

BITÁCORA AEROESPACIAL ESUFA

Reflexiones de investigación • Cultura científica • Escritura académica



Publicación No 002 del 30 de julio de 2026

Enseñar y aprender juntos: narrativa reflexiva de mi primera experiencia docente en la ESUFA

OD15 Marisol Castro Velosa

Orientador de Defensa · Escuadrón de Investigación ESUFA · Grupo Académico

Línea: TX05 Apoyo a la Misión - educación y TIC, talento humano, gestión tecnológica e innovación

En mi primera clase como docente en la Escuela de Suboficiales de la Fuerza Aeroespacial Colombiana enfrenté uno de los retos más exigentes de mi vida profesional: enseñar y, al mismo tiempo, comprender el verdadero alcance de la educación. La experiencia me obligó a revisar mis capacidades, a reconocer mis temores y a asumir el compromiso de acompañar a los estudiantes en la construcción de un conocimiento que no se agotara en una calificación. Desde ese día entendí que enseñar también significa aprender con el grupo, adaptar la planeación a sus necesidades y convertir cada dificultad del aula en una oportunidad de formación humana y profesional.

Esa comprensión también me llevó a pensar en la educación que comienza en el hogar. Allí se adquieren los primeros hábitos, valores y formas de relacionarse con el conocimiento, aun cuando no existan notas ni evaluaciones formales. La familia constituye un agente educativo esencial y su acompañamiento influye en el desarrollo personal, académico y social de los estudiantes (Campos Barrionuevo, 2020). Sobre esa base se construyen aprendizajes posteriores que, con el tiempo, se entrelazan con las experiencias escolares, laborales e institucionales.

En la ESUFA, el reto adquiere una responsabilidad particular: los jóvenes que se forman en sus aulas serán parte fundamental de la capacidad técnica y operativa de la Fuerza. Por ello, un aprendizaje pasajero puede convertirse en una limitación futura. Mi propósito no podía reducirse a exponer contenidos; debía ayudarles a comprenderlos, aplicarlos y reconocer su utilidad en situaciones reales. La pregunta que comenzó a orientar mi práctica fue sencilla, pero exigente: ¿cómo lograr que lo aprendido permanezca y cobre sentido más allá del salón de clase?

Las narraciones de docentes que comienzan su vida profesional muestran que los primeros pasos en el aula suelen estar acompañados de dudas, inseguridad y necesidad de apoyo. También evidencian que reflexionar sobre lo vivido permite convertir la experiencia en conocimiento profesional (Elgue y Sallé, 2014).

Me reconocí en esas historias. Antes de la primera sesión preparé cuidadosamente el tema y busqué una explicación didáctica; sin embargo, al entrar al aula comprendí que la preparación disciplinar no era suficiente. Necesitaba conocer al grupo, escuchar sus expectativas y crear un ambiente en el que preguntar no fuera motivo de temor.

Por eso inicié con una conversación cercana: quiénes eran, cómo se sentían y qué esperaban de la asignatura. Ese diálogo breve ayudó a romper la distancia inicial entre docente y estudiante. También me permitió observarme: la forma de hablar, los gestos, la claridad de las instrucciones y la seguridad para responder. Aquella primera clase no solo puso a prueba lo que sabía; me mostró cuánto debía aprender sobre la manera de comunicarlo.

El acompañamiento de los colegas fue decisivo. Sus recomendaciones, nacidas de años de práctica, se convirtieron en un referente para orientar mis decisiones y comprender la cultura pedagógica de la Escuela. Cada conversación funcionó como una entrevista espontánea de la que surgían estrategias, advertencias y lecciones. Este diálogo entre docentes con trayectorias distintas permite aprender de la experiencia acumulada y fortalecer la identidad profesional (Martí-Puig, 2020). En la ESUFA, compartir lo aprendido también es una forma de servir y de construir comunidad académica.

De esos intercambios surgió la necesidad de combinar recursos. Las herramientas digitales podían dinamizar la clase, pero no debían desplazar por completo prácticas como escribir a mano, resolver una operación paso a paso o explicar el razonamiento seguido. La investigación de Van der Weel y Van der Meer (2024) encontró patrones de conectividad cerebral más amplios durante la escritura manual que durante la digitación, lo que respalda la conveniencia de conservarla como estrategia de aprendizaje. La cuestión, por tanto, no era elegir entre cuaderno y tecnología, sino emplear cada recurso de acuerdo con el propósito formativo.

Uno de mis primeros desafíos concretos fue preparar una clase de estadística básica. Organicé los contenidos desde los fundamentos conceptuales hasta su aplicación y análisis, dentro del tiempo establecido para el grupo. La presentación estaba estructurada paso a paso y acompañada de ejercicios participativos. Al cruzar la puerta sentí ansiedad, pero también el deseo genuino de poner en práctica lo preparado y de ofrecer conocimientos que pudieran acompañar a los estudiantes en su futuro desempeño.

Durante la sesión confirmé otra realidad mencionada por los colegas: las exigencias de la jornada académica pueden producir fatiga y disminuir la atención. Ante los primeros signos, opté por integrar a los estudiantes a la dinámica: los invité a pasar al frente, orientar una parte de la presentación, leer un procedimiento y explicar con sus palabras lo comprendido. La estrategia fue sencilla, pero recuperó la atención y transformó la clase en un ejercicio más participativo.

A ello se sumaron herramientas digitales y actividades de gamificación. Su uso puede favorecer experiencias individuales, colaborativas y cooperativas cuando responde a una intención pedagógica clara (Padilla Caballero et al., 2022). Asimismo, la integración de las TIC requiere enseñanza explícita y una didáctica específica, no la simple presencia de dispositivos en el aula (Mateo-Girona et al., 2021). Por esta razón, dediqué tiempo a explorar recursos, practicar con ellos y seleccionar aquellos que realmente ayudaban a comprender contenidos que podían resultar difíciles.

El punto de inflexión apareció con Excel, herramienta necesaria para desarrollar tablas, fórmulas, funciones y gráficas. Al iniciar los ejercicios observé preocupación en buena parte del grupo. Algunos decían: «Profe, no sabemos nada de eso» o «ahora sí vamos a perder la materia». El ambiente reveló que no existían bases homogéneas y que avanzar como si todos dominaran el programa habría aumentado la frustración. Comprendí entonces que, antes de profundizar en estadística, debía enseñar desde cero varias operaciones esenciales.

Reorganicé la planeación y reservé momentos de cada clase para aprender pequeños procedimientos de Excel, alternados con ejercicios manuales y contenidos estadísticos. Cada función dominada producía sorpresa y aumentaba la confianza. La decisión implicó invertir más tiempo en alfabetización digital, pero permitió que el ritmo de enseñanza respondiera a las condiciones reales del grupo. Entendí que dominar un tema no garantiza saber enseñarlo: la docencia exige diagnosticar, ajustar y volver a explicar cuantas veces sea necesario.

El proceso no fue uniforme. Algunos estudiantes cerraban el computador y expresaban que la actividad era demasiado difícil. En esos casos, la clase se volvía más cercana e individualizada. El propósito era evitar que la dificultad inicial se transformara en renuncia. Poco a poco se integraron y comenzaron a asumir el aprendizaje como un compromiso propio. Después, varios se acercaban para mostrar lo practicado fuera del aula: «Profe, mire, estuve practicando y me quedó bien». Esa frase confirmó que la confianza también se enseña.

Los resultados se hicieron visibles cuando los estudiantes aplicaron lo aprendido al análisis de instrumentos de sus trabajos de investigación. Me mostraban sus gráficas, explicaban los avances y preguntaban cómo mejorarlos. En ese momento comprendí que Excel había dejado de ser una exigencia de la asignatura para convertirse en una herramienta útil en otros procesos académicos. La experiencia reforzó una idea central: el aprendizaje cobra sentido cuando el estudiante puede trasladarlo a un problema concreto y reconocer que es capaz de resolverlo.

Iniciar esta etapa en la Escuela de Suboficiales FAC ha sido satisfactorio y, a la vez, profundamente retador. Aprendí que la docencia no consiste solo en transmitir contenidos: exige escuchar, adaptar el ritmo, combinar recursos, acompañar la frustración y reconocer los avances. Cada clase también forma a quien enseña. Mi ruta será seguir fortaleciendo la planeación, la alfabetización digital y las estrategias participativas, sin perder la cercanía humana que hizo posible esta primera experiencia. Queda abierta una pregunta para orientar las siguientes jornadas: ¿cómo consolidar un estilo de enseñanza que convierta la participación, la autonomía y la aplicación práctica en rasgos permanentes del aprendizaje en la ESUFA?

Declaración de transparencia editorial: texto de reflexión personal e inédito. Se empleó apoyo asistido únicamente para organización, corrección de estilo y normalización editorial; la experiencia narrada, la postura institucional y la responsabilidad intelectual corresponden a la autora.

Referencias

Campos Barrionuevo, B. (2020). La familia como agente interactivo en los procesos educativos.

Factor de inclusión y calidad escolar(es) I. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 213–237.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/589>

Elgue, M., y Sallé, M. C. (Comps.). (2014). *Narrar las primeras experiencias laborales: Un aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional*. Administración Nacional de Educación

Pública, Consejo de Formación en Educación.

<https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/246>

Martí-Puig, M. (2020). Las historias de vida: Identidad docente e historia de la educación.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1(3), 314–325.

<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8216>

Mateo-Girona, M. T., Agudelo-Ortega, J. A., y Caro-Lopera, M. Á. (2021). El uso de herramientas

TIC para la enseñanza de la escritura argumentativa. *Revista Electrónica en Educación y*

Pedagogía, 5(8), 80–98. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050806>

Padilla Caballero, J. E. A., Rojas Zuñiga, L. M., Valderrama Zapata, C. A., Ruiz de la Cruz, J. R.,

y Flores Cabrera de Ruiz, K. (2022). Herramientas digitales más eficaces en el proceso

enseñanza-aprendizaje. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*,

6(23), 669–678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.367>

Van der Weel, F. R. R., y Van der Meer, A. L. H. (2024). Handwriting but not typewriting leads to

widespread brain connectivity: A high-density EEG study with implications for the classroom.

Frontiers in Psychology, 14, 1219945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1219945>