

ESCUELA NORMAL OFICIAL DE LEÓN

Secretaría Académica

Coordinación de la Licenciatura en Primaria



PROYECTO INTEGRADOR

**“Práctica reflexiva desde la NEM en la Escuela Primaria
Escuela Primaria Urbana No. 69 15 de mayo”**

Sexto Semestre “E”

Licenciatura en Educación Primaria

Coordinación de la Licenciatura en Educación Primaria

27 de junio del 2025

León, Guanajuato, México

Integrantes

Guzmán Falcón América Guadalupe

Hernández Montaña Kate Lizeth

Ibarra Landeros Marisol

Martínez Rodríguez Katia

Medina Guerra Abraham

Índice

1. Introducción.
2. Argumentación Teórica.
3. El encuentro con una realidad desafiante.
4. Detectar una problemática: comprender el entorno para actuar.
5. De la teoría a la acción: aprendizajes y retos del proyecto.
6. Reflexión final sobre nuestra práctica docente y el curso de producción de textos.
7. Metacognición.
8. Glosario.
9. Una nueva experiencia, ¡Clase en inglés!
10. Anexos
11. Bibliografías

Introducción

Por medio de la presente narrativa, nos complace compartir nuestros sentimientos y reflexiones acerca de las prácticas del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Lo abordaremos desde distintas perspectivas pedagógicas, compartiendo ideas y creencias sustentadas en la aplicabilidad de la teoría de la complejidad en diferentes contextos educativos.

Iniciaremos con una descripción del contexto, utilizando diversos enfoques metodológicos para detallar el entorno en el que estuvimos inmersos durante nuestra estancia en la escuela primaria. A continuación, explicaremos el proceso mediante el cual elegimos la problemática que decidimos abordar, así como la propuesta educativa y didáctica que diseñamos con base en los planes y programas vigentes.

Seguidamente, describiremos el proceso de gestión y planificación de nuestro proyecto de intervención, incluyendo los retos que enfrentamos y los ajustes que tuvimos que realizar sobre la marcha. También haremos una comparación entre algunos aspectos de la educación estatal, nacional e internacional, no con la intención de establecer cuál es mejor o peor, sino con el objetivo de conocer sus características, ventajas y áreas de oportunidad.

Por último, compartiremos una reflexión final: una retroalimentación honesta sobre aquello que consideramos positivo, los errores que identificamos, y los aspectos que debemos seguir mejorando como futuros docentes.

Narrativa

El encuentro con una realidad desafiante.

“La adicción comienza con la esperanza de que algo allá afuera pueda llenar el vacío interior.”

Jean Kilbourne

Probablemente, esta no es una frase que venga a nuestra mente al escuchar palabras como “primaria”, “niños” o “aprendizaje”. Vincular estos conceptos con el término “adicción” resulta complicado; sin embargo, lamentablemente, debemos admitir que no es así. En nuestras prácticas nos enfrentamos a una realidad distinta.

Esta historia inicia con la incertidumbre de conocer la nueva escuela de prácticas asignada para este semestre: la primaria “15 de mayo”. Este plantel se ubica en la zona noreste de la ciudad de León, Gto. y considerando las características de su localización, concluimos que representa cierto riesgo, ya que se sitúa frente a un boulevard donde los conductores suelen ser poco respetuosos con los alumnos y peatones en general.

Arribar a una nueva escuela siempre representa un desafío en el que el practicante debe adaptarse a un entorno distinto: la distancia desde su hogar, un nuevo grupo, además de establecer nuevas relaciones con directivos, docentes, padres de familia y estudiantes. Así, con todo esto y más, daba inicio una travesía significativa para nuestra formación como futuros educadores. A grandes rasgos, esta institución cuenta con seis aulas en las que se imparte el conocimiento. El mobiliario y material didáctico que utilizan tanto los alumnos como los maestros se encuentra, en su mayoría, deteriorado. Existe un salón destinado a almacenar materiales, aunque este es utilizado principalmente por la maestra de educación física. Durante nuestra estancia, observamos que pocas veces las docentes empleaban los recursos didácticos diversos con los que cuenta la escuela.

Además, el plantel dispone de dos espacios asignados a la dirección: uno para el turno matutino y otro para el vespertino. La mayoría del alumnado es femenino representando el 65 % del total mientras que el resto es masculino siendo este el 35%

La construcción de nuestro conocimiento pedagógico durante esta intervención no se dio en un escenario ideal ni en aulas completamente equipadas. Se dio en un contexto caracterizado por ciertas limitaciones materiales, rutinas escolares fuertemente arraigadas y una realidad comunitaria compleja. La escuela “15 de mayo”, situada en una zona con alto flujo vehicular y signos visibles de vulnerabilidad social, nos presentó desde el inicio una serie de desafíos que exigieron mucho más que la aplicación de contenidos. Esta experiencia nos llevó a

comprender que la docencia no se limita a planear clases, sino que implica conocer a fondo el entorno, reconocer sus dinámicas y atender las necesidades específicas de los estudiantes.

Desde los primeros días, fue evidente que las estrategias educativas debían responder a la realidad concreta del grupo. Por ello, nuestras decisiones pedagógicas estuvieron guiadas por una observación constante del contexto, del comportamiento de los alumnos y de los factores sociales que los rodean.

Diseñamos actividades con base en sus intereses, sus inquietudes y sus formas de aprender, lo que nos permitió establecer una conexión más significativa con ellos y generar ambientes de aprendizaje más empáticos y funcionales. Más que imponer contenidos, nos propusimos construir experiencias que despertaran conciencia, reflexión y participación activa.

Esta vivencia nos obligó a repensar constantemente nuestras estrategias, a dejar atrás la rigidez del papel y actuar con sensibilidad, empatía y compromiso. Nos enfrentamos a una comunidad viva, en la que cada niño traía consigo una mochila cargada no sólo de útiles escolares, sino también de vivencias, emociones y necesidades a las que la escuela no siempre logra dar respuesta.

Tuvimos que ajustar estrategias, replantear enfoques y mantener una actitud crítica y flexible frente a lo inesperado. Así, reafirmamos que el conocimiento docente no es un producto acabado, sino un proceso en constante construcción, donde la reflexión y el vínculo con los estudiantes son elementos fundamentales. En este proceso formativo, aprendimos que educar desde lo humano, con conciencia del contexto y sensibilidad social, es la base para una práctica pedagógica verdaderamente transformadora.

La dinámica escolar es parecida a la de otros planteles: la entrada es a la 1:30 p.m., y conviene señalar que la directora otorga gran importancia a la puntualidad. Los alumnos acostumbran formarse antes de ingresar a las aulas, esté presente la titular o no. En cuanto a las actividades dentro de cada grupo, cada aula representa un universo distinto. Sin embargo, las docentes comparten un enfoque común en su práctica: el conductismo como base metodológica. Esto significa que los estudiantes deben cumplir ciertas tareas para obtener una recompensa, como terminar sus actividades para poder salir al recreo.

Al estar dentro de las aulas, tuvimos la oportunidad de conocer nuevas estrategias didácticas. Si bien el conductismo predomina, las maestras demuestran habilidad para incorporar enfoques diversos, algo que todo docente debería considerar: no aferrarse a un único método. Observar cómo trabajan las profesoras enriquece nuestra formación. No obstante, lo más relevante para nosotros ha sido identificar aquellos aprendizajes que no se enseñan en la normal: el vínculo con directivos,

padres y estudiantes, así como los desafíos reales que enfrentaremos. Esto contribuye de manera decisiva a la construcción de nuestra identidad docente.

Detectar una problemática: comprender el entorno para actuar.

Gracias a la etnografía —entendida como el estudio de los significados culturales mediante la observación y la participación— logramos identificar rasgos particulares de los alumnos: sus edades, metas personales, relaciones interpersonales y sus distintas formas de ser. Durante las jornadas de observación, detectamos un aspecto que captó profundamente nuestra atención: las adicciones. A través de diversas interacciones, escuchamos expresiones como “mi papá toma cuando está feliz” o “fumar te hace ver bien”. Es posible que, al consumir alguna sustancia, los alumnos relacionen dicha acción con ser aceptados o con estados emocionales: “si estoy triste o contento, debo consumir algo”. Le atribuyen un significado interno.

Entender las causas profundas de una adicción es complejo, como lo indica Edgar Morin en su teoría de la complejidad: no se puede comprender el todo sin las partes, ni las partes sin el todo. Las causas son múltiples, se interconectan y cambian según el contexto, por lo que no existe una “receta” única para explicar su origen. De acuerdo con las experiencias compartidas por los alumnos, la problemática de las adicciones también fue confirmada por los comentarios de la directora. Aunque no afecta a toda la comunidad escolar, sí representa un porcentaje considerable de la población estudiantil.

Tras concluir nuestra fase de observación, generamos un espacio de diálogo en forma de comunidad de indagación, donde compartimos ideas para abordar esta situación. Surgieron diversas preguntas que enriquecieron el análisis colectivo. A medida que avanzábamos, emergieron interrogantes más complejas: ¿Cómo generar conciencia sobre un tema tan delicado como las adicciones sin que padres o tutores lo perciban como un señalamiento? Aunque pudiera parecer irrelevante bajo el supuesto de que padres e hijos son individuos distintos, también es cierto que los alumnos reflejan, en gran parte, su entorno familiar y social.

Esta idea se sustenta en el principio hologramático de Edgar Morin, quien en su obra *El paradigma de la complejidad* plantea que cada parte contiene algo del todo. Es decir, cada niño representa elementos de su contexto más amplio: su familia, su comunidad, su cultura.

Al conversar entre nosotros sobre cómo abordar esta situación, llegamos a la conclusión de que lo más importante era generar conciencia en los estudiantes sobre los efectos de las adicciones, con el objetivo de prevenirlas. Inicialmente, pensamos en organizar una feria de actividades en la que cada una fomentará la reflexión sobre las consecuencias del consumo de sustancias. Planificamos seis actividades distintas, pero tras un análisis en equipo, decidimos reducirlas. Uno de los integrantes propuso:

—Se pueden quedar sólo dos actividades, incluso dividir las entre primaria baja y primaria alta—.

La sugerencia resultó más práctica y específica. Otro compañero añadió:

—Podríamos invitar a un especialista en adicciones para que dé una plática y aclare dudas, ya que no es nuestro campo profesional—.

La propuesta nos motivó, así que redactamos un oficio solicitando el apoyo de un experto. Un familiar de una de nuestras compañeras facilitó el contacto con la institución correspondiente, y seguimos el procedimiento establecido en el Manual de permisos y licencias para el personal docente.

De la teoría a la acción: aprendizajes y retos del proyecto.

Con la autorización en mano, hablamos con la directora desde el primer día de observación para presentarle el proyecto: explicamos los objetivos, materiales, duración y sistema de evaluación. Ella sugirió realizar las actividades los miércoles 11 y jueves 12 de junio, ya que los lunes y viernes la asistencia suele ser baja. Aceptamos. Sin embargo, debido a la aplicación del examen RIMA, se modificó el calendario escolar y las actividades se llevaron a cabo el viernes 13, último día de prácticas. Por esta razón, el especialista ya no pudo asistir, pues no podíamos garantizar su tiempo de intervención.

Antes de continuar, nos gustaría compartir un punto importante: la mayoría de nosotros no habíamos tenido la oportunidad de participar en la aplicación del examen RIMA. Fue una experiencia novedosa y enriquecedora, ya que conocer los protocolos de aplicación de esta prueba nos permitió ampliar nuestra perspectiva sobre los mecanismos de evaluación en el sistema educativo. El examen RIMA es una prueba escrita que tiene como propósito ayudar a las instituciones educativas a identificar qué acciones han favorecido buenos resultados y cuáles no han sido aplicadas de manera efectiva.

Durante la aplicación surgieron en nosotros varias inquietudes: ¿por qué se aplica esta evaluación?, ¿qué tanto influye en los alumnos?, ¿se utiliza también en otros estados o países? Investigando al respecto, descubrimos que esta prueba se aplica únicamente en el estado de Guanajuato y cuenta con el respaldo de organismos internacionales como la UNESCO. A diferencia de otras evaluaciones, RIMA no tiene un carácter sumativo, es decir, sus resultados no afectan directamente las calificaciones de los estudiantes. Se aplica de forma censal a alumnos de tercero a sexto grado de primaria y a los dos primeros grados de secundaria, generalmente hacia el cierre del ciclo escolar.

Por otro lado, a nivel nacional se encuentra PLANEA, una prueba impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en colaboración con el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). Su objetivo principal es medir en qué medida los estudiantes de educación básica y media superior logran los aprendizajes clave en las áreas de Lenguaje y Comunicación (Español) y Matemáticas. A diferencia de RIMA, PLANEA se aplica en momentos específicos del trayecto escolar: al concluir tercer grado de preescolar, sexto de primaria, tercero de secundaria y nivel medio superior. Aunque los resultados no inciden en la calificación del estudiante, sí se utilizan para orientar políticas educativas, programas de formación docente y estrategias pedagógicas a gran escala.

Finalmente, en el ámbito internacional destaca PISA (Programme for International Student Assessment), una evaluación desarrollada por la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Esta prueba se realiza cada tres años en más de 80 países, incluido México, y está dirigida a estudiantes de 15 años de edad, independientemente del grado escolar en el que se encuentren. PISA se enfoca en medir competencias aplicadas a situaciones de la vida real, en áreas como lectura, matemáticas y ciencias. Su finalidad es ofrecer una visión comparativa del desempeño académico entre países y proporcionar evidencia que contribuya a mejorar los sistemas educativos a nivel global.

A simple vista, podría parecer que esta información no guarda relación directa con el propósito central de nuestra narrativa. Sin embargo, comprender las diferencias entre los sistemas de evaluación locales, nacionales e internacionales nos brinda herramientas para reflexionar críticamente sobre nuestra labor docente. Nos permite cuestionarnos si lo que hacemos es adecuado, qué aspectos podemos transformar y qué acciones debemos continuar fortaleciendo. Comparar no siempre implica competir; cuando se hace con el propósito de mejorar, se convierte en una herramienta poderosa de crecimiento profesional.

En este sentido, vencer la “completud” mencionada por Edgar Morin —esa creencia de que el conocimiento es cerrado, absoluto o incuestionable— resulta fundamental. Sabemos que toda idea, teoría o práctica educativa es parcial y susceptible de ser revisada. Por ello, abrirnos al diálogo, a la crítica constructiva y al aprendizaje continuo es una condición indispensable para ejercer una docencia verdaderamente transformadora.

Volviendo a nuestro proyecto, a pesar del cambio, realizamos las actividades con entusiasmo. Nuestro material se basó en los criterios de Piaget, especialmente en la relación entre los objetivos de aprendizaje y la estructura metacognitiva de los estudiantes. Para ello, adaptamos juegos tradicionales como “Twister” o “Serpientes y escaleras”, incorporando situaciones relacionadas con la toma de decisiones y el autocuidado. Lo innovador fue el formato: creamos versiones de gran tamaño y visualmente atractivas para despertar mayor interés, dado que los alumnos no suelen interactuar con material de ese tipo.

El desarrollo del proyecto puede comprenderse desde la fenomenología, es decir, desde la vivencia subjetiva de cada integrante del equipo. Desde el principio, establecimos que no se trataría de una clase meramente informativa, sino de una experiencia que permitiera reflexionar, vincular saberes y aplicar lo aprendido al contexto inmediato. Apostamos por un enfoque transdisciplinario que integrará diversas áreas y experiencias personales. Durante la implementación, surgieron conexiones entre disciplinas: se abordaron contenidos científicos, se promovieron habilidades motrices, se discutieron valores y decisiones, y se incentivó la expresión emocional mediante el arte y la escritura. Incluso se propició el diálogo en casa, lo cual evidenció una conexión con los saberes cotidianos.

Para los alumnos (y para nosotros) fue significativo constatar cómo este enfoque permite pensar críticamente, comprender la realidad y proponer soluciones desde distintas perspectivas. No solo se trató de hablar sobre adicciones, sino de sembrar conciencia desde diversas dimensiones del conocimiento.

No obstante, la percepción del desarrollo del proyecto también depende de la experiencia práctica de cada integrante. Consideramos que fue exitoso en ciertos aspectos: las actividades fueron atractivas, y la mayoría de los alumnos participó con entusiasmo. Sin embargo, también sentimos cierta frustración al no haber trabajado más a fondo en el tema central. Debido a imprevistos, nos vimos obligados a adaptar nuestro plan sobre la marcha, lo que redujo considerablemente el tiempo de intervención.

Este sentimiento nace del deseo de haber hecho más. Pero como bien lo dijo la Madre Teresa de Calcuta: “No podemos hacer grandes cosas, solo pequeñas cosas con gran amor.” Esta frase representa nuestro sentir durante la práctica docente. Aunque nos cuestionamos si fue suficiente, llegamos a la conclusión sin caer en el conformismo; de que lo fue, hicimos lo humanamente posible para llevar a cabo nuestro proyecto, a pesar de ello sabemos que, siempre se puede hacer más. Sin embargo, es preferible hacer algo pequeño, pero significativo, que no hacer nada en absoluto.

Las actividades escolares siempre deben priorizar la relación entre escuela y comunidad, ya que son los pilares fundamentales para ejecutar cualquier proyecto. Estas deben acercar a los alumnos a la realidad que enfrentan, sin ocultar los riesgos, sino brindándoles herramientas para enfrentar un mundo lleno de desafíos. Como lo expresó John Dewey: “La escuela debe representar la vida actual, una vida tan real como la que llevan en su casa, en la calle o en el patio de juegos.”

Trabajar con la escuela y sus integrantes es, en esencia, trabajar con la sociedad. Si los docentes logramos implementar prácticas educativas en las que el alumno se enfrente a situaciones que fomenten el pensamiento crítico y reflexivo, será posible que, posteriormente, fuera del aula, cuestione su realidad inmediata y busque alternativas para resolver las problemáticas que percibe, así como aquellas de las que aún no es plenamente consciente. Esto contribuiría a transformar el entramado social o el aparente “orden” que rige a la sociedad actual.

Que el alumno desarrolle la capacidad de emitir juicios propios sobre sí mismo y su entorno es un objetivo fundamental de la educación. Por ello, el docente debe poseer la habilidad de despertar en sus estudiantes la inquietud por cuestionar, indagar y pensar profundamente; en otras palabras, debe enseñarles a filosofar.

Es importante aclarar que no proponemos la implementación de clases formales de filosofía en la educación primaria. Lo que sí consideramos esencial es enseñar a los alumnos a pensar y a cuestionar su mundo. Esta idea se sustenta en la teoría de Matthew Lipman, centrada en la Educación para el pensamiento crítico, así como en el enfoque de Filosofía para Niños. Esta propuesta tiene como propósito fomentar habilidades de razonamiento crítico, creativo y ético mediante el diálogo como herramienta fundamental. A través de este proceso, se busca que los niños y niñas puedan explorar, comprender y conectar las múltiples dimensiones de los problemas que enfrentan en su vida cotidiana, favoreciendo así una educación más profunda, significativa y transformadora.

Reflexión final sobre nuestra práctica docente y el curso de producción de textos

Para ir concluyendo, nos gustaría compartir algunas reflexiones sobre los afectos que, afortunadamente, tuvimos la oportunidad de vivir. Las prácticas de este semestre fueron sumamente nutritivas. No es que las anteriores no lo hayan sido, sino que en esta ocasión nos incluimos en actividades escolares y educativas en las que antes no habíamos estado presentes. Desde las prácticas de abril, pasando por la participación presencial en el Consejo Técnico Escolar (CTE) celebrado el 30 de mayo, hasta la aplicación de una prueba educativa como lo fue RIMA, todo ello nos fortaleció en un punto importante: la consolidación de nuestro (quizás aún pequeño) paradigma educativo.

Este paradigma se ha venido formando tanto en la escuela normal, a través de los aprendizajes teóricos, como en la práctica misma dentro de las escuelas primarias. El orden que cada uno de nosotros mantenía, influenciado por nuestras ideas y los conocimientos que creíamos firmes, no se destruyó ni se eliminó, sino que se transformó en algo más completo. Esto fue posible gracias a los eventos en los que participamos, muchos de los cuales estuvieron marcados por una cierta entropía, es decir, por la incertidumbre de lo que podía suceder. Esta interacción dinámica entre elementos generó un desorden productivo que permitió el cambio de visión en nuestro pensamiento.

Si bien no todo fue “miel sobre hojuelas”, como se dice coloquialmente, cada error cometido y cada situación complicada a la que nos enfrentamos nos permitió crecer como docentes, pero sobre todo como personas. Estas vivencias abrieron nuestra visión educativa y también nuestra comprensión de la vida misma. Las experiencias vividas durante las primeras prácticas de mayo y posteriormente en junio fueron distintas, aunque hayan tenido lugar en la misma escuela, con los mismos docentes y alumnos. Es increíble el cambio que percibimos tanto en los miembros de la institución primaria como en nuestra propia práctica docente. Como bien menciona la frase de Heráclito: “Nadie se baña en el mismo río dos veces, porque todo cambia: el río y el que se baña en él”.

Los resultados del proyecto educativo que planteamos pueden comprenderse a través de la fenomenografía, ya que cada integrante del equipo tuvo una visión distinta sobre un mismo hecho, alimentada por nuestros juicios arraigados desde la crianza, así como por nuestros prejuicios. Algunos miembros del equipo consideraron que el proyecto fue exitoso porque las actividades se llevaron a cabo y los alumnos participaron en ellas. Sin embargo, otros pensaron que no resultó como lo habíamos planeado. Estas conclusiones fueron emitidas de forma un tanto apresurada, justo al concluir nuestras prácticas.

Posteriormente, tras una reflexión mediada por el diálogo dentro del equipo, expusimos nuestros sentires post-práctica, compartimos puntos de vista sobre lo que hicimos y lo que podríamos hacer en el futuro. Esto reforzó lo que Edgar Morin denomina racionalidad viviente, es decir, la capacidad de integrar distintas perspectivas para comprender mejor una situación. Así, llegamos a la conclusión de que hubo cosas que funcionaron —como las actividades y el material didáctico— y otras que funcionaron solo de manera parcial —como la elección del día en que se implementó el proyecto, o el permiso solicitado para contar con la presencia de un experto, que finalmente no fue posible debido a factores que no habíamos previsto.

Es importante reconocer que estos eventos no ocurrieron de la nada. La incertidumbre siempre está presente, y como dice la ley de Murphy: “Si algo puede pasar, pasará.” Lo relevante es que, a pesar de ello, actuamos con compromiso y disposición. Esta experiencia no solo fortaleció nuestras competencias docentes, sino también nuestra capacidad para reflexionar críticamente, adaptarnos y continuar creciendo como profesionales de la educación.

Para construir un mundo mejor no se necesitan de superhéroes ficticios, sino de maestros que dejen huella en los alumnos y hagan un cambio por el bien de ellos. Así mismo, buscamos que nuestro proyecto sea óptimo y benéfico para lograr que los niños puedan llevar una vida sana y feliz. Nuestro proyecto posiblemente no solucionó el problema, pero sí sembró preguntas, abrió diálogos y ofreció herramientas. Y eso, creemos, también es educar. Porque, como bien lo expresó Jean Kilbourne, “la adicción inicia cuando alguien busca llenar un vacío interior”. Tal vez, nuestra intervención no llenó todos los vacíos, pero sí ofreció a los niños un espacio de sentido, escucha y esperanza. Y en ese gesto, tan simple como profundo, comenzamos a construir la mejor versión de nuestra vocación docente.

De forma paralela a nuestras prácticas, el curso de producción de textos narrativos y académicos representó otra aventura igualmente desafiante y transformadora. La experiencia con los textos narrativos fue, sin duda, una de las más enriquecedoras. Nos permitió conectar con nuestra parte más creativa, con esa capacidad que todos tenemos de contar historias, de inventar personajes, de imaginar escenarios y de trasladar emociones al papel.

Aprendimos que una buena narración no es producto del azar, sino de una estructura bien definida, de una intención clara y del uso de recursos literarios que dan vida a las palabras. Redactar nuestras propias narrativas nos llevó a recordar experiencias, a mirar con otros ojos nuestra cotidianidad y a comprender el valor que tiene el relato como herramienta para transmitir significados profundos.

Cada historia que construimos nos enseñó algo distinto: cómo introducir una escena de forma envolvente, cómo desarrollar una trama que atrape al lector, cómo cerrar con un desenlace que deje huella. Y, al mismo tiempo, comprendimos que narrar también es una forma de pensar, de interpretar el mundo, de darle forma a lo vivido.

Nos dimos cuenta de que todos tenemos algo que contar, y que hacerlo de manera cuidada y reflexiva puede ser profundamente transformador.

Pero el curso no se quedó ahí. Pronto, nos enfrentamos a otro tipo de desafío: la producción de textos académicos. Aquí, el lenguaje era distinto. La estructura, mucho más rigurosa. La finalidad, completamente clara: comunicar conocimiento, argumentar con fundamento, y escribir de manera precisa, formal y objetiva. Fue un cambio drástico, pero también una oportunidad invaluable.

Aprender a redactar textos académicos nos abrió la puerta a una forma de escritura más exigente, pero sumamente necesaria. En este tipo de textos comprendimos que cada palabra tiene un propósito, que cada afirmación requiere sustento, que la coherencia y la claridad no son opcionales. Estudiamos los elementos esenciales de este tipo de redacción: la introducción que plantea el tema y contextualiza, el desarrollo que presenta argumentos con evidencia y análisis, y la conclusión que sintetiza y reafirma con claridad. Aprendimos, además, a citar correctamente, a investigar, a confrontar ideas y a construir nuestros propios planteamientos a partir de diversas fuentes.

En ese proceso, algo dentro de nosotros cambió. Empezamos a ver la escritura como un instrumento poderoso, no solo para aprobar una asignatura, sino para transformar nuestra manera de pensar y de enseñar. Porque, al final, eso también nos quedó muy claro: un futuro docente debe saber escribir, y escribir bien. No solo para elaborar documentos académicos, planeaciones o informes, sino para comunicarse con sus alumnos, para diseñar materiales didácticos, para reflexionar sobre su práctica docente. La escritura se volvió, entonces, una aliada, una herramienta que nos acompañará durante toda nuestra vida profesional.

Este curso no fue únicamente una materia más en nuestro plan de estudios. Fue una experiencia formativa, integral, que nos dejó estrategias prácticas para escribir con claridad, con estructura, con sentido. Nos ayudó a leer de manera más crítica, a distinguir entre un texto superficial y uno profundo, entre una opinión sin fundamento y una argumentación sólida. Y más allá de eso, nos mostró que escribir también puede ser un acto de introspección, de exploración personal.

Hoy, en esta etapa final de nuestra formación, mirando hacia atrás, valoramos profundamente todo lo aprendido. Porque no solo adquirimos conocimientos técnicos o teóricos; desarrollamos habilidades, actitudes y una nueva conciencia sobre el valor del lenguaje. Y eso, sin duda, representa una gran diferencia. Ahora sabemos que no basta con tener una idea; es necesario saber comunicar. No basta con sentir algo; hay que saber cómo expresarlo para que llegue al otro. Es impresionante darse cuenta de todo lo que puede provocar un texto. Una narración puede conmovernos, inspirarnos, conectarnos. Un texto académico puede convencernos, hacernos pensar, generar debate. Y ambos, bien escritos, pueden transformar realidades.

Esta aventura, que comenzó con dudas y expectativas, termina con certeza y gratitud. Nos llevamos de ella más que conocimientos: confianza, herramientas, y una nueva forma de mirar la escritura... y también, una nueva forma de mirar la docencia.

Glosario

Adicción:

“La adicción en contextos educativos no debe verse solo como un problema individual, sino como un fenómeno social que interfiere con el aprendizaje, la participación y el bienestar escolar” Salas, M., & Gómez, C. (2018). Adicciones en contextos escolares: prevención e intervención. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 5(2), 89–99.

Conductismo:

“El conductismo propone que el aprendizaje es el resultado de asociaciones formadas entre estímulos y respuestas, las cuales pueden reforzarse mediante premios o castigos”

Ormrod, J. E. (2010). *Psicología educativa: Desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje* (6.ª ed.). Pearson.

Etnografía:

“La etnografía educativa permite comprender cómo los significados son construidos, compartidos y transformados por los participantes dentro de una cultura escolar”

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.

Complejidad:

“El pensamiento complejo es una invitación a contextualizar, globalizar y dialogar con la incertidumbre, abriendo espacios para que la educación forme seres que sepan vivir en la era planetaria” Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Principio hologramático:

“El principio hologramático implica que no sólo la parte está en el todo, sino que el todo está inscrito en cada parte” Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

Conciencia:

“La conciencia crítica permite al educando leer su realidad de forma dialógica, desarrollando un aprendizaje liberador” Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Compleitud:

“La completud no significa totalidad cerrada, sino apertura: la comprensión del ser humano como incompleto y en constante devenir, que requiere pensar más allá de reduccionismos disciplinarios” Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Paidós.

Diálogo:

“El diálogo constituye la esencia de la educación problematizadora, pues en él se da el encuentro de los sujetos para la transformación conjunta del mundo” Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Pensamiento crítico:

“El pensamiento crítico implica analizar y evaluar el contenido de las proposiciones, en lugar de aceptarlas pasivamente, para llegar a conclusiones fundamentadas” Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. University of Illinois.

Aprendizaje:

“El aprendizaje es un proceso activo de construcción de significados, donde los estudiantes interpretan nuevas experiencias a partir de estructuras previas” Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart and Winston.

Fenomenología:

“La fenomenología en educación explora cómo los fenómenos son vivenciados por los sujetos, iluminando las experiencias subjetivas que fundamentan el aprender”

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. SUNY Press.

Filosofía:

“La filosofía de la educación se ocupa de examinar críticamente las finalidades, fundamentos y métodos de la educación, interrogando el por qué y el para qué del acto educativo” Pring, R. (2004). *Philosophy of education: Aims, theory, common sense and research*. Continuum.

Una nueva experiencia, ¡Clase de inglés!

Teaching English was exciting, especially because it was my first time. Although I made several mistakes, in pronunciation, the teaching material could have been improved, or I forgot to give some explanations, whether because of nerves or something else, I didn't take into account some aspects that made the class difficult. It helped me pay attention to those small details, even so, I feel that I am on the right path to continue improving in this adventure of learning English. I hope to continue having the opportunity to do so, since it helps improve my ability in this language.

Abraham Medina Guerra

It was my first time teaching an English class, and although the time was very short, it was a truly rewarding experience. I prepared simple and fun activities that encouraged student participation from the beginning. The class went by quickly, but the students were engaged and eager to learn. Their positive attitude made me feel more confident as the class progressed. I enjoyed seeing them try basic words and phrases with interest. At first, I was a bit nervous, but that faded thanks to their energy. I finished the class feeling happy and motivated to keep teaching English.

Katia Martínez Rodríguez

Dar mi clase de inglés fue una experiencia significativa y formativa para mí. Desde un principio sabía que no era sólo el enseñar el vocabulario , sino diseñar una clase que realmente pudiera conectar con mis compañeros para dejar un aprendizaje en ellos. Sin embargo, también viví un momento de frustración cuando el tiempo nos jugó en contra y no pudimos concluir con todas las actividades planeadas. Aun así, comprendí que en la docencia no todo siempre sale como uno espera, pero es necesario buscar soluciones.

América Guadalupe Guzmán Falcón

Tuve la oportunidad de impartir mi clase de inglés y fue una experiencia bastante agradable el tema central fue el uso de “what, where, Who, Where y Why, fue significativa ya que no se me había presentado esta oportunidad y el ver como mis compañeros de inglés participaban y creaban un ambiente agradable, sentí muy lindo. Esta clase me reafirmó la importancia de fomentar un ambiente dinámico y participativo en el aula, especialmente en el aprendizaje de un nuevo idioma. Me siento motivado a seguir fortaleciendo sus habilidades comunicativas y a continuar creciendo como docente en este entorno académico.

Marisol Ibarra Landeros.

La experiencia de realizar una clase de “inglés” sin duda fue un gran reto para mi, así mismo fue significativo y gratificante para mi llevarlo a cabo y que fuera funcional para mi proceso de aprendizaje.

Para mi desarrollo profesional y personal definitivamente fue satisfactorio al lograr un buen resultado y que al final me sintiera orgullosa de mi trabajo y la clase que yo planeé.

Kate Lizeth Hernández Montaña

Argumentación teórica

La identificación de la problemática de las adicciones en el entorno escolar vulnerable trasciende más allá de una simple anécdota para convertirse en un ejercicio de lectura crítica del contexto dentro y fuera de la escuela. Este acto hace mención a lo que Paulo Freire (1970) denomina la “conciencia del oprimido”, es decir, la capacidad del educando y del educador de leer el mundo antes de leer la palabra. De esta manera, nuestra narrativa parte de una lectura situada que permite comprender la realidad escolar en su complejidad, tal como lo propone Morin (2001) al advertir que “la educación debe enseñar la condición humana en su complejidad y aprender a vivir con la incertidumbre”.

Comprender el principio hologramático de Morin en el contexto de la educación, (donde cada niño porta en sí mismo elementos de su contexto familiar, social y cultural) nos obliga a abandonar miradas lineales, simplistas y reduccionistas, para adoptar un enfoque transdisciplinario que articule dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. Esto implica reconocer que la escuela no es un espacio aislado, sino un espacio dentro de redes más amplias que influyen en la vida de los estudiantes.

En consecuencia, nuestra intervención didáctica no puede ser neutra ni uniforme; debe surgir desde la realidad concreta de los estudiantes y debe adaptarse a ella. Ayudándoles a progresar, a mejorar así pues, nuestra propuesta de mejora, diseñada con juegos visuales y dinámicas participativas, se fundamenta en el constructivismo de Piaget (1972), quien sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando el conocimiento se construye activamente a partir de la experiencia, el interés y el diálogo es decir desde un punto de vista activo, más no pasivo o como un mero espectador del conocimiento. En este sentido, el juego deja de ser un simple recurso lúdico para convertirse en un mediador de procesos cognitivos y sociales.

Asimismo, la inclusión de actividades inspiradas en la Filosofía para Niños (Lipman, 2002) enriquece nuestro proyecto al fomentar la metacognición, el diálogo, el pensamiento crítico y la reflexión ética. Estos elementos son indispensables para que la escuela se transforme en un espacio donde los niños no sólo reproduzcan o copien saberes o aprendan conceptos por el simple hecho de hacerlo sino que comprendan y sean capaces de transformar su realidad.

Este enfoque se sustenta también en el modelo de educación situada (Brown, Collins y Duguid, 1989), quienes argumentan que el aprendizaje se construye con mayor solidez cuando ocurre en contextos sociales y culturales relevantes para los estudiantes. Bajo esta perspectiva, nuestras actividades lúdicas son estrategias didácticas coherentes con la idea de construir conocimiento situado y significativo.

Finalmente, toda esta experiencia encarna el principio de la praxis pedagógica crítica (Giroux, 1992), que se entiende como la posibilidad del docente de transformar realidades mediante una práctica reflexiva, ética y comprometida. Al abordar la problemática de las adicciones sin caer en prejuicios ni estigmas, sino desde el juego, el diálogo y el pensamiento crítico, nuestro proyecto se posiciona como un acto de resistencia frente a una educación bancaria (Freire, 1970). Incitar a los niños a “pensar en la vida, su vida” desde su propia experiencia, ideas y valores, se convierte así en un acto político y profundamente formativo, que apuesta por una pedagogía esperanzadora.

Metacognición

Al reflexionar sobre la realización del proyecto con impacto en la comunidad, reconocemos que, aunque enfrentamos ciertos retos en la organización —como el cambio de fecha y la modificación de algunas actividades), logramos adaptarnos y mantener claro el propósito principal. A lo largo del proceso, aprendimos a negociar ideas, lo cual no fue sencillo al inicio, pero nos permitió llegar a acuerdos y concretar dos actividades significativas.

Durante la jornada, que aunque fue breve se vivió con intensidad, los alumnos mostraron una participación activa y un genuino interés. Esto nos permitió confirmar que cada actividad cumplió su objetivo y fue bien comprendida por los estudiantes. Como practicantes, comprendemos la importancia de ir más allá de lo evidente en el contexto escolar, de observar, analizar y actuar con base en lo que descubrimos. Esta experiencia refuerza nuestro compromiso con una práctica docente sensible, flexible y con sentido social.

Trabajar en equipo siempre representa un reto enorme. Tener ideas diferentes es una oportunidad para seguir aprendiendo, pero también puede convertirse en una desventaja cuando no se propicia el diálogo o cuando no sabemos expresar bien nuestras ideas. Sin embargo, creemos que vamos por un buen camino de mejora, no solo profesional, sino también personal.

Si bien en un equipo siempre habrá ideas valiosas, no todas pueden permanecer. Lo mejor, al menos para nosotros, es que cada integrante del equipo aporte algo al trabajo. Sea lo que sea, el simple hecho de sentirnos partícipes ayuda a apaciguar nuestros egos, porque eso es normal: el hecho de creer que lo nuestro es más importante que lo que piensan los demás. Aun así, el lidiar con el ego de cada uno nos enseña a dialogar, a reflexionar sobre nosotros mismos y a negociar, a tratar con la perspectiva de los otros.

En definitiva, esta experiencia nos impulsó a mirarnos desde fuera y dentro, a cuestionar nuestra forma de pensar, a reconstruirla y, sobre todo, a valorar lo que significa colaborar verdaderamente.

Como lo mencionó Marcel Proust

“El verdadero viaje del descubrimiento no consiste en buscar nuevos paisajes, sino en mirar con nuevos ojos.”

Referencias

- Montagud Rubio, N. (2025, 10 junio). La teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-pensamiento-complejo-edgar-morin>
- Farías, G. (2024, 13 junio). *Texto narrativo - Qué es, características, tipos y estructura*. Concepto. <https://concepto.de/texto-narrativo>
- BeChallenge, & BeChallenge. (2022, 5 mayo). *¿Qué es Aprendizaje Significativo? Importancia y Beneficios*. Bechallenge | Aprendizaje Por Retos. <https://blog.bechallenge.io/que-es-el-aprendizaje-significativo/>

Anexos

Nosotros decidimos adjuntar todos nuestros anexos en un drive para no hacer tan largo el documento.

https://drive.google.com/drive/folders/1LdztFUX_rE1yiboJh6-OtkYTWreDHrdV