realiza bajo estricto anonimato tanto de autores como de dictaminadores.
- Los trabajos que se enmarquen dentro de la categoría artículos originales inéditos, artículos de revisión o estados del arte se someterán a dos etapas de evaluación: una primera lectura por parte de la Coordinación de Extensión y Difusión con el objeto de verificar si cubre los requisitos del perfil de la revista. En caso de ser aceptado por dicha coordinación, el artículo se enviará a dos evaluadores especialistas en el tema.
- En caso de dictámenes polarizados, se resolverá con el dictamen de un tercer evaluador.
- Finalizado dicho proceso se comunicará al autor la resolución sobre la publicación de su artículo. En los casos que los artículos sean aceptados para su publicación con la condición de incluir modificaciones, las sugerencias de los evaluadores serán enviadas al autor del trabajo, quien deberá remitir el mismo con los cambios requeridos en un plazo máximo de dos semanas.
- El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
- El Consejo Editorial se reserva el derecho de autorizar la publicación de las colaboraciones.

CALL FOR PAPERS JOURNAL *Educando para educar*

For the journal *Educando para educar* your collaboration is indispensable. These are the editorial statements:

AIM

The journal *Educando para educar* has as its objective to diffuse the results of the educative investigations and innovative experiences carried out by diverse professionals in the educative field that permit the complete development of the individual in order to begin an academic dialogue with the purpose of strengthening the creation of knowledge communities.

TOPICS

The original document must be unedited and deal with topics related with the results of investigations in the educative field and innovative experiences that are developed in the classroom or in the school area in any of the educative levels.

IN REFERENCE TO THE DOCUMENT

- a) The document must not be simultaneously submitted in any editorial process by another magazine.
- b) Clear and brief title.
- c) The document must contain an abstract, both in English and in Spanish, it may not exceed 150 words with 4-6 key words which describe the content of the document.
- d) The extension of the document must be from 10 to 15 pages long.
- e) Graphs, charts o captions must be in the corresponding place within the text, not in separate files or in appendix.
- f) All documents must have a conclusion.
- g) The bibliography that is located at the end of the document will be presented in alphabetical order by authors. The reference should be quoted as follows: last name of the author, with initials of the first name, (year of publication) (edition) book title, city (if it is foreign) the place of printing: editorial. (APA style).
Example: Hegel, R.K. (2003). *La historia de la prevención del estrés*. Chicago: Purdue University Press

FORMAT SPECIFICATION

- a) Written on computer, program Microsoft Word, page size standard letter format.
- b) Font Face: Ariel 12.
- c) Letter color: All document in black.
- d) Alignment complete and space of 1.5.
- e) Margin: superior and inferior 2.5 cm. left 3.0 and right 2.5 cm.
- f) One space between paragraphs.

PROCEDURE

- a) The articles must be accompanied by a letter that contains author information (name, place of work, telephone number, e-mail and fax) and a curricular summary. Information must be sent to: educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx.
- b) All original documents that follow these instructions will be submitted to a blind evaluation so that the verdict will be conducted anonymously as for authors as for committee conducting the verdict.
- c) The documents that are placed under the category "original unedited articles", will be submitted in two stages of evaluation.
 - A first reading by the Extension and Diffusion Coordination, with the objective of verifying if all the requirements of the magazine are covered.
 - If accepted by the coordination stated, it will be sent to two specialist evaluators of the topic.
- d) In case of a polarized verdict, the document will be examined by a third evaluator in order to obtain a verdict.
- e) At the end of the process the author of the document will be informed of the corresponding verdict and the publication of the article. In the case where the article is accepted for publication with the condition of making some corrections, considering the recommendation of the experts in the field of study, the author will be notified and is expected to make the appropriate medications and sent back in in the time period of two weeks.
- f) The Editorial Council reserves the right to correct the style and make editorial modifications as they seem suitable.

Educando
para **educar**



**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**