

ESCUELA NORMAL OFICIAL DE LEÓN

Secretaría Académica

Coordinación de la Licenciatura en Primaria



PROYECTO INTEGRADOR

**“Práctica reflexiva desde la NEM en la Escuela Primaria
El Pensador Mexicano”**

Gestión del tiempo y espacio

Sexto Semestre - Grupo “C”

Licenciatura en Educación Primaria

Coordinación de la Licenciatura en Educación Primaria

27 de junio del 2025

León, Guanajuato, México

Integrantes

Bernal Santos Mariela.

Canales Romero Maria Fernanda.

Dominguez Guerrero Noe Alejandro.

Ornelas Muñoz Leticia.

Rodriguez Vargas Patricia Yareli.

Índice

Introducción.....	4
Narrativa.....	6
La organización de los espacios y tiempos y la aplicación de los contenidos.....	21
Reflexión de las clases de Inglés.....	24
Argumentación teórica.....	28
Metacognición.....	40
Referencias.....	41
Anexos.....	44

Introducción

La presente narrativa tiene como objetivo compartir una experiencia educativa vivida durante las jornadas de práctica docente realizadas a lo largo de 6° semestre y analizar la relevancia de la organización del espacio y el tiempo dentro del contexto educativo, en la escuela primaria "El Pensador Mexicano" del turno vespertino.

En este trabajo, se explorarán los desafíos derivados de la distribución del espacio físico en las aulas y la gestión del tiempo durante las actividades escolares, y cómo estos factores influyeron directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación se fundamenta en la premisa de que una organización adecuada de ambos elementos es esencial para crear un ambiente de aprendizaje que favorezca la participación activa, el desarrollo de habilidades sociales y la mejora de la convivencia escolar.

Para el desarrollo de este documento se implementó la narrativa pedagógica, la cual nos permite expresar de una manera más detallada y cualitativa los aspectos previamente mencionados analizando y reflexionando las experiencias y retos a los cuales nos enfrentamos llegando a la conclusión de lo que se puede mejorar para próximas intervenciones.

Para abordar esta problemática, se han considerado enfoques teóricos relevantes en el ámbito educativo, como el de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), quienes entienden el ambiente de aprendizaje como un conjunto de condiciones físicas, sociales y afectivas que facilitan el aprendizaje significativo. En paralelo, se incorpora el trabajo de Vygotsky (1978), quien subraya la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje y cómo el contexto físico y temporal influye en las relaciones entre los estudiantes. En este marco, se pretende mostrar cómo la reestructuración de los espacios y una gestión más eficaz del tiempo pueden impactar positivamente en el ambiente de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la participación activa, la cooperación entre pares y una convivencia más armónica.

Este trabajo se organiza en varias secciones. En primer lugar, se ofrece una descripción detallada del contexto escolar, en la que se destacan los desafíos que enfrentaron tanto los docentes como los practicantes en términos de la organización del tiempo y los espacios. Del mismo modo, se presenta una propuesta pedagógica orientada a la mejora de estos aspectos, centrada en la implementación de estrategias didácticas dinámicas y colaborativas que favorezcan un mejor aprovechamiento de los espacios disponibles y una gestión más eficiente del tiempo. Finalmente, se realiza un análisis de los resultados obtenidos durante la aplicación de estas estrategias, evaluando su impacto en el aprendizaje y la convivencia escolar.

En general, este documento busca demostrar cómo una organización adecuada del espacio y del tiempo es fundamental para la creación de un ambiente de aprendizaje flexible y dinámico, que permita a los estudiantes involucrarse de manera activa y significativa en su proceso educativo. La correcta gestión de estos elementos es clave para superar obstáculos prácticos y emocionales, mejorando no solo la calidad educativa, sino también el bienestar de los alumnos y su desarrollo integral.

Narrativa

A lo largo de 6to semestre realizamos nuestras jornadas de práctica docente en la escuela primaria “El Pensador Mexicano”, del turno vespertino con clave de centro de trabajo 11EPRO897W, con domicilio Volcán de Jorullo número exterior 1601, en la colonia Lomas de Jerez. Pertenece a la Zona Escolar No. 560, sector 01. Está ubicada en un área urbana y cuenta con los siguientes servicios públicos: transporte, teléfonos, alumbrado, luz eléctrica, agua y drenaje; servicios educativos: Preescolar, Primaria y Secundaria.

Las actividades económicas de la comunidad son: comercios al por menor y una plaza donde se localizan diversos comercios como Soriana, Coppel, entre otros.

En cuanto a la dimensión organizacional de la primaria, presenta un sostenimiento estatal y una organización completa que dispone de: directora, 18 docentes frente a grupo desde 1º a 6º con 3 grupos de cada grado, 3 maestros de educación física, 1 maestra USAER y un aproximado de 31 alumnos por grupo. La jornada escolar es de 1:30 p.m. a 6:15 p.m.; con un receso de 3:30 a 4:00 p.m. para primaria baja y de 4:00 a 4:30 p.m. para primaria alta.

La infraestructura de la institución en general está en buenas condiciones, hay aproximadamente 18 aulas, una oficina para la dirección y cuentan con tienda escolar. Hablando de las aulas en general están en buenas condiciones, dispone de mesas, sillas y pupitres, así como un locker, un pizarrón, un escritorio con silla para el docente, ventanas por lo cual hay buena iluminación natural y recursos de apoyo visual.

También poseen espacios de recreación, disponiendo con dos patios de usos múltiples, uno de ellos techado, sanitarios y áreas verdes. Cuenta con servicios como agua y luz eléctrica. Los docentes trabajan colaborativamente, junto con padres de familia y directora.

Durante la jornada de prácticas docente se presentaron diversos desafíos, siendo los más significativos la gestión del tiempo y la distribución del espacio dentro del aula. Desde las primeras observaciones realizadas al inicio de nuestra estancia en la escuela, pudimos identificar que uno de los problemas recurrentes entre los

diferentes docentes con los que trabajamos era la organización del tiempo destinado a cada actividad. En muchas ocasiones, el desarrollo de las sesiones se veía afectado por una mala administración del tiempo, lo que generaba retrasos, actividades incompletas o estudiantes desmotivados por no comprender el ritmo de la clase.

De igual manera, el espacio físico en el que se llevaban a cabo las actividades representaba una limitación considerable. Las aulas eran pequeñas para la cantidad de estudiantes que albergaba, lo que ocasionaba incomodidad, falta de movilidad y, en algunos casos, conflictos entre los propios alumnos por la cercanía entre ellos. Esta situación se agravaba aún más debido a las condiciones climáticas, ya que durante nuestra estancia predominaban los días calurosos, provocando un ambiente pesado y sofocante dentro del aula. El calor no solo generaba incomodidad física, sino que también afectaba en el estado de ánimo de los estudiantes, quienes se mostraban irritables, poco participativos y, en algunos casos, completamente desatentos.

Ante este panorama, como practicantes optamos por implementar estrategias didácticas más activas, lúdicas y dinámicas, con el propósito de transformar la experiencia del aula en un espacio más flexible y agradable para los alumnos. Nos propusimos romper con la idea del salón como un lugar rígido, estático o restrictivo, y más bien convertirlo en un entorno donde se favoreciera el movimiento, la interacción y la participación activa. Se buscó que los estudiantes no se sintieran encerrados en un lugar limitado como su pupitre, sino que reconocieran el salón como un espacio donde podían expresarse, convivir y aprender de manera más significativa.

La promoción de un ambiente de aprendizaje adecuado desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que influye directamente en la forma en que se construye el conocimiento, el desarrollo de habilidades sociales y la fomentación de una convivencia armónica.

Durante ambas jornadas la escuela se encontraba en proceso de construcción con la finalidad de mejorar las instalaciones aportando a la formación educativa de los estudiantes, dando a entender que la escuela recibió un apoyo financiero y se

asignó para dichos arreglos, priorizando el techado de uno de los patios, lo que daba a conocer la aplicación de la gestión educativa de autonomía. Uno de los beneficios de aplicar la autonomía de gestión escolar es impulsar a la escuela para que sea capaz de: realizar planes de mejora, administrar financiamientos y mejorar resultados educativos.

Esto limitó de manera considerable el uso de los espacios abiertos mayor parte de la primera jornada de prácticas realizadas del 24 de marzo al 04 de abril pues solo un patio estaba disponible y no ofrecía condiciones seguras para los estudiantes. Elementos como varillas expuestas, montones de grava y arena, herramientas de construcción, piso dañado, maquinaria pesada y mezcla fresca representaban un riesgo constante. A esto se le sumaba la programación de clases de educación física, lo que restringía aún más el uso del espacio exterior.

Frente a este contexto, decidimos realizar las actividades dentro del aula, considerando la autonomía pedagógica que los docentes titulares nos dieron para diseñar las estrategias más convenientes en atención a los contenidos por trabajar, cuidando siempre que estas promovieran un entorno propicio para el aprendizaje. Diseñamos experiencias didácticas dinámicas, utilizando diversas formas de organización como trabajo en equipos, trinas (grupos de tres) y binas (parejas), con el objetivo de fomentar la cooperación, la participación activa y la convivencia respetuosa entre los estudiantes. Como lo plantea Vygotsky (1978), el aprendizaje se potencia en contextos sociales donde los alumnos pueden interactuar, dialogar y construir significados de manera compartida.

Por otro lado, otro aspecto que observamos durante nuestra estancia fue la escasa interacción entre estudiantes de distintos grados. Notamos que los niños y niñas tendían a relacionarse únicamente con sus compañeros del mismo grupo, limitando así la posibilidad de desarrollar vínculos intergeneracionales y enriquecer su convivencia escolar. A raíz de esta problemática y de un análisis profundo entre los practicantes, decidimos llevar a cabo un proyecto de mejora donde se abordara esta necesidad, integrando la gestión de calidad total buscando una constante mejora en todo el proceso, con el objetivo de concluir de manera satisfactoria dicha propuesta.

Para dar inicio al proyecto, realizamos una observación sistemática y un proceso de investigación cualitativa. A través de este análisis, detectamos una falta de convivencia entre los grupos escolares. Uno de los principales factores era que la escuela se encontraba en proceso de remodelación, lo cual provocaba que los horarios de receso fueran distintos para primaria baja y primaria alta. Esta separación reducía significativamente la interacción entre los distintos grados.

La gestión educativa estratégica nos ayudó en la definición de nuestra propuesta de mejora, usando como guía sus preguntas: dónde estamos y hacia dónde vamos. Tomando como punto de partida la problemática y concluyendo con el objetivo al que se plantea llegar. Así nació el proyecto titulado “Propuesta Intergeneracional”, cuyo objetivo principal se centrará en fomentar la convivencia y el trabajo colaborativo entre estudiantes de diferentes grados, promoviendo valores como el respeto, la empatía y la cooperación a través de actividades integradoras y reflexivas.

Este proyecto tuvo como finalidad fomentar una sana convivencia entre los estudiantes, involucrando únicamente a los grupos que contaban con practicantes, ya que éramos quienes conocíamos a fondo la planeación y dinámica de los talleres. El incluir a toda la comunidad educativa no era viable debido a la falta de practicantes disponibles.

A partir de esta problemática, diseñamos una propuesta de talleres orientada a generar espacios de encuentro y colaboración entre estudiantes de primero a sexto grado. Organizada e ideada para seis sesiones con actividades previamente planeadas, se decidió distribuir a los estudiantes de manera que en cada aula hubiera una mezcla de edades, enviando a tres alumnos de cada grado a distintos salones.

Para el diseño y desarrollo del proyecto, se integró un estrategias activas y centrados en el estudiante, tales como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje significativo y el enfoque socioemocional. Considerando la relación del docente, el contenido y el estudiante, buscando facilitar el aprendizaje a través de actividades fuera de lo común, logrando la motivación en los estudiantes, desarrollando de manera exitosa la dimensión didáctico-pedagógica. Estas metodologías permitieron

que las actividades se orientaran no solo a la adquisición de contenidos, sino también al fortalecimiento de habilidades interpersonales, comunicativas y emocionales. Asimismo, se incorporaron estrategias didácticas propias del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés, como el uso de recursos visuales, actividades lúdicas y trabajo por estaciones.

El primer día de la aplicación de esta propuesta lo iniciamos con cierta incertidumbre sobre su funcionamiento. Al llegar los alumnos, surgieron algunas dificultades logísticas, especialmente con los estudiantes de primero y segundo, quienes se desorientaron respecto a las aulas asignadas. Sin embargo, una vez organizados, el ambiente fue muy positivo. Notamos a los alumnos entusiasmados, participativos y con una actitud receptiva, superando nuestras expectativas.

La primera sesión se llevó a cabo conforme a lo planeado y con buenos resultados. Sin embargo, surgieron diversos contratiempos que afectaron la continuidad del proyecto. En primer lugar, se anunció la presentación del “torneo de fútbol”, en el cual estaban involucrados todos los grupos, impidiendo la realización de la segunda sesión. Posteriormente, el torneo fue modificado y se integró dentro de los horarios escolares, lo cual tampoco estaba previsto en la información inicial.

Ante una serie de obstáculos, decidimos modificar la estrategia de organización, dividiendo a los grupos en dos bloques: primaria baja y primaria alta, sin perder de vista el objetivo principal: fomentar la sana convivencia. En el caso de primaria alta, se conformaron equipos con estudiantes de sexto, la mitad de cuarto grado y ambos grupos de quinto divididos por mitades.

Por su parte, el panorama fue más favorable en el ámbito de los espacios. La remodelación había concluido, lo que permitió una mayor libertad para realizar actividades al aire libre. Sin embargo, factores climáticos como el calor excesivo y la presencia de polvo limitaron estas actividades a ciertos días. A pesar de ello, aprovechamos los espacios disponibles, especialmente el patio, para implementar uno de los talleres.

En la segunda sesión adaptada, las expectativas eran bajas debido a que los alumnos de primaria alta suelen tener una mayor competitividad. Sin embargo, al comenzar las actividades y organizar equipos de tres alumnos procurando que

fueran de diferentes grupos, observamos un cambio positivo. A medida que avanzaban las actividades, los estudiantes comenzaron a integrarse, olvidando las divisiones entre grupos. Se involucraron activamente en las dinámicas, colaboraron y lograron finalizar todas las actividades previstas de manera exitosa.

Esta sesión se realizó bajo la sombra de los árboles, debido a la gran cantidad de estudiantes y la insuficiencia de mobiliario en los salones. Esta estrategia no solo resolvió una necesidad logística, sino que también permitió crear un ambiente de aprendizaje alternativo, en el que los alumnos pudieron interactuar en un contexto distinto al habitual, lo cual resulta enriquecedor desde una perspectiva constructivista.

La organización de la sesión facilitó la colaboración entre compañeros, el aprendizaje entre pares y la construcción colectiva del conocimiento. Según César Coll (1996), el ambiente de aprendizaje debe propiciar la interacción y la mediación pedagógica, permitiendo a los estudiantes avanzar en su desarrollo cognitivo y social mediante el apoyo mutuo. (Anexos de los talleres en el apartado del mismo nombre).

A estos imprevistos se le sumó la aplicación del examen RIMA, que tampoco estaba contemplado. Aun así, buscamos adaptarnos para continuar con el proyecto. No obstante, una fuerte lluvia causó una fuga de agua en la colonia donde se ubica la escuela, lo cual provocó la suspensión de clases para primero y segundo grado y la reducción del horario para el resto de los grados. Esto impidió que los talleres se desarrollaran como se había planeado originalmente.

La implementación de actividades lúdicas, dinámicas y colaborativas respondió a una necesidad contextual identificada pero también se fundamentó en principios pedagógicos contemporáneos que reconocen el papel activo del estudiante en su proceso de aprendizaje. Diversos autores como Ausubel (2002) coinciden en que el aprendizaje significativo se construye cuando los alumnos participan activamente, se sienten emocionalmente involucrados y pueden vincular los contenidos escolares con su realidad cotidiana. Al propiciar experiencias que rompieran con la estructura rígida del aula tradicional, buscamos justamente crear condiciones más propicias para el aprendizaje activo y autónomo.

Desde la perspectiva de Piaget (1975), el juego y la actividad física no solo favorecen el desarrollo cognitivo, sino que también fortalecen las habilidades sociales y emocionales del niño. Vygotsky (1978), por su parte, destaca que el aprendizaje es un proceso social que se construye en la interacción con otros, por lo cual fomentar actividades colaborativas y de trabajo en equipo entre estudiantes de diferentes grados permite el desarrollo del lenguaje, la empatía, la autorregulación y la cooperación. En ese sentido, nuestra “Propuesta Intergeneracional” no solo respondía a la necesidad de mejorar la convivencia escolar, sino que promovía el aprendizaje entre pares, el respeto por la diversidad y el fortalecimiento del sentido de comunidad.

Además, siguiendo los principios del **Aprendizaje Basado en Proyectos** al involucrar a los estudiantes en actividades significativas y retadoras desde un enfoque colaborativo, observamos una mayor motivación, participación y disposición para el trabajo escolar. El diseño de las sesiones con un enfoque más lúdico también encuentra sustento en las aportaciones de María Montessori, quien sostenía que un ambiente preparado, dinámico y flexible permite a los niños explorar, descubrir y aprender con mayor libertad.

Durante los talleres, los estudiantes mostraron disposición para aprender y trabajar juntos, sin importar las diferencias de edad o grupo. La colaboración y el respeto mutuo fueron elementos constantes, lo que permitió alcanzar nuestro objetivo de fomentar la convivencia armónica.

En términos de resultados, la organización social de los estudiantes de la institución durante estas actividades, favoreció un clima escolar más positivo. Se observó una mejora en la disposición de los alumnos para colaborar, mayor tolerancia entre pares y un incremento en los niveles de atención y participación en clase, incluso en condiciones climáticas adversas.

La gestión educativa por resultados nos ayudó en el reconocimiento de lo que se logró a lo largo de la propuesta aplicada. Para esto se tomó en cuenta: la definición de objetivos, un monitoreo constante, el establecer los roles a cada actor participante y el ajuste de estrategias mediante una evaluación constante, utilizando este proceso para lograr un impacto significativo en el aprendizaje.

La experiencia, a pesar de los múltiples retos y ajustes necesarios, fue enriquecedora tanto para los alumnos como para nosotros como practicantes. Logramos generar espacios de convivencia sana y trabajo colaborativo, permitiendo a los alumnos interactuar con compañeros de diferentes grados y desarrollar habilidades sociales, emocionales y lingüísticas.

Las actividades que se aplicaron en el transcurso del taller consistieron en ejercicios individuales y grupales. Los temas vistos fueron los colores; para este contenido se dio una breve introducción utilizando objetos de distintos colores como apoyo visual. Posteriormente, se realizaron juegos y dinámicas en las que los alumnos debían identificar y nombrar colores en inglés, favoreciendo la participación activa.

Desde una interpretación sustentada en la pedagogía crítica y la educación socioemocional, comprendemos que estas experiencias permiten que los alumnos no solo aprendan contenidos escolares, sino que también construyan vínculos significativos, reconociendo al otro como parte de su formación. El proyecto evidenció que, cuando se emplean estrategias pedagógicas conscientes del contexto y centradas en el bienestar estudiantil, se generan ambientes de aprendizaje más humanos, inclusivos y transformadores.

Esta experiencia transformó por completo nuestra forma de entender la enseñanza. Lejos de ser una actividad rutinaria, las actividades nos enfrentaron a una realidad profundamente diversa y compleja. Desde el primer momento, observamos que cada grupo era único en sus cualidades, no solo por el grado escolar, sino también por la edad, el nivel de desarrollo emocional, las habilidades cognitivas, la forma de comunicarse, de participar y de relacionarse entre sí. Nos dimos cuenta, entonces, de que la educación no puede reducirse a aplicar una fórmula general o una estrategia estándar. La enseñanza no es lineal ni predecible, y esta vivencia nos obligó a abandonar cualquier visión rígida o tradicional de la práctica docente.

Los talleres se realizaron en diferentes espacios dentro de la escuela: algunos se llevaron a cabo en las aulas y otros en el patio; cada espacio imprimía un ritmo y una energía distinta a las dinámicas de grupo. Los tiempos se organizaron en bloques de 50 minutos, según la estructura horaria del plantel, y nos vimos en la

necesidad de adaptar nuestras actividades y contenidos a ese marco temporal, sin dejar de priorizar la profundidad del aprendizaje.

También enfrentamos interrupciones que nos exigieron aún más flexibilidad: en algunos días las clases fueron suspendidas por falta de agua, y en otros, los horarios se vieron alterados debido a la realización de un torneo de fútbol escolar. Estos imprevistos modificaron nuestra planeación y nos retaron a reorganizar dinámicas sobre la marcha, priorizando la atención a los estudiantes y manteniendo el enfoque pedagógico a pesar del contexto cambiante.

Desde el diseño de la planeación, nos propusimos trabajar dos grandes ejes: la convivencia socioemocional y el desarrollo de habilidades en inglés como segunda lengua. Sin embargo, muy pronto comprendimos que lo más importante no era el contenido en sí, sino cómo lo abordábamos de acuerdo con las características de cada grupo.



Lo que parecía ser un simple taller se convirtió en un proceso que nos exigía observar con atención, reflexionar sobre lo que ocurría en tiempo real y actuar con sensibilidad y flexibilidad. Por ejemplo, en un grupo de primer grado, debíamos usar palabras sencillas, imágenes, canciones, movimientos corporales y juegos muy concretos. En cambio, con los estudiantes de sexto grado, podíamos usar un lenguaje más abstracto, introducir debates y fomentar la reflexión crítica. Así, nuestra planeación se volvió un mapa flexible, que cambiaba constantemente de acuerdo con el contexto y las reacciones de los estudiantes. Presenciamos cómo los mayores ayudaban espontáneamente a los más pequeños, generando una forma de

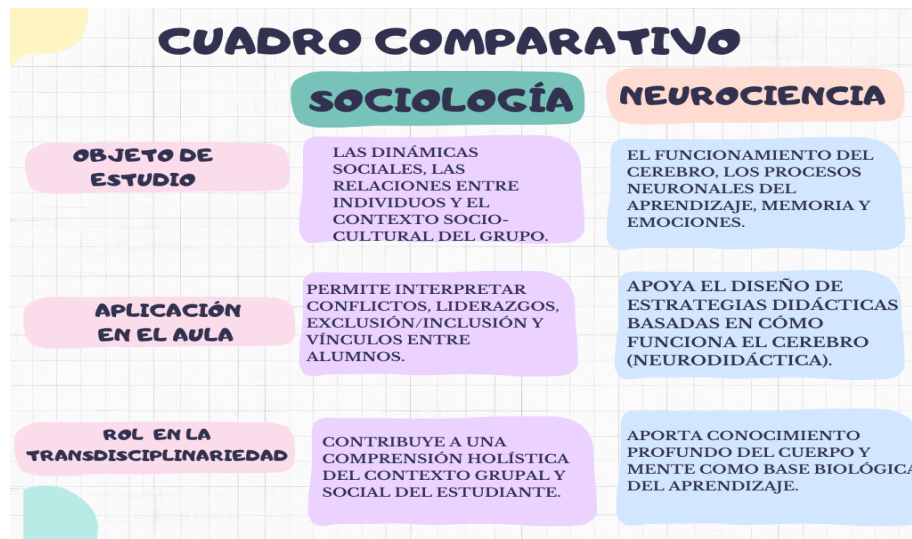
aprendizaje horizontal y colaborativo que no habríamos previsto en una planeación rígida.

Frente a este escenario tan dinámico, la teoría de la complejidad se convirtió en un marco fundamental para comprender lo que estábamos viviendo. Esta teoría, desarrollada por Edgar Morin (1990, 2001), sostiene que la realidad no puede explicarse por partes aisladas ni con una sola causa, ya que está compuesta por múltiples elementos que interactúan constantemente.

En nuestro caso, cada estudiante representaba un elemento único dentro del sistema educativo, y su comportamiento estaba influido por factores tan variados como sus emociones, su contexto familiar, sus saberes previos, sus vínculos con sus compañeros y hasta su energía del día. Nada era estático, y cualquier intento por controlar o predecir el desarrollo de una sesión se desdibujaba ante la complejidad real del aula.

Educar, entendimos, no era aplicar recetas ni soluciones automáticas, sino estar atentos, observar con apertura, adaptarse y crear nuevas formas de enseñar a medida que emergían las necesidades del grupo.

También descubrimos que no podíamos basarnos únicamente en los conocimientos didáctico-pedagógicos. Fue necesario incorporar saberes de otras disciplinas: la psicología nos ayudó a interpretar las emociones de los estudiantes; la sociología nos permitió entender las dinámicas sociales al interior del grupo; la neurociencia aportó ideas clave sobre cómo aprende el cerebro infantil; y el arte se volvió una herramienta poderosa para la expresión emocional y la participación de todos, sin importar el grado escolar. Esta integración de múltiples saberes responde a la transdisciplinariedad, un enfoque propuesto por Basarab Nicolescu (2008), quien afirma que comprender al ser humano requiere trascender los límites de las disciplinas académicas, para abordar al estudiante como un ser integral: cuerpo, mente, emociones, relaciones y entorno.



Desde esta perspectiva, comprendimos que educar no es sólo transmitir contenidos escolares, sino atender a cada niño y niña en su totalidad, como un ser humano que aprende y se transforma en interacción con los demás. Peter Senge (2006) complementa esta visión al proponer una mirada sistémica del aprendizaje, donde las acciones individuales tienen un impacto en el conjunto y donde el aula se entiende como un sistema vivo, dinámico y en constante evolución. En ese sentido, nuestras intervenciones como docentes se volvieron más conscientes: cada palabra, cada actividad, cada gesto tenía el potencial de modificar la experiencia colectiva.

Desde el enfoque investigativo, nuestra práctica se enmarca en el paradigma de la complejidad, que no busca verdades absolutas ni explicaciones lineales, sino una comprensión profunda de los procesos humanos en su riqueza, contradicción e interconexión. Humberto Maturana y Francisco Varela (1984), desde la biología del conocimiento, nos enseñan que el aprendizaje no es una simple transferencia de información, sino una construcción activa que ocurre en la relación con otros. Jean Piaget (1972), por su parte, nos ayudó a comprender cómo evoluciona el pensamiento infantil y por qué es necesario adaptar el lenguaje y las actividades según la etapa del desarrollo. Fernando Savater (1997) aporta una mirada ética imprescindible: la educación no puede reducirse a técnicas, sino que debe formar en la libertad, el respeto y la responsabilidad.

Otros autores enriquecen también esta visión. Paulo Freire (1970) nos inspira con su propuesta de una educación liberadora, centrada en el diálogo y el respeto por los saberes del otro. Mario Bunge (2000) propone un enfoque racional y sistémico

de la ciencia que puede aplicarse a la práctica educativa para tomar decisiones más conscientes. Rolando García (2006), al hablar de los sistemas complejos, enfatiza que la educación está atravesada por factores históricos, sociales y culturales que no pueden ser ignorados.

Con base en estas ideas, implementamos estrategias didácticas que respondieran a esta visión compleja y transdisciplinaria de la educación. Una de ellas fue el aprendizaje basado en proyectos (ABP), que permitió a los estudiantes construir conocimientos significativos desde sus intereses y niveles. También aplicamos una evaluación formativa y continua, enfocada en el proceso individual de cada niño, sin centrarnos exclusivamente en los resultados finales. Usamos dinámicas lúdicas y expresivas, como cuentos, juegos de roles, canciones y actividades artísticas, que fomentaron la participación activa y la expresión emocional. Además, organizamos el aula de manera flexible, alternando momentos de trabajo por nivel con momentos de interacción entre diferentes grados, lo que enriqueció el aprendizaje desde la colaboración.

Esta experiencia nos dejó una profunda enseñanza: para educar en la realidad actual, necesitamos formar docentes con pensamiento complejo, es imprescindible contar con educadores capaces de observar, adaptarse, integrar saberes diversos, cuestionar lo establecido, trabajar en red y actuar con empatía. El pensamiento complejo no solo sirve para comprender lo que ocurre en el aula, sino para transformar la manera en que enseñamos y aprendemos.

Cada estudiante es un universo, y educar en la diversidad no es un problema que deba resolverse, sino una oportunidad para crecer, tanto como docentes como seres humanos. La teoría de la complejidad y la transdisciplinariedad son, sin duda, herramientas fundamentales para construir una educación más humana, inclusiva y consciente del mundo que habitamos.

En nuestra estancia logramos presenciar una de las actividades más significativas, la organización de una “Feria de aprendizajes” en la cancha de la escuela. Esta actividad integradora enfatiza la dimensión comunitaria, involucrando: estudiantes, docentes, padres de familia y vecinos. El eje temático fue la salud y la prevención de la obesidad, lo cual se trabajó mediante una feria de la salud en la que los

estudiantes abordaron temas como el Plato del Bien Comer, la Jarra del Buen Beber, la medición de proporciones alimenticias, los beneficios del consumo de frutas y verduras, y el cálculo del índice de masa corporal. Algunos alumnos incluso participaron midiendo y pesando a los asistentes para calcular su IMC, con el acompañamiento de los docentes.

Esta gestión bajo el modelo de comunidades profesionales de aprendizaje aportó un enfoque de aprendizaje más significativo a los alumnos debido a la participación de su comunidad, esta feria no sólo permitió el desarrollo de habilidades científicas, comunicativas y sociales, sino que transformó el espacio escolar en un entorno activo, participativo e inclusivo, tal como lo sugiere el modelo de comunidades de aprendizaje. Según Etienne Wenger (1998), un ambiente de aprendizaje significativo se construye a través de la participación activa en prácticas compartidas que promuevan el sentido de pertenencia y el compromiso con el conocimiento.

Por su parte, tomando en cuenta el enfoque del modelo de gestión inclusiva y equitativa y con apoyo de las docentes USAER, se trabajó con los alumnos que presentaban BAP 's, cada uno viviendo experiencias y trabajando estrategias diferentes.

- Noé Domínguez.

Un reto al que pude haberme enfrentado habría sido un alumno que presentaba problema de habla, pero para mi sorpresa y alegría, él solo realizó las actividades y expresó sus ideas de manera clara y sin dificultad, esto no se logró de la noche a la mañana, ya que por comentario de la maestra ya había trabajado mucho y muy bien con la maestra USAER para lograr ese gran avance.

- Yareli Rodríguez.

Uno de los aprendizajes más valiosos surgió al trabajar con un estudiante que presentaba una Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Desde el inicio noté que este alumno tenía dificultades para seguir el ritmo de la clase. Mostraba poco interés, se distraía con facilidad y evitaba participar en grupo.

Sin embargo, gracias al acompañamiento de las maestras USAER, comencé a comprender mejor sus necesidades. Uno de los momentos más significativos fue cuando, con ayuda de las maestras, logramos que el estudiante pudiera contestar el examen RIMA. Verlo concentrado, trabajando con apoyo y logrando avanzar fue muy gratificante.

- Leticia Ornelas.

Enfrenté el desafío de acompañar a estudiantes con BAP. Recuerdo a un alumno con Trastorno por Déficit de Atención (TDA), que se mostraba inquieto y tenía dificultades para concentrarse. En lugar de forzarlo a encajar en actividades rígidas, le ofrecí alternativas y asigné tareas que implican movimiento, lo que ayudó a canalizar su energía y mantener su atención. También trabajé con un alumno que tenía dificultades en la lectoescritura; diseñé materiales adecuados para él con apoyo visual más sencillas logrando avances significativos que reflejaron su esfuerzo y participación durante mi estadía.

Además, tuve la oportunidad de acompañar a estudiantes con rezago escolar, quienes a menudo mostraban desinterés o inseguridad al participar.

Mi enfoque fue crear un ambiente seguro, donde el error no se viera como un fracaso, sino como parte del proceso. Con paciencia y apoyo constante, logré que se sintieran más cómodos y motivados para participar.

- Mariela Bernal.

Trabajar con un estudiante que enfrenta BAP, específicamente en las áreas del habla y rezago educativo, es una de las experiencias más desafiantes que presente. No es sólo enseñar contenidos, sino ser una parte del proceso de andamiaje, ser paciente y creativa permitiendo al alumno construir su propio camino hacia un aprendizaje significativo.

Mi tarea, se centró en crear un ambiente de confianza dando una oportunidad para aprender. Por su parte el rezago educativo, me retó a olvidar el plan de una clase rígida e incluir la flexibilidad en las diversas actividades

Con esta experiencia he aprendido que la clave está en la colaboración, siendo parte de una red de apoyo que debe estar en constante comunicación. En definitiva, trabajar con un alumno con BAP me desafió a cuestionar mis métodos de aprendizaje, a cultivar la paciencia y a recordar que la verdadera educación no consiste en una educación bancaria, sino en fomentar la autonomía en los alumnos.

En resumen, a pesar de los retos logísticos y ambientales, procuramos que el ambiente de aprendizaje entendido como un entramado de factores físicos, sociales y afectivos favorece el desarrollo integral de los estudiantes. Apostamos por experiencias educativas colaborativas, dinámicas y contextualizadas, que fomentarán la convivencia escolar y el aprendizaje significativo, reafirmando así la idea de que la educación se construye también a partir de la transformación del entorno.

La organización de los espacios y tiempos y la aplicación de los contenidos.

En el nivel macro (mundial), el tiempo escolar es un tema crucial en la educación europea contemporánea, no basta con aumentar las horas lectivas para mejorar el rendimiento académico, se requiere un enfoque que considere tanto criterios pedagógicos como sociales y culturales.

En Europa el tiempo o los tiempos escolares dejan de verse como monótonos y se convierten en tiempos de una construcción sociocultural y dejan de ser rígidos y técnicos. Los alumnos reciben sus clases sin tener un tiempo uniforme, porque los alumnos desde chicos se les inculca que los tiempos escolares no son solo para trabajar, sino más bien para crear en los alumnos juicios críticos y crear ciudadanos socialmente responsables.

En Estrasburgo (Francia) los tiempos y espacios que se manejan ayudan a que los maestros organicen adecuadamente cada una de las actividades que se requieren realizar, de igual forma, se tienen los espacios necesarios para que los alumnos aprendan de manera significativa y no siempre sean los mismos espacios como lo es el aula y como se menciona en el documento *Conde Valdivieso, H. (1999). Tiempos y ritmos escolares en los países de la Unión Europea: El modelo de Estrasburgo. Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, (11), 95–114.* los alumnos llevan a cabo distintas actividades como lo es: ARS (Planificación de Ritmos Escolares): son talleres culturales y deportivos dentro y fuera del horario escolar, o sea que podemos ver como los tiempos son respetados y bien ejecutados para llevar a cabo los planes y programas que se tienen planificados.

En cuanto a los contenidos, se ven temas como conocimiento del medio natural, social y cultural, y matemáticas, los cuales se llevan a cabo en una integración estudiantil en donde aprenden a convivir y ser competentes en cualquier área, este modelo fortalece las competencias y superación y crecimiento de las capacidades

intelectuales de los alumnos. Además, desde los primeros ciclos se prioriza la enseñanza de múltiples lenguas, llevando a cabo clases agrupadas por secciones lingüísticas. Todo esto es a nivel básico de la educación, entonces hablando de pedagogía comparada podemos observar a través de nuestras experiencias que este modelo podría ser funcional y apoyaría a la NEM comparando los resultados esperados de ambos modelos.

En el nivel meso (Sistema educativo nacional, NEM (Nueva Escuela Mexicana)) “*Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientación pedagógica. Dirección General de Formación Continua.*” Gobierno del Estado de México.(s.f.). En las escuelas de nivel básico de México la organización del tiempo y los espacios se estructura para favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos. El tiempo se divide en ciclos escolares y dentro de cada ciclo, se distribuye en jornadas diarias con horarios para cada asignatura y actividades, incluyendo descansos. Los espacios, tanto dentro como fuera del aula, se diseñan para ser seguros, inclusivos y estimulantes, promoviendo la interacción y la creatividad; esto es lo que se espera del modelo educativo de la NEM, pero sabemos que no es así con relación a nuestras propias experiencias.

A continuación, se da un diagrama de los tiempos y espacios:

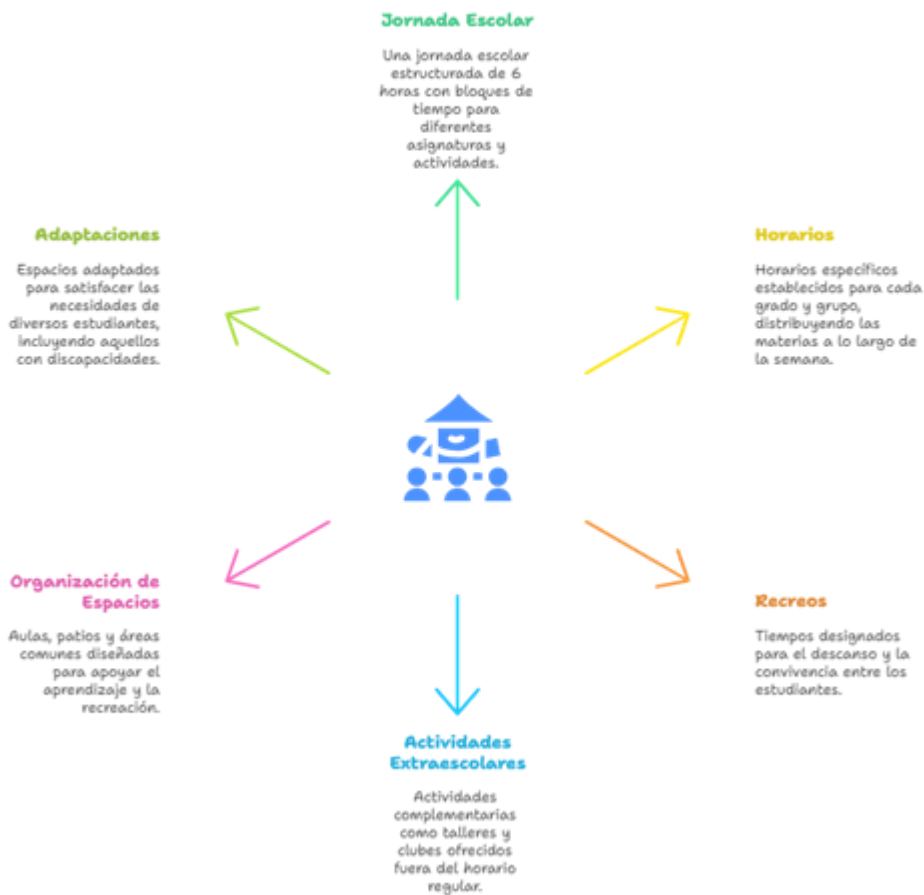


En resumen, la organización del tiempo y los espacios en las escuelas primarias mexicanas es un aspecto fundamental para garantizar un ambiente educativo propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Estos puntos que son analizados desde la visión de la NEM, nos podemos dar cuenta que los espacios y contenidos son ideales que se tienen, pero podemos saber **atreves** de las tecnologías y los medios de comunicación que la realidad es otra: “En México, la educación primaria enfrenta problemas significativos de escasez, incluyendo falta de maestros, infraestructura deficiente y la desigualdad en el acceso a recursos educativos”, (Hernández, E. (2018, 25 de diciembre). *Educación en México: insuficiente, desigual y la calidad es difícil de medir*. El Economista.

La organización del tiempo y los espacios en las escuelas primarias de Guanajuato sigue un esquema general similar al de otras entidades federativas en México, con ajustes específicos según las necesidades de cada plantel y comunidad educativa. Se divide la jornada escolar en bloques de tiempo para diferentes asignaturas y actividades, con recreos y espacios comunes para el descanso y la convivencia. Los espacios físicos se adaptan para favorecer el aprendizaje y la seguridad de los estudiantes, considerando aulas, patios, áreas deportivas y bibliotecas. Todos estos son ideales utópicos y a continuación se da un diagrama de ello:

Organización Escolar en Guanajuato



Organización de los espacios y tiempos: dentro de nuestra práctica nos pudimos dar a la tarea de organizar y aplicar contenidos que teníamos como un ideal, así como se plantea en las escuelas de Estrasburgo, en la NEM y en la secretaría de educación de Guanajuato, sin embargo nos enfrentamos a una realidad muy distinta; al aplicar los contenidos una de estas realidades son los espacios, en la primaria Pensador Mexicano los alumnos tenían los espacios y patios para realizar las actividades sin embargo la escuela estaba en remodelación, por lo tanto se tenía muy limitado el espacio, llegando a ser que hasta las clases de educación física se cancelaron; todo esto nos lleva a ver que muchas de las veces los espacios se vuelven monótonos a solo estar en el salón y no fomenta la interacción fuera del aula para poder tener aprendizajes más significativos.

De ahí nos pasamos al tiempo, que a comparación de Europa, aquí en México y en la mayoría de las escuelas públicas solo se tiene destinado un horario fijo que no se puede exceder en comparación a Europa que hasta su horario es más extenso y fomentan distintas áreas de aprendizaje, por ello lo vemos en nuestra práctica, para nosotros primaria alta nuestra intervención se vio muy afectada por los tiempos; En la segunda semana los alumnos de tercero a sexto tuvieron la aplicación del examen RIMA, los días 10, 11 y 12 de junio del presente año, se aplicó durante toda la jornada escolar, lo cual no nos permitió poder seguir adelante con nuestras planeaciones y el último día solo tuvieron clases de 1:30pm a 3:15pm y después de ello tuvieron la feria del aprendizaje la cual fue a las 4:00pm y una vez concluida los alumnos se retiraron. Aquí podemos ver que los tiempos no son los ideales y no se puede trabajar al 100% como quisiéramos.

La aplicación de los contenidos es una variable que se ve afectada por el tiempo, ya que los tiempos y los espacios no ayudaron a complementar los contenidos previamente seleccionados para ser aplicados, lo cual nos lleva a reflexionar que no siempre los modelos o estrategias de otros países o del mismo no nos ayudan a poder complementar aquello que deseamos, sin embargo, es importante considerar que para poder tener una mejor visión si funcionaria la aplicación de la educación comparada para tomar aquello que nos ayudaría a mejorar nuestra práctica sin dejar de lado el contexto de nuestros alumnos y sus necesidades.

Reflexión de las clases de Inglés.

En la clase de Inglés Fortalecimiento en la Confianza en la Conversación como proyecto final nos pidieron presentar a nuestros respectivos grupos un tema asignado por nuestros maestros, empleando un método de enseñanza del Inglés. Al ser de grupos y equipos diferentes cada uno tuvo experiencias propias.

- Mariela Bernal Santos.

Esta actividad fue una experiencia llena de retos. Al inicio, el no poder recurrir al español para explicar algo me generó mucha frustración, pues el hablar en inglés frente a los demás me pone muy nerviosa y sabía que el desafío principal no sería enseñar el contenido, sino crear un espacio donde sintieran la confianza para participar si yo estaba muy nerviosa de hablar. La clase no fue perfecta, pero logramos adaptarnos a tiempo real, esta experiencia me enseñó la importancia de la confianza y la paciencia, sin importar el idioma.

- María Fernanda Canales Romero.

Planear y dar una clase de inglés me generó confianza al inicio, pero al estar frente al grupo, los nervios me afectaron. Olvidé algunos pasos, aunque logré continuar y recuperar el control. La participación de los alumnos me dio seguridad. Aprendí que con práctica mejoraré.

- Noé Alejandro Domínguez Guerrero.

Mi experiencia al impartir la clase de inglés fue un poco de nerviosismo ya que no es una lengua que domine al cien y por lo tanto no me sentía preparado para dar esa clase, pero aún así me sentí bien al trabajar en esta clase para aprender que me falta mejorar en mi conocimiento del inglés.

- Leticia Ornelas Muñoz.

Mi experiencia al impartir una clase de inglés fue enriquecedora y me permitió identificar áreas de mejora. Enfrenté desafíos como el control del tiempo y la necesidad de recurrir al español para asegurar la comprensión e incluso problemas de traducción, a pesar de ello terminé satisfecha con el resultado obtenido.

- Patricia Yareli Rodríguez Vargas.

Planear la clase de inglés fue una experiencia divertida, aunque un día antes me sentí nerviosa y presionada por el tiempo. Al estar al frente, me costó sentirme segura, pero intenté tranquilizarme y dar lo mejor de mí para que el tema se comprendiera. Utilizamos material visual llamativo que facilitó las actividades y ayudó a lograr los objetivos. A pesar de los nervios, fue una experiencia enriquecedora. Dar clase en otro idioma representó un gran reto y aprendizaje.

Argumentación teórica

- Convivencia Escolar y Educación Socioemocional

La convivencia escolar se refiere a la calidad de las interacciones que se generan entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente entre los estudiantes. Una convivencia sana promueve el respeto, la colaboración, la inclusión y el bienestar emocional, siendo un pilar fundamental en el desarrollo integral del alumnado (UNESCO, 2019).

La educación socioemocional es clave para fortalecer la convivencia escolar, ya que permite a los estudiantes reconocer y manejar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. De acuerdo con el enfoque de la Educación Socioemocional planteado por CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), el desarrollo de habilidades como la empatía, la autorregulación y la conciencia social contribuye significativamente a una cultura escolar armónica y segura.

- Aprendizaje Colaborativo

El aprendizaje colaborativo es una estrategia pedagógica que promueve el trabajo conjunto entre los estudiantes para lograr objetivos comunes. Se basa en la interacción social como medio para construir conocimiento y desarrollar habilidades sociales. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social en el que la interacción con los demás desempeña un papel fundamental. En este sentido, los talleres diseñados propiciaron espacios de colaboración entre alumnos de distintos grados, fomentando el aprendizaje intergrupalo e interretario.

- Enseñanza del Inglés en Educación Básica

La enseñanza del inglés en primaria busca desarrollar habilidades comunicativas básicas (comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura), a través de actividades lúdicas, significativas y contextualizadas. El uso de temas cotidianos, como los colores, facilita la adquisición de vocabulario y estructuras sencillas en un ambiente de confianza y participación activa (SEP, 2017). La integración de contenidos de inglés en dinámicas grupales también refuerza el enfoque comunicativo y funcional de la lengua.

- Planeación Didáctica Flexible y Contextualizada

Una característica esencial de la práctica docente efectiva es la capacidad de adaptar la planeación a las condiciones reales del contexto escolar. La teoría de la enseñanza situada (Brown, Collins y Duguid, 1989) sostiene que el aprendizaje se da de manera más efectiva cuando se vincula al entorno real del estudiante. En el caso de este proyecto, los practicantes demostraron la importancia de la flexibilidad y la toma de decisiones pedagógicas ante imprevistos, como la suspensión de clases o cambios en la rutina escolar.

- Formación Docente en Prácticas Reflexivas

La práctica docente reflexiva permite a los futuros maestros analizar su intervención educativa de manera crítica para mejorar continuamente. Según Schön (1983), el profesional reflexivo aprende tanto en la acción como sobre la acción, ajustando su práctica a partir de la experiencia. Esta narrativa muestra cómo los practicantes reflexionaron sobre su quehacer pedagógico, hicieron ajustes y generaron aprendizajes significativos para su formación.

- Ambientes de Aprendizaje

El concepto de ambiente de aprendizaje se entiende como el conjunto de condiciones físicas, sociales, emocionales y pedagógicas que influyen directamente en el proceso educativo. Según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), un ambiente de aprendizaje no se reduce al espacio físico, sino que incluye todos los factores que hacen posible el aprendizaje significativo. Esta perspectiva reconoce la importancia de diseñar entornos que promuevan la interacción, el bienestar y la participación activa del alumnado.

Desde la visión constructivista, un ambiente adecuado debe propiciar la experimentación, el diálogo y la cooperación entre los estudiantes. Esto implica que el docente actúe como mediador y facilitador, organizando actividades que permitan al alumno ser protagonista de su aprendizaje (Coll, 1996).

- Aprendizaje Significativo y Constructivismo Social

El aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel y retomado por autores como César Coll y Vygotsky, se da cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustantiva con los saberes previos del estudiante. En este marco, las estrategias didácticas deben partir del contexto y experiencias del alumnado para que el conocimiento adquiera sentido.

Particularmente, Vygotsky (1978) enfatiza la importancia del contexto social en el aprendizaje. Su teoría del desarrollo sociocultural sostiene que la interacción con otros (pares y adultos) es esencial para construir conocimientos y habilidades, lo cual se refleja en las dinámicas como el trabajo en binas, trinas y equipos heterogéneos.

- Flexibilidad y Adaptación en la Planeación Docente

La práctica docente debe contemplar la planeación como un proceso dinámico, susceptible de ajustes según las condiciones reales del contexto escolar. Schön

(1983) propone el enfoque del profesional reflexivo, que consiste en la capacidad del docente para analizar su práctica, tomar decisiones en tiempo real y adaptarse a situaciones imprevistas sin perder de vista los propósitos educativos.

La flexibilidad didáctica implica reconocer que los entornos escolares son cambiantes y que la rigidez en la planificación puede obstaculizar el aprendizaje. Ante escenarios adversos como remodelaciones, fenómenos climáticos o cambios institucionales, el docente debe responder de forma creativa y resiliente.

- Comunidades de Aprendizaje y Participación Activa

La propuesta de Etienne Wenger (1998) sobre las comunidades de práctica plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando las personas participan activamente en actividades compartidas con sentido social y cultural. Esta idea se refleja en la realización de la “Feria de aprendizajes”, donde se involucra no solo a los alumnos, sino también a docentes, familias y vecinos, generando un entorno educativo abierto, inclusivo y vinculado con la realidad.

Este tipo de experiencias educativas integradoras promueven el desarrollo de competencias múltiples: científicas, comunicativas, sociales y emocionales, al mismo tiempo que fortalecen el sentido de pertenencia y comunidad.

- Educación para la Salud y el Bienestar

El enfoque integral de la educación incluye la promoción de hábitos saludables y el cuidado del cuerpo. Actividades como el abordaje del Plato del Bien Comer, la Jarra del Buen Beber y el cálculo del IMC contribuyen a desarrollar en los estudiantes una conciencia crítica sobre su salud, fomentando la responsabilidad personal y colectiva. La educación para la salud forma parte del desarrollo integral que promueve la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), en la cual el bienestar físico y emocional se considera esencial para el aprendizaje.

- Aprendizaje significativo

Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo conocimiento se integra de manera sustancial a las estructuras previas del alumno, permitiéndole establecer relaciones entre lo que ya sabe y lo que está aprendiendo. En nuestra práctica docente, este enfoque se evidenció al diseñar actividades lúdicas y colaborativas que partían de la experiencia cotidiana del alumnado, permitiendo así una mayor comprensión y apropiación de los contenidos escolares.

- Estrategias lúdicas

Piaget (1975) considera el juego como una actividad fundamental para el desarrollo cognitivo y emocional del niño, ya que le permite explorar, construir significados y comprender el mundo que lo rodea. En nuestra práctica docente, recurrimos a estrategias lúdicas para facilitar el aprendizaje, motivar la participación activa y promover la interacción significativa entre estudiantes.

- Enfoque socioemocional.

Desde la perspectiva de Bisquerra (2003), la educación emocional busca desarrollar competencias como la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos, elementos esenciales para una convivencia armónica. Por ello, integramos actividades socioemocionales que permitieran fortalecer el bienestar del alumnado y sus relaciones interpersonales dentro del aula

- Educación inclusiva

Según la UNESCO (2005), la educación inclusiva promueve la equidad, la participación y el respeto a la diversidad, asegurando que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, aprendan y convivan en un mismo entorno escolar. Bajo este principio, propiciamos espacios flexibles y adaptativos donde cada alumno pudiera sentirse valorado y participar activamente.

- Pedagogía crítica

Freire (1970) plantea que la educación debe ser un acto de libertad y concientización, donde los estudiantes dialogan, reflexionan y transforman su realidad. Nuestra intervención se fundamentó en esta visión crítica, apostando por prácticas que reconocieran al estudiante como sujeto activo, capaz de construir conocimiento de forma colaborativa y reflexiva.

- Gestión del tiempo

Para Perrenoud (2001), la gestión eficaz del tiempo en el aula es una competencia docente fundamental, ya que permite planificar, priorizar y garantizar que las actividades se desarrollen de manera coherente y significativa. Durante nuestras prácticas, identificamos que la falta de organización temporal impactaba negativamente en el ritmo de las clases y en la atención del alumnado, lo que nos motivó a replantear nuestras secuencias didácticas.

- Vínculos interpersonales

Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y el lenguaje, lo cual refuerza la importancia de generar vínculos significativos entre los estudiantes. En nuestras actividades realizadas durante los talleres priorizamos la creación de lazos entre niños de distintos grados para fortalecer la empatía, la cooperación y el sentido de comunidad.

- Pedagogía comparada

La pedagogía comparada es una disciplina que estudia y analiza los sistemas, políticas y prácticas educativas en distintos países o regiones, con el fin de

comprender sus similitudes y diferencias, identificar buenas prácticas y mejorar los sistemas educativos propios a partir del conocimiento de otros contextos.

Jullien de Paris (1999) describe la pedagogía comparada como un “método que permite entender las diferentes formas de educación de los pueblos y la aplicación de estos conocimientos para el mejoramiento del sistema educativo”. (Jullien de Paris, M.-a. (1999). *Éléments de la science de l'éducation*. Éditions L'Harmattan).

- Desarrollo integral

El desarrollo integral hace referencia a un enfoque educativo que busca promover el crecimiento armónico y completo de los estudiantes, considerando no solo su capacidad intelectual, sino también su desarrollo emocional, social, físico y ético. Este enfoque busca formar individuos completos y responsables, preparados para enfrentarse de manera crítica y constructiva a los desafíos del mundo contemporáneo.

Según Rodríguez (2015), el “desarrollo integral implica una formación equilibrada de las diversas dimensiones del ser humano, fomentando no solo el conocimiento, sino también las habilidades socioemocionales, la capacidad crítica y la responsabilidad ética, elementos clave para la construcción de una sociedad más equitativa y justa”.

- Pensamiento Complejo

El pensamiento complejo es una forma de comprensión que reconoce la diversidad, la incertidumbre y la interrelación de los fenómenos. Busca superar las visiones fragmentadas del conocimiento, integrando diferentes saberes para abordar la realidad de manera más completa (Morin, 2001).

- Transdisciplinariedad

La transdisciplinariedad implica ir más allá de los límites entre disciplinas para comprender al ser humano como un ser integral. Este enfoque promueve la integración de conocimientos científicos, humanísticos, sociales y artísticos en el proceso educativo (Nicolescu, 2008).

- Biología del Conocimiento

La biología del conocimiento plantea que el aprendizaje no es una simple transmisión de datos, sino una construcción activa que ocurre en la interacción entre el sujeto y su entorno. Cada persona aprende desde su historia y su experiencia (Maturana & Varela, 1984).

- Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica es una corriente educativa que busca formar sujetos conscientes, críticos y participativos. Propone una educación basada en el diálogo, el respeto por los saberes del otro y la transformación social (Freire, 1970).

- Ética en la Educación

La ética en la educación se refiere a la formación de valores como la libertad, el respeto, la responsabilidad y la empatía. Más allá de transmitir conocimientos, educar implica formar ciudadanos comprometidos con los demás y con su entorno (Savater, 1997).

- Ambiente de aprendizaje

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), “un ambiente de aprendizaje debe ser entendido no solo como el espacio físico, sino como un

conjunto de condiciones pedagógicas, materiales, sociales y afectivas que favorecen el aprendizaje significativo”.

- Gestión educativa de calidad total.

Benavent y Villa (2006), señalan que "la gestión educativa de calidad total es un modelo de administración que busca mejorar de manera continua los procesos educativos, con el objetivo de satisfacer las necesidades y expectativas de todos los integrantes de la comunidad educativa, a través de la planificación, ejecución, control y evaluación de acciones estratégicas orientadas a la excelencia.”

Esta gestión otorga la facilidad de identificar problemas que surgen a lo largo de la ejecución de algún proyecto de mejora a trabajar en la escuela, dando una perspectiva distinta.

- Gestión educativa de autonomía.

La UNESCO (1996) en su informe sobre educación, indica que "la autonomía en la gestión educativa es la capacidad de los centros escolares para tomar decisiones organizativas, pedagógicas y administrativas, orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo, respetando las políticas generales establecidas por el sistema educativo y respondiendo a las necesidades y características de su entorno.”

Esta autonomía da oportunidad a los directivos de priorizar las opciones acorde a las necesidades del centro educativo.

- Gestión educativa por resultados.

Murillo (2007), afirma que "la gestión educativa por resultados es un enfoque que centra la planificación, ejecución y evaluación de las acciones educativas en el logro de metas específicas y medibles, relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes y la mejora continua de los procesos educativos.”

Este tipo de gestión puede ser fundamental en la planeación, ya que proporciona una evaluación constante.

- Gestión educativa estratégica.

Gairín (1996), describe la gestión educativa estratégica como "un enfoque de gestión que se basa en la planificación y ejecución de acciones alineadas con la misión y visión institucional, considerando un análisis continuo del entorno y las necesidades de los actores educativos para alcanzar objetivos de calidad y pertinencia."

Dicha gestión es útil en las reuniones de CTE, donde se dan propuestas para mejorar o tratar una problemática detectada.

- Gestión educativa de comunidades profesionales de aprendizaje.

DuFour (2004), señala que "las comunidades profesionales de aprendizaje son un enfoque en el que los educadores trabajan colaborativamente en ciclos continuos de indagación colectiva y acción, para lograr mejores resultados para los estudiantes."

Se puede considerar el CTE como parte de esta gestión, debido al trabajo colaborativo de docentes y director para la mejora de la calidad educativa para los estudiantes.

- Gestión educativa inclusiva y equitativa.

UNESCO (2017), menciona que "la gestión educativa inclusiva y equitativa implica diseñar, implementar y evaluar políticas y prácticas que garanticen el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, respetando sus diferencias y promoviendo la igualdad de oportunidades en el sistema educativo."

El área de apoyo USAER es parte de esta gestión, pues ayuda a maestros y alumnos en la integración de estos mismos, facilitando estrategias de enseñanza-aprendizaje.

- Dimensión didáctica-pedagógica.

Pérez Gómez (1996) define la dimensión didáctica-pedagógica como "el conjunto de procesos, estrategias y recursos que el docente utiliza para facilitar el aprendizaje significativo, promoviendo la interacción entre los estudiantes, el contenido y el contexto educativo."

Esta dimensión se encuentra presente dentro de las aulas de manera constante, desde la planeación hasta su ejecución.

- Dimensión comunitaria.

Tenti Fanfani (2005) define la dimensión comunitaria como "el espacio de interacción y participación entre la escuela y su entorno social, cultural y económico, que promueve la corresponsabilidad y el compromiso conjunto para el desarrollo educativo y comunitario."

En esta dimensión participa la comunidad fuera de la escuela, mediante actividades como "la feria del conocimiento".

- Dimensión administrativa.

Chiavenato (2003) define la dimensión administrativa como "el conjunto de procesos de planificación, organización, dirección y control que permiten el funcionamiento eficaz y eficiente de una institución educativa, asegurando el logro de sus objetivos."

La dimensión administrativa se encuentra ligada al sistema de gestión educativa de administración.

- Dimensión organizacional.

Robbins (2001) define la dimensión organizacional como "la estructura formal de roles, responsabilidades, relaciones y procedimientos que configuran el funcionamiento de una institución, facilitando la coordinación y el logro de sus metas."

Cada uno de los actores escolares presenta un papel esencial en la escuela, logrando una organización completa para el desarrollo de sus respectivas tareas.

Metacognición

Gracias al curso de producción de textos narrativos y académicos, aprendimos a estructurar y desarrollar una narrativa de manera coherente y efectiva, no solo **limitandonos** a contar una historia, sino que también implementando las herramientas para construirla con un propósito, dándole forma y sentido.

La integración de las experiencias vivida con los conocimientos fue importante. El curso no solo nos proporcionó la teoría, sino que nos **insito** a ponerla en práctica. Las actividades y los ejercicios permitieron conectar los conceptos teóricos con la propia formación docente, lo cual hizo que el aprendizaje fuera más significativo.

La experiencia en el aula y los talleres proporcionaron una base sólida para entender la importancia de la claridad y la organización en la comunicación escrita. Al crear la narrativa, nos dimos cuenta de que aplicar la misma lógica que se usó para planificar una clase ayudó a construir una historia más coherente.

El proceso de escritura y la retroalimentación permitieron monitorear un progreso colectivo, del mismo modo la aplicación de este conocimiento es importante, especialmente en la formación docente.

Referencias

Coll, C. (1996). *Psicología de la educación y práctica educativa*. Editorial Paidós.

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2.^a ed.). Editorial Crítica.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Editorial Horsori.

Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (4.^a ed.). McGraw-Hill.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

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

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP. <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/>

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós

Montessori, M. (2007). El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia. Ediciones Paidós (Obra original publicada en 1909).

Piaget, J. (1975). La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1945)

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

<https://www.plandeyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>

Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 80(2), 139-148.

Bunge, M. (2000). La ciencia, su método y su filosofía. Siglo XXI.

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

García, R. (2006). Sistemas complejos: Conceptos, método y fundamentos epistemológicos. Gedisa.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Bantam Books.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. Allyn and Bacon.

Maturana, H., & Varela, F. (1984). El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano. Editorial Universitaria.

Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

Nicolescu, B. (2008). Transdisciplinariedad: Manifiesto. Ediciones Cátedra.

Piaget, J. (1972). Psicología y pedagogía. Ariel.

Savater, F. (1997). El valor de educar. Ariel.

Senge, P. (2006). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.

Sousa, D. (2010). *How the brain learns*. Corwin Press.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.

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

Benavent, J., & Villa, A. (2006). *Gestión de la calidad total en la educación*. Editorial Académica.

UNESCO. (1996). *Informe mundial sobre la educación: La autonomía en la gestión escolar*. UNESCO.

Murillo, F. J. (2007). *Gestión educativa por resultados: Fundamentos y experiencias*. Ediciones Pedagógicas.

Gairín, J. (1996). *La gestión estratégica en centros educativos*. Editorial Graó.

DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.

UNESCO. (2017). *Inclusión y equidad en la educación: Normas y políticas*. UNESCO.

Pérez Gómez, A. I. (1996). *La educación y sus contextos*. Editorial Morata.

Tenti Fanfani, E. (2005). *La escuela en comunidad: Propuestas para una educación compartida*. Editorial Santillana.

Chiavenato, I. (2003). *Introducción a la teoría general de la administración (7ª ed.)*. McGraw-Hill.

Robbins, S. P. (2001). *Comportamiento organizacional (9ª ed.)*. Prentice Hall.

Anexos













