



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSys
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 304 ORIZABA

MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TESIS

“LA PRÁCTICA INCLUSIVA CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL PRIMER GRADO DEL
JARDÍN DE NIÑOS GENERAL IGNACIO ZARAGOZA”

QUE PRESENTA

ANIA MATAMOROS ORTIZ

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

ASESOR

MTRA. YOLANDA HERNÁNDEZ VEGA

ORIZABA, VERACRUZ

JUNIO 2023



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSys
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior



**VERA
CRUZ**
ME LLENA DE ORGULLO

2023: 200 años de Veracruz de Ignacio de la Llave, cuna del Heroico Colegio Militar 1823-2023

UNIDAD REGIONAL UPN 304

UPN/304/0285/2023

Orizaba, Veracruz 3 de marzo de 2023

LIC. ANIA MATAMOROS ORTIZ
PRESENTE

En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad UPN 304, y con base en la evaluación realizada por los académicos asignados como lectores de su Tesis titulada: **“LA PRÁCTICA INCLUSIVA CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL PRIMER GRADO DEL JARDÍN DE NIÑOS GENERAL IGNACIO ZARAGOZA”**, por este conducto le informo que el mismo fue dictaminado **FAVORABLE**.

En virtud de lo anterior puede proceder a la impresión de su **TESIS** a efecto de tramitar el examen profesional para la obtención del grado de **MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA**.

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



S.E.V. MTRO. HUGO LUIS BANDALA RIVERA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD REGIONAL 304
ORIZABA, VER.
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN Y
DIRECTOR DE LA UNIDAD UPN 304

Sur 7 No. 227 Entre Ote. 4 y 6
Col. Centro CP 94300,
Orizaba, Veracruz
Tel. 01 272 72-5-37-37
direccionunidad304.upn@msev.gob.mx



200 AÑOS
VERACRUZ
CUNA DEL HEROICO
COLEGIO MILITAR
1823 - 2023

A Dios Yahvé.

A mis compañeras de viaje hacia las altas montañas, mi mamá Ana y mi hermana Alix.

A mi compañero de vida Noé.

A mi hermano Aldo y mi papá Gregorio.

A mi veladora de sueños Tequila.

A las chispas de la vida Tequila, Maca y Kahla.

A mis chiquis del 1º "A".

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios por nunca dejarme sola en este caminar y ayudarme a concluir una etapa importante en mi vida. Gracias a mi fiel familia Noé, Ana, Alix, Aldo, Gregorio, Estefani, Sergio, Tequila, Maca y Kahla; por siempre alentarme a dar lo mejor de mí.

Gracias a mis apreciables maestros de grado, por sus enseñanzas y acompañamiento, a mi directora de tesis Mtra. Yolanda Hernández Vega, Dr. Agustín García Márquez, Mtra. Leticia Rojas Herrera, Mtro. Alejandro Vázquez Campa y Mtra. Sandra Sánchez Peñaflor.

A mis amigas Sara Ramírez Cervantes, Katia Itzel Gasga Reyes y Maribel Muñoz Chama por siempre apoyarnos, escucharnos y valorar el significado de la palabra amistad.

Al grupo escolar tan maravilloso que me correspondió, quienes me pusieron a prueba, me enseñaron que, de ellos, se aprenden grandes cosas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO UNO DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO.....	12
1.1 Antecedentes.....	12
1.2 Contexto	17
1.3. Normatividad y políticas públicas	35
1.4. Planteamiento del problema	43
1.5. Justificación	57
1.6. Propósitos.....	60
CAPÍTULO DOS FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA..	62
2.1. Educación básica en México.....	62
2.2. Educación preescolar en México	64
2.2.1 <i>Desarrollo infantil.</i>	68
2.3. De la educación especial a la educación inclusiva	75
2.3.1. <i>Necesidades Educativas Especiales.</i>	78
2.4. Educación Inclusiva	82
2.4.1 <i>De las Barreras para el Aprendizaje y la Participación hacia la práctica inclusiva.</i>	83
2.5. Diseño Universal para el Aprendizaje hacia la valoración de la práctica inclusiva	88
CAPÍTULO TRES ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN	94
3.1 Enfoque y modelo.....	94
3.2 Diseño del proyecto	97
3.3 Narración de las estrategias de acción y su aplicación	113
CAPÍTULO CUATRO RESULTADOS.....	132
CONCLUSIÓN.....	140
REFERENCIAS	145
APÉNDICES.....	153
ANEXOS	186

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Muestreo de unidades de la fase diagnóstica en atención a la problemática, ciclo escolar 2021-2022.	49
<i>Figura 2.</i> Vinculación de estrategias y actividades del proyecto de intervención, del ciclo escolar 2021-2022.	105
<i>Figura 3.</i> Instrumento de valoración de la práctica inclusiva, ciclo escolar 2021-2022.	112
<i>Figura 4.</i> Valoración de rol y actuaciones de estrategia “todos participamos de manera diferente”, ciclo escolar 2021-2022.	134
<i>Figura 5.</i> Valoración de la estrategia “comunicándonos más allá del habla”, ciclo escolar 2021-2022.	135
<i>Figura 6.</i> Valoración del criterio hacerse partícipe en la estrategia “manos a la obra: participo yo, participamos todos”, del ciclo escolar 2021-2022.....	136

Listado de siglas y acrónimos

APF	Asociación de Padres de Familia
BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CAM	Centros de Atención Múltiple
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CAPEP	Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
CEAPAT	Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política del Desarrollo Social
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
CPS	Comité de Participación Social
CTE	Consejos Técnicos Escolares
CRIVER	Centro de Rehabilitación Infantil de Veracruz
DU	Diseño Universal
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
EMBA	Escuela Municipal de Bellas Artes
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
IVEC	Instituto Veracruzano de la Cultura
NEE	Necesidad Educativa Especial
NEAE	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
NEM	Nueva Escuela Mexicana
LGE	Ley General de Educación
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OEI	Organización de los Estados Iberoamericanos
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PNFEEIE	Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEGOB	Secretaría de Gobernación
SEB	Subsecretaría de Educación Básica
SIPINNA	Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes
SEV	Secretaría de Educación de Veracruz
PEMC	Programa Escolar de Mejora Continua

TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TEL	Trastorno Específico del Lenguaje
TDAH	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
TEA	Trastorno del Espectro Autista
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
USBI	Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información
USAER	Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la práctica inclusiva cobra relevancia debido a que el docente, es el principal sujeto que debe mediar, dignificar y respetar las diferencias, manifestar su preocupación por continuar en una preparación que permita hacer sólida su actuación, asegurando el apoyo a las necesidades de los estudiantes, lo cual, supone una transformación en sus actitudes y desempeño, así como las actividades que dinamiza, las expectativas hacia cada infante, entre otros aspectos que contribuyen a crear el espacio educativo donde todos se sientan valorados.

Es por ello que, el modelo inclusivo bajo la perspectiva de la Secretaría de Educación Pública por sus siglas SEP (2017) exhorta a afrontar el desafío de cruzar fronteras en los límites del reconocimiento de las diferencias, tratando de eliminar barreras que no permitan generar oportunidades de participación hacia todos, con la intención de adquirir formas de enseñanza que involucren a un estudiante que enfrenta una Necesidad Educativa Especial por sus siglas NEE; en un firme compromiso que impacte en su aprendizaje y previniendo situaciones educativas que no asuman ajustes a las características de los niños y niñas en edades entre tres y cuatro años.

De esta manera, la siguiente tesis, busca beneficiar la práctica docente inclusiva en un grupo del nivel preescolar, con el objetivo de atender el derecho al servicio de educación, contemplando las posibilidades del infante al centro, a través del Diseño Universal para el Aprendizaje por sus siglas DUA, el cual es propuesto por el *Center for Applied Special Technology* (2018). Al respecto sugiere pautas que diversifican la atención hacia las preferencias, necesidades y particularidades, dotando de flexibilidad las situaciones diseñadas, como base para el desarrollo personal y social.

En el primer capítulo establezco la construcción de los antecedentes que atañen a la temática, validando la postura de diferentes autores que han desarrollado estrategias para exaltar la participación de los niños y niñas que enfrentan NEE. Posteriormente, enfoco la descripción en el contexto donde se desarrolla la práctica, tomando como punto de partida aspectos sociales y escolares del nivel educativo, una aproximación que me permite visualizar las formas de participación que permean de la sociedad al grupo.

Además, contemplo el fenómeno de interés al cual va encaminado el proyecto, es decir, qué características profesionales tiene el colectivo docente, en qué etapa del desarrollo preescolar se encuentran los estudiantes, cuáles son sus características individuales, entre otros aspectos, como los componentes que permiten imaginar las competencias y propuestas docentes que me definen. Por otro lado, retomo de organizaciones mundiales, nacionales y estatales el diseño de propuestas político educativas que han trascendido y que enmarca los ejes de una concepción inclusiva que impulsa la diversidad y que deja en claro el ciudadano que se quiere formar para las generaciones futuras, así como la responsabilidad que tengo como docente.

De modo que se perciben los puntos por los cuales decidí priorizar el problema descrito, elaborando un diagnóstico pedagógico donde logré tomar un papel más reflexivo y analítico de mi práctica para continuar fortaleciendo mis competencias en miras de una educación que favorezca la participación e intervención de todos mis estudiantes, impactando hacia acciones más sensibles, educativas y humanas.

En el segundo capítulo distingo el nivel educativo al cual van dirigidas las aportaciones de la presente tesis, definiendo al nivel preescolar como la base de aspectos cognitivos, sociales y emocionales de los infantes, es por ello, que el conocimiento del desarrollo de los niños y niñas en etapa de tres y cuatro años es clave para generar experiencias pertinentes que incidan en sus aprendizajes, talentos y logros desde temprana edad, enriqueciendo sus formas de participación. Aunado a lo anterior, me centro en un marco histórico y reflexivo, mismo que ha posibilitado a lo largo de las investigaciones, estudios e interés, el derecho de un trato digno como humanos a todas las personas, y cómo ello jugó un papel importante para desarrollar la actual educación inclusiva, partiendo de la necesidad y justificación en un mismo currículo para todos, cada vez más flexible e incluyente.

Asimismo, se diferencian las NEE de las barreras y se deja en claro cómo estas últimas tienen que ver con las experiencias y el propio actuar docente, no obstante, se fundamentan aquellas acciones que permite la participación del estudiante a través de los medios ofrecidos como lo son los tableros de comunicación, elementos que respondan a su necesidad kinestésica y visual; además, qué labores permiten

aproximarse al perfil del docente inclusivo que propone la SEP. Otro rasgo del mencionado capítulo es el significado del DUA en la práctica y cómo se va a llevar a cabo, especificando los motivos por los cuales la evaluación formativa es congruente y permitirá identificar las fortalezas, las áreas de oportunidad, con miras a la toma de decisiones para mejorar.

Al respecto, en el capítulo tercero presento el enfoque y modelo en los que se encuentra fundamentado las actuaciones docentes y los argumentos referidos, reconociendo a todos los estudiantes como seres únicos e irrepetibles. Además, se establece el reto de la práctica inclusiva hacia un estudiante que enfrenta Trastorno Específico del Lenguaje por sus siglas TEL, mismo que motiva mi desempeño para planificar acciones con el grupo escolar, medios que exigen responder y apoyar la participación del infante.

Por lo tanto, el diseño de intervención a desarrollar se organizó bajo un aprendizaje esperado del área de desarrollo personal y social educación socioemocional y cinco pautas de verificación del DUA, que inciden de manera directa en mis implicaciones y la de los pares, las actitudes de sensibilidad, respeto y cuidado, el trabajo en equipo, el desafío de vencer retos, beneficiando una enseñanza que impulse nuevas vías en el entendimiento de las diferencias. Por medio de dicho ejercicio, se narra cuándo se llevaron a cabo las actividades propuestas, si funcionaron o no, si participaron los infantes y cómo, y qué podría mejorar, modificar o continuar implementando en la intervención docente, mostrando los instrumentos que me brindaron concluir los puntos anteriores.

En el cuarto y último capítulo, se comparten los resultados de la fase de aplicación, reflexionando el alcance que se tuvo en la intervención, es decir, qué desarrollo tuvo la práctica, qué tanto benefició las formas de participación del estudiante con NEE, así como tener la oportunidad de ampliar la propuesta al reconocer qué hizo falta y qué elementos pueden enriquecerla y diversificarla, con base en las reflexiones y comentarios empleados en los instrumentos de evaluación de mi práctica. Posteriormente, finalizo explicitando conclusiones que me permiten hacer una recapitulación del proceso, del logro de los propósitos, el reconocimiento de las áreas

que pueden mejorar, los alcances y las experiencias que brindaron las vivencias en la especialidad “Pedagogía de la diferencia y la interculturalidad”.

Cabe destacar que el fundamento de la práctica inclusiva y el rol docente inclusivo, se retoma bajo la perspectiva de la SEP, mismos que se construyeron en torno a congresos y conferencias de la Organización de las Naciones Unidas por sus siglas ONU, y sus dependencias. Las mencionadas fuentes y otras más de relevancia en el tema a tratar, se citan a través de las líneas de la presente tesis con el objetivo de otorgar sustento al planteamiento de la propuesta, visualizando todos ellos en el apartado de referencias. Finalmente, en el apartado de apéndices se muestran los trabajos, instrumentos y cuadros que evidencian la reflexión e implicación en el proceso. A continuación, se da inicio con la revisión de antecedentes que se encuentran vinculados a intervenciones inclusivas.

CAPÍTULO UNO

DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO

El presente capítulo contempla estudios recientes que han impactado en el desarrollo de prácticas inclusivas con niños y niñas que enfrentan NEE, asimismo, se elabora un marco de referencia respecto al contexto en el que se va a incidir. Además, la examinación del diseño de políticas educativas que han permitido abrir paso a la educación inclusiva. Siendo lo anterior, una pauta para la concentración de la problemática a tratar.

1.1 Antecedentes

En el ámbito educativo existen diferentes investigaciones para dar auge a la temática inclusiva desde los primeros años de edad, con la intención de hacer valer los derechos de los niños y niñas en su aprendizaje, sobre todo, en las oportunidades que se les brindan al tomarlos en cuenta dentro y fuera del contexto educativo.

Por lo tanto, la Vicepresidencia de la República de Ecuador (2011) plantea que llevar a cabo prácticas educativas inclusivas tiene la finalidad de dar una respuesta asequible a la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes y que buscan una mayor participación en su aprendizaje, desde su comunidad y su cultura. Vinculado a los principios, valores y expectativas sociales que se pretenden alcanzar para que todas las personas que presentan alguna NEE logren su pleno desenvolvimiento con equidad, es decir, que se brinden posibilidades para participar en la sociedad y en este caso, en la escuela.

Si bien es cierto, todas las personas aprendemos de diferente manera, por tanto, se requiere de una diversificación en la enseñanza que permita impulsar la autonomía de cada uno para lograr potenciar las capacidades, habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes individuales. Sin embargo, el docente es el encargado de crear un entorno accesible, convirtiéndolo en un agente que debe confiar en los infantes, alentarlos en su proceso de desarrollo y conocer las formas en que puede llegar a orientarlos. A continuación, identifico los siguientes documentos que se relacionan con mi tesis, reconociendo cómo interpretar e incidir creativamente en la realidad que envuelve mi práctica.

Desde una mirada inclusiva Pupo, Méndez, Palacio, y González, (2020) realizaron el artículo original de investigación titulado *Actividades físico-recreativas para la participación comunitaria de niños con NEE* de la Universidad Central Marta Abreu de las Villas en Santa Clara, Cuba. En dicho documento proponen un programa inclusivo que incorpora actividades físico y recreativas con el fin de dar respuesta a la participación comunitaria de seis niños con NEE que forman parte de la población del Consejo Popular Camacho Libertad.

El sustento de la propuesta gira en torno a la oferta recreativa y la inclusión social, estableciendo que al no tomar en cuenta los intereses y gustos de los infantes en relación con la recreación, se crea una barrera en su participación, porque la mayor parte del tiempo este esparcimiento físico y mental se contempla con fines terapéuticos, pasando por alto las preferencias personales de actividades que forman de manera natural, espacios para compartir, sentirse parte de un grupo, donde medie el respeto y la ayuda mutua.

Este trabajo de investigación, me permite reconocer la importancia de brindar a todos momentos de actividad física para socializar con sus pares, relacionarse en los diferentes juegos con múltiples organizaciones individuales, equipo y colectivas, empleando diferentes medios y elaborando con un propósito adaptaciones a su alcance, teniendo conciencia del perfil de cada uno, es decir, sus características, preferencias, lo que les disgusta, en la etapa que transitan, de forma que promueva un acompañamiento, permitiendo que en primera instancia, imiten o secuencien la acción que se enseña y poco a poco propicie un acercamiento del gesto requerido. Por ejemplo, en el patio de la escuela si se le explica al infante el ejercicio y él o ella no lo secunda, quizá es necesario realizarlo juntos, que un compañero más lo muestre, enseñarlo a través de imágenes para que acceda en su desenvolvimiento.

Asimismo, logro evidenciar que no solo debo tomar en cuenta las participaciones verbales de los estudiantes que presentan NEE, sino corporales y de expresión, porque no se puede contemplar nuestro ser sin el movimiento, sin la acción y menos en las primeras etapas de la vida humana, porque a través de ella experimentamos y desarrollamos un sinnúmero de habilidades físicas donde cada uno puede intervenir a su

manera y con sus posibilidades. Finalmente exponen la necesidad de crear con los estudiantes un ambiente que respete sus ritmos de aprendizaje acorde a las necesidades que se pretenden cubrir, para ello se deben diseñar adaptaciones en las actividades, desde los materiales extra, las variantes en las indicaciones e incluso el apoyo personal brindado o la organización del grupo.

En segunda instancia Soto, y Brambila, (2021) elaboraron el trabajo de investigación *Inclusión educativa y social de los niños con NEE por medio de las TIC* para el Programa Interinstitucional de Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico. El cual surge a partir de la experiencia con grupos de primer y quinto grado de la escuela primaria pública y estatal Licenciado Benito Juárez de la ciudad de Culiacán, Sinaloa durante el ciclo escolar 2019-2020.

A través de sus líneas comparten que existen condiciones que restringen el aprendizaje de todos y para comenzar a disminuirlas se requieren acciones incluyentes que faciliten el acceso y uso flexible de herramientas, lo cual, supone crear nuevos escenarios de enseñanza, adaptando el entorno a las necesidades de cada estudiante que enfrenta dificultades en diferentes áreas, como limitaciones físicas y sensoriales, problemas de comunicación, expresar o entender, problemas sociales, entre otros. Por tanto, proponen adoptar medidas en formatos distintos, por ejemplo, visuales por medio de imprenta grande, auditivos mediante grabaciones de audio u otras tecnologías interactivas apropiadas, con el objetivo de contar con múltiples maneras hacia la aproximación de información.

Sus propuestas son pertinentes ya que la pandemia por Covid-19 obligó a recurrir hacia una modalidad de educación a distancia que impulsó la incorporación de otras herramientas de enseñanza empleadas en favor del aprendizaje, mismas que no pueden ser olvidadas en el retorno de un aula común. Todo lo anterior me incita a prepararme continuamente en la docencia para lograr apoyar y dar atención a la necesidad del infante que enfrenta una NEE, aprovechando las TIC con el objetivo de diseñar medios que aumenten su participación social, seguridad y comunicación.

Como tercera instancia recuperé la investigación *Acciones y herramientas de software para implementar entornos de educación inclusiva en Colombia* elaborado por

Bustamante, y Mejía, (2017) quienes contemplan casos y prácticas exitosas de instituciones educativas del nivel primaria y secundaria en Colombia, mismas que generan programas de educación inclusiva al tiempo que fortalecen la atención a la diversidad mediante alternativas que permitan educar con equidad.

Por tanto, promueven espacios inclusivos hacia estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad por sus siglas TDAH, dificultades del lenguaje, discapacidad motora, auditiva, Trastorno del Espectro Autista por sus siglas TEA, entre otros; entendiendo que todos tienen derecho a ser, así como recibir un trato digno, formando estudiantes autónomos que puedan desarrollar su propio proyecto de vida. De esta manera proponen diferentes respuestas, la primera consiste en la continua formación docente que permita transformar paradigmas y rediseñar las prácticas con creatividad con el objetivo de no caer en la indiferencia o exclusión. La segunda radica en realizar actividades de sensibilización para el grupo, padres de familia y docentes con el fin de respetar, valorar y creer que todos aprenden al tiempo que mejoran sus relaciones con los demás. La tercera reside en garantizar intervenciones y recursos que apoyen permanentemente a los estudiantes con NEE.

Definitivamente, es menester que secunde en mi trabajo de tesis acciones como: mi propia sensibilización y el de mi grupo escolar, siendo creativa con actividades que consideren identificar qué se siente enfrentar una NEE, de qué manera tomamos en cuenta a todos y apoyamos a los compañeros, desarrollando valores y actitudes favorables en un ambiente seguro. Asimismo, en virtud del reto docente diseñar labores que contemplen las posibilidades de los niños y niñas para que los realicen ellos mismos, lo que implica hacer adaptaciones encaminadas al aprendizaje de todos.

En el mismo tenor, retomo el ensayo de Valencia, y Hernández, (2017) *El Diseño Universal para el Aprendizaje una alternativa para la inclusión educativa en Chile* en el cual, especifican que, una forma de dar respuesta a la diversidad del aula en miras de avanzar hacia una inclusión educativa, se da a través de la incorporación del DUA ya que se toman en cuenta los estilos, ritmos y preferencias de todos los estudiantes a partir de la flexibilización del currículo. No obstante, exige a los docentes mejorar sus modos de actuación y preparación, mismas que le permitan diseñar, implementar y evaluar un

proceso que contemple los tres principios que enmarca tal diseño, los cuales giran en torno a diferentes medios que les permitan a los alumnos asimilar la información reforzando su comprensión, que consienta al estudiante expresarse de la manera más adecuada para él, así como implicarse y motivarse en su aprendizaje.

En este sentido, la planeación y desarrollo curricular va a posibilitar que los niños y niñas participen mediante varias vías que integren la flexibilidad en función de las necesidades que se presenten en el aula. Estas orientaciones, permiten generar las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes que enfrentan NEE en establecimientos de educación regular (Valencia, y Hernández, 2017). Con base en sus aportaciones considero el DUA como metodología transformadora de enseñanza que propicie mejorar la atención, apoyar a que todos alcancen el aprendizaje, a través del camino que enriquezca a cada uno.

Como última instancia rescaté el reporte parcial *Habilidades docentes para la inclusión y la atención a la diversidad en una escuela de educación preescolar* realizado por Cortés, Consejo, y Garfias, (2021) el cual, fue presentado en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. El mencionado estudio de investigación se elaboró durante el ciclo escolar 2016-2017 en la ciudad de Xalapa, Veracruz en una escuela de educación preescolar estatal de la zona urbana que cuenta con servicio de USAER. Sus líneas contemplan la experiencia de dos maestras que, a lo largo de su docencia han trabajado con estudiantes que enfrentan TEA, TDAH y problemas de comunicación.

Desde su perspectiva, el enfoque inclusivo parte del reconocimiento de las diferencias y de la identificación de barreras culturales, sociales, económicas, ideológicas de su contexto. Ante ello se manifiestan conocimientos, habilidades y conductas de los agentes, siendo el docente un individuo fundamental en la atención de la diversidad del aula, por ende, recomiendan renovar las habilidades docentes respecto a la planeación, el uso de estrategias, recursos didácticos, uso de espacios, ajustes razonables y la evaluación como medios para potenciar el perfil inclusivo, los aprendizajes y responder a las NEE de los estudiantes.

Su planteamiento me remite a los Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes propuesto por la SEP (2019), con el objetivo de identificar en mi experiencia de servicio cuáles habilidades docentes pongo en práctica, si contaba con ellas desde los inicios de mi formación, o en cada situación particular de los grupos que he atendido las he ido puliendo e incluso ejercitándolas con diplomados, talleres y asesorías, mismas acciones que me permiten evolucionar y me acercan a hacer, conocer y ser una docente inclusiva. Finalmente, las ejemplificaciones que aportan sobre los ajustes razonables como el uso de pictogramas, agenda personal, materiales amplificados e imágenes visuales, orientarán el diseño de los recursos que preciso otorgar a los niños y niñas, con el fin de brindar apoyos accesibles que faciliten su desempeño y confianza en sí mismos.

A través de los argumentos anteriores, me doy cuenta que existe la necesidad de reconstruir las prácticas escolares, los elementos que aportan hacia un enfoque inclusivo y una mayor interacción de los estudiantes que presentan NEE, con la firme intención de ampliar sus oportunidades. Haciendo necesario, adoptar acciones y sobre todo abarcar todas las alternativas y respuestas que permitan la participación de la diversidad en los niños y niñas, y al mismo tiempo, todos los agentes logren tener actitudes, valores y prácticas más incluyentes.

A partir de lo anterior, profundizaré en la contextualización del sitio donde llevo a cabo mi práctica docente y que permitirá focalizar el objeto de estudio y todas aquellas circunstancias que inciden en el mismo, para la determinación del problema de la presente tesis.

1.2 Contexto

A continuación, doy paso al reconocimiento del contexto geográfico, social, cultural, familiar, educativo y áulico que se encuentran implicados en la problemática a tratar.

El contexto geográfico se encuentra en Veracruz Puerto, Ignacio de la Llave. Actualmente, está ubicado a 90 km de la capital del Estado, que es Xalapa. Colinda al norte con el municipio de la Antigua, al sur con los municipios de Medellín y Boca del

Rio, al este con el golfo de México y al oeste con Manlio Fabio Altamirano y Paso de Ovejas (INEGI, 2017).

Cabe mencionar, que el topónimo de la ciudad de Veracruz surgió en la época de la conquista de América por Hernán Cortés, que data en viernes Santo del año 1519. Afirmando que se llamó así, “porque el viernes de la Cruz había entrado a esa villa, refiriéndose a rica por las riquezas que esperaban obtener de esa nueva tierra” (Delgado, 2017, p. 59). 501 años después, el puerto de Veracruz ha crecido en territorio y cultura.

En el área de influencia de la escuela, las personas viven en colonias con casas habitacionales, volviéndose espacios alcanzables para los trabajadores de bajos ingresos, los cuales deben transportarse en camiones urbanos para llegar a su destino, así como los de ingreso medio-bajo que se desplazan en autos o motos. Mientras que, la población con más recursos ha ido formando zonas residenciales de Boca del Río hacia Antón Lizardo. A partir de su historia, me puedo dar cuenta que, en el puerto de Veracruz, ha existido un intercambio comercial por la cantidad de productos que se embarcan o llegan en barcos del horizonte marino, por ello, se puede observar el constante circular de transportes de alta carga como son los tráileres.

A pesar de ser una zona conurbada, se suele vincular a este lugar con la alegría de la fiesta carnavalesca que se celebra entre los meses de febrero y marzo de cada año, donde una semana antes de los recorridos alegóricos, las personas que habitan allí realizan actividades oficiales incluyendo a algunas de las escuelas de educación básica, quienes suelen inscribirse para participar en el paseo por la avenida Independencia, convocando a estudiantes de algunos grados para fungir como reyes, reinas, príncipes o princesas, tomando un rol representativo y animando a las familias veracruzanas a formar parte de esta tradición.

Cabe destacar que después de dicha colaboración, la mayoría de las personas del puerto de Veracruz no suelen asistir a los paseos que se llevan a cabo en el boulevard, ya que, debido a su reconocimiento cultural llegan visitantes de la zona conurbada y de otros estados, adquiriendo fines de turismo.

Por otra parte, al mencionado sitio lo relacionan con sus aguas costeras y sus paseos en lancha, los mariscos, la plaza del Acuario, el café de los portales y el recorrido por el centro histórico en los famosos tranvías. Sin embargo, existen algunos espacios culturales como el Instituto Veracruzano de la Cultura por sus siglas IVEC, que se encuentra en el centro de la ciudad frente a Atarazanas en el centro histórico, la Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información por sus siglas USBI y la Escuela Municipal de Bellas Artes por sus siglas EMBA. Además, librerías como El Vitral o Mar Adentro en el centro de Veracruz, e iniciativas recientes como el Foro Boca ubicado en la costa de Boca del Río. En dichos espacios y otras empresas con proyectos independientes que emprenden personas de Veracruz, fomentan actividades de lectura, poesía, talleres de títeres, arte, danza e incluso enfocadas a la formación musical para jóvenes y niños.

Esta variedad de posibilidades permite contemplar los espacios culturales con los que se cuenta en la ciudad, donde en muchas ocasiones, cuestiones laborales, prioridades familiares, económicas, la pérdida de fomento de prácticas culturales, artísticas o deportivas, median las diferencias entre las personas que habitan en Veracruz.

De manera específica y vinculado a la construcción de una cultura inclusiva en la sociedad, juegan un papel importante las prácticas, los accesos del entorno, las redes de apoyo social, y otros aspectos que logren asegurar la atención responsable hacia todos los veracruzanos, bajo el respeto de sus necesidades y de su desarrollo individual, para luchar contra la indiferencia y exclusión que redundan en barreras sociales y culturales del contexto.

Por ello, se requieren crear instituciones que apoyen a la calidad de vida de las personas que enfrentan alguna capacidad diferente y otorgar orientaciones que faciliten su desenvolvimiento en su medio, no solo para sus familiares, mejor dicho, destinado a cada individuo con el fin de causar un impacto social. Ante este argumento, Veracruz cuenta con el Centro de Rehabilitación Infantil de Veracruz por sus siglas CRIVER el cual, da atención a niños, niñas y jóvenes que presentan algún tipo de problema motor, visual, auditivo, conductual, neurológico, etcétera. A través de la determinación de diagnósticos y la canalización a terapias.

Aunado a ello, desarrollan cursos de capacitación a escuelas donde ofrecen explicaciones para identificar y tratar padecimientos como el autismo, síndrome de Down y TDAH (CRIVER, 2014). A pesar de que existen otras instituciones particulares en la zona Veracruz-Boca del Río, puedo agregar, que debido a la desigualdad económica y social que se visualiza, no todas las personas tienen la posibilidad de asistir a citas diagnósticas o a terapias regulares e incluso de lograr financiar alguna.

Por tanto, si algún ciudadano estuviera enfrentando una discapacidad o capacidad diferente y los miembros de su familia poseen los recursos necesarios, habrá la oportunidad de asistir a terapias donde le apoyarán a desarrollarse para tener una mejor calidad de vida, en contraparte con aquel individuo que no cuenta con una economía para solventar la atención por especialistas y que es más probable que llegue a padecer indiferencia, discriminación o exclusión debido a las barreras existentes en la misma sociedad.

Si bien es cierto, no solo influyen cuestiones económicas, también juegan un papel preponderante las situaciones afectivas de las personas que les rodean como: la familia, amigos, compañeros de la escuela, la preparación de los docentes. Además, cuestiones culturales, desde talleres donde todos puedan participar; así como aspectos políticos, que impactan en la ciudadanía veracruzana relacionados con la diversidad, sin olvidar cuestiones arquitectónicas o facilitadores que les permitan desarrollarse, comunicarse y desenvolverse con seguridad.

Lo que he tratado, es el centro de la presente tesis, debido a la necesidad de coadyuvar en la construcción de una sociedad incluyente, otorgando la relevancia que se merece, no solo desde el ámbito social y laboral sino del educativo. A partir de este punto, considero indicadores que forman parte de la problemática en la comunidad educativa en que incidiré y donde desempeño mi práctica docente.

Por lo que refiere al contexto externo donde se halla; la institución es una zona conurbada, las calles están pavimentadas y para ingresar hay autobuses o automóviles particulares. Alrededor del jardín de niños se observa pocos árboles, casas habitacionales, departamentos o incluso viviendas ubicadas en vecindades. Además, junto se encuentra la escuela primaria federal "General Ignacio Zaragoza". Por otra parte,

existen establecimientos que se dedican a la venta de comida, a la divulgación de información como el periódico El mercurio de Veracruz, e incluso comercios costeros debido a la cercanía con la playa Villa del mar. Finalmente, se cuenta con servicios públicos de iluminación, drenaje, agua potable, telefonía, televisión por cable y transporte público.

Por otra parte, el centro de trabajo en el cual laboro adquiere el nombre “General Ignacio Zaragoza” en el año de 1960. Desde ese entonces, se instala en Carranza #889 entre Ignacio de la Llave y Altamirano en la Colonia Zaragoza. El indicado jardín de niños con servicio mixto presenta la clave 30DJN0199Z. Cuenta con dos turnos: matutino de 9:00 am a 12:30 pm y vespertino de 12:30 pm a 4:00 pm. Perteneciente a la Zona escolar 15, Sector 13. Es necesario aclarar que desempeño mi servicio docente en el turno matutino.

Respecto a la infraestructura del jardín de niños, sus alrededores están delimitados por bardas de concreto. Los salones se encuentran contruidos de material, pero no todos contienen protecciones. La escuela tiene ocho aulas (siete destinadas para cada docente y un salón de cantos y juegos) hay una cocina para el servicio mixto, bodega, oficina de la dirección, cancha y espacio de juegos con pasamanos, columpios hechos de llanta, con dos sube y baja y tres resbaladillas. Además, tiene dos baños para niñas y dos para niños con cuatro inodoros cada uno y tres lavabos. Sin embargo, no incluye áreas verdes, solo hay dos árboles en todo el espacio de la escuela y todo lo demás se encuentra pavimentado. Agregando que los servicios que posee la escuela son agua potable, drenaje, luz y gas.

Ahora bien, compartiré que en el centro de trabajo el personal laboral activo es integrado por una directora, nueve educadoras (siete del turno matutino y dos del servicio mixto), dos docentes de música (uno para cada turno), tres intendentes y dos encargadas de la cocina para el servicio mixto. En este punto, agrego que a partir de las 12:30pm hay estudiantes de los diferentes grupos que se quedan hasta las 16:00hrs, sin embargo, en la actualidad debido a la pandemia solo prestan servicio a las 14:00hrs. Este turno es destinado a las madres trabajadoras con amplia jornada laboral, las cuales, necesitan dejar a sus hijos en la escuela. En ese tiempo, se ofrecen alimentos a los infantes en

horario de comida y de forma académica debe ser dedicado a la elaboración de talleres de música, artes, cocina, etc. Por tanto, dos aulas que se emplean en el turno matutino son compartidas con las docentes que ofrecen su servicio en el turno mixto.

Respecto a la profesionalización del equipo de trabajo solo una docente tiene un posgrado, cuatro docentes cuentan con licenciatura en educación, sin ser específico del nivel educativo preescolar, y el resto de las maestras sí. Esto suele presentarse como problema porque las situaciones didácticas que se generan con los grados escolares pueden o no formar parte del enfoque pedagógico preescolar, lo que representa una alteración en la visión de dicho nivel. Es necesario resaltar que la experiencia del colectivo docente es variada, ya que oscilan entre los 50 años y hasta los dos años prestando su servicio en el ámbito educativo.

De esta forma, las compañeras docentes comparten el centro de trabajo como parte del plantel, pero no tendrán intervención activa en la presente tesis ya que las prácticas y actividades las llevaré a cabo con mi grupo. Además, en las reuniones técnicas que implican la organización escolar, existen problemas de comunicación y se complica encontrar puntos de contacto entre todas por la formación, edad y estilos de enseñanza. No obstante, los únicos momentos en los que compartiré las experiencias que impacten en la tesis y pudiera llegar a contemplarlos como agentes, serán los Consejos Técnicos Escolares por sus siglas CTE, que se realizan una vez al término de cada mes y permite el intercambio de ideas, opiniones y reflexiones acerca de las vivencias escolares e intencionadas pedagógicamente que se tienen con el grupo.

Asimismo, el jardín de niños es atendido someramente por personal del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar por sus siglas CAPEP, esto quiere decir, que asisten dos veces por semana. Sin embargo, tienen un supervisor aparte, así como sus propias dinámicas y acuerdos, un claro ejemplo es, que debido a la pandemia por Covid-19 se buscaron dinámicas virtuales para atender a los niños y niñas con apoyo de la tecnología y dicho sector continúa trabajando a distancia, a diferencia del personal de la institución que asiste presencialmente a laborar, por ende, dificulta lugares y momentos para otorgar asesorías.

Cabe mencionar, que ser parte del ámbito educativo implica encontrarse en un continuo aprendizaje y preparación, dotarse de un sinfín de experiencias como profesional que pongan en juego las competencias humanas y de docencia, sin importar el cargo o función que se tenga; con el objetivo de impulsar los propósitos del nivel, así como llevar a cabo mejores prácticas en la escuela y en el aula que aporten significativamente en la cultura e identidad de la institución. De esta manera, los datos presentados en el Apéndice A especifican el desarrollo académico a través de los años de servicio del personal que labora en el jardín de niños.

Bajo esta perspectiva, logro visualizar la experiencia que se encuentra en el plantel, sean docentes o no, ya que todos tenemos un rol e interactuamos en un mismo espacio con el objetivo de crear una comunidad por el desarrollo y el aprendizaje desde las primeras etapas, en este caso, dirigir el centro de atención a niños y niñas entre tres a seis años de edad. Sin embargo, es una responsabilidad ética y profesional asistir a cursos que permitan ampliar el conocimiento pedagógico, y en lo referente al plano personal cuando se trata de manejar nuestras emociones para trabajar en colaboración con los demás, en proyectos de mejora escolar o en los colegiados.

Doy mención a lo anterior, porque el nivel preescolar ha tomado prioridad a raíz de que se estableció su obligatoriedad en el ciclo escolar 2004-2005, generando el crecimiento de las matrículas en las escuelas y forzando a replantear la visión integral y el enfoque pedagógico del mismo (SEP, 2017).

Actualmente, y debido a la pandemia por Covid-19 que comenzó a presentarse a mediados del ciclo escolar 2019-2020 y continuó en el ciclo escolar completo 2020-2021 obligando a docentes a modificar sus prácticas de enseñanza a través de medios tecnológicos o con actividades impresas, para ofrecer la educación de los niños y niñas que tenían en su grupo. Todo ello trajo consigo repercusiones en las personas, comercios, instituciones, e incluso la formación académica desde edades tempranas se vio afectada por el aumento de casos, los decesos, el miedo, la falta de recursos económicos, entre otras situaciones que obstaculizaron la vida del humano. Menciono lo anterior, porque me percaté que en el centro escolar existe una baja inscripción de estudiantes entre tres a cinco años en el ciclo escolar 2021-2022.

Para dar conclusión a este punto, el Apéndice B muestra que el registro general de infantes en la escuela en el ciclo escolar 2019-2020 era de 135 estudiantes, en el ciclo escolar 2020-2021 era de 109 y en el actual periodo 2021-2022 es de 87 alumnos y alumnas. Además, como se puede notar al presente se encuentran integrados en siete diferentes grados y grupos, pero que, debido a la demanda, se apertura un grado adicional dependiendo del ciclo escolar ya sea de primero o segundo año, porque en tercer grado siempre suelen encontrarse grupos numerosos.

Respecto a los grupos mixtos del ciclo escolar 2021-2022 los espacios se redujeron respetando las medidas de seguridad propuestas por las autoridades del gobierno y de la Secretaría de Educación de Veracruz, por sus siglas SEV es por ello que dentro de los dos grupos podían encontrarse inscritos en cada uno 15 estudiantes preescolar.

Otros integrantes que debo mencionar son los padres de familia, ya que, por el rol que fungen en la comunidad educativa dan conformación a tres Comité de Participación Social, por sus siglas CPS. En la escuela uno de ellos es el comité de salud formado por tres padres de familia, el comité de protección civil, y el comité de contraloría social diferenciándose de la representación de la Asociación de Padres de Familia, por sus siglas APF, en las que hay un presidente, secretario, tesorero y los vocales, quienes son seleccionados por votación de los mismos tutores en una junta general de escuela, renovándose cada dos años.

Una vez dicho lo anterior, realizaré una breve descripción del sitio donde llevo a cabo mi práctica docente para dar paso a la caracterización de mi objeto de estudio, es decir, los niños y niñas del grupo. Para dar comienzo, el aula escolar donde se desarrolla la práctica está hecha de ladrillos y cemento, las paredes están pintadas de la mitad hacia arriba de azul y de la mitad hacia abajo tienen mosaicos blancos y el piso es de azulejo blanco. El salón cuenta con cuatro ventanas y protecciones, una puerta de aluminio con cuatro espacios de mica transparente gruesa, dos aire acondicionado y un ventilador.

En ese espacio hay seis mesas y 20 sillas de plástico más dos sillas de madera para infantes. Tiene seis anaqueles de madera distribuidos y organizados por área, por

ejemplo, en artes donde hay crayolas, pinturas, pinceles, mandiles, palitos de madera, colores, gomas, lápices, hojas de colores. En una esquina del aula se encuentra la biblioteca del salón con los Libros del Rincón subdivididos en textos informativos y literarios, como: Al sol solito, Pasos de luna, etcétera. En otro espacio se coloca un teatrino de madera con guiñoles y dedales para impactar en el campo de formación académica que se trabaja en preescolar lenguaje y comunicación.

También posee un área de construcción con bloques, rompecabezas y material de ensamble; otro espacio para material recreativo de educación física con un cesto de pelotas, tapetes para el piso y 12 conos de colores. Asimismo, un área de educación socioemocional; y un espacio donde se tiene un anaquel para guardar el material a disposición como el libro Mi álbum de la SEP que corresponde al grado escolar.

Por otro lado, y como secuencia del siguiente punto, describiré los lugares donde viven los ocho niños y niñas que conviven y se relacionan en el turno matutino del primer grado de preescolar grupo “A”, su lengua, las prácticas cotidianas y educativas, sus creencias, así como pautas de crianza que me permiten reconocer los procesos de las dinámicas familiares que integran el contexto del grupo. Cabe mencionar que, para fines de protección de los datos, privacidad e identidad de los infantes y sus familias, emplearé diferentes combinaciones de letras.

Dentro del grupo, hay un estudiante lo denominaré ER que vive en la zona norte de Veracruz en la colonia Lomas de Rio Medio, esa localización se caracteriza por la actividad de comercio minorista como tiendas de abarrotes, carnicerías, fondas de comida corrida, veterinarias, renta de computadoras por tiempo, papelerías, entre otros. De manera específica, ER reside en una casa propia perteneciente a una unidad habitacional con su mamá y papá, tiene una hermana que le lleva tres años y es el menor de la familia.

Respecto a cuestiones laborales de los tutores, su padre es ayudante de electricista, su mamá es ama de casa y presenta licenciatura trunca en comercio exterior, esta situación permite dar cuenta que el ingreso familiar es medio bajo; otro aspecto relevante es que el español es la lengua por la cual se comunican y la creencia que profesan es el catolicismo. Acerca de las prácticas cotidianas que llevan a cabo es ver la

televisión, de vez en cuando van al parque y a ER llegan a prestarle el celular una hora diaria.

Otro de los estudiantes del grupo lo identificaré EE vive en la zona sur de Veracruz en la colonia Revolución, donde la principal actividad es dedicada a la reparación y mantenimiento de autos, aires acondicionados y refrigeradores, existiendo empresas como maquinaria innovativa, de climatización, lavados de auto, tintorerías, entre otros. Ahora puedo decir, que EE habita en una casa con ambos padres, su abuela paterna y un hermano que le lleva dos años siendo el menor de la familia. Acerca de la profesionalización de sus padres, su padre es ingeniero en electrónica y comunicación y maestro en redes y telecomunicaciones y su mamá no concluyó la preparatoria, no obstante, se dedica a la venta de productos por catálogos y comida casera, por tanto, EE tuvo la experiencia de asistir a una guardería cuando cumplió el año.

Otro referente es que su lengua es el español, y aunque son creyentes de Dios no se encuentran adscritos a ninguna Iglesia debido a que desean ofrecerle la libertad a sus hijos de profesar la religión que gusten. Finalmente, acerca de las prácticas cotidianas suelen ver la televisión, EE y su hermano juegan en el patio de su hogar con los juguetes que tienen, no obstante, con sus tutores juega poco, cuando su papá llega del trabajo acostumbran a “hacer luchitas”.

Acerca del tercer estudiante denominado IL vive al oeste de Veracruz en la colonia Pocitos y Rivera, esa zona se caracteriza por el comercio minorista como refaccionarias, fondas de comida corrida, salones de eventos, y cerca está el núcleo deportivo el cual tiene una cancha para beisbol. Volviendo a la forma de vida del infante, su familia profesa el catolicismo, convive con ambos padres y tiene un hermano mayor que le lleva cinco años; ellos se comunican mediante el español. La escolaridad de su mamá es licenciatura en contaduría pública, pero se encuentra desempleada haciéndose cargo de la casa y su papá ejerce como abogado independiente.

Algunas de las actividades que realizan se caracterizan por ver televisión, IL tiene tiempo de juego con la Tablet o en su cuarto con juguetes compartiendo con su hermano, mientras que los fines de semana suelen desplazarse al malecón o algún parque debido a que su papá trabaja todos los días.

Ahora bien, los cuatro estudiantes que describiré a continuación viven en la zona centro de Veracruz, en la colonia Centro, la cual se encuentra caracterizada porque operan establecimientos de hotelería, restaurantes y comercio. De manera específica, el estudiante denominado IA reside con su mamá, hermana (que le lleva cuatro años), abuela materna, tíos y dos primos, mientras que su papá se encuentra en Nueva York, pero sí tiene contacto con él a través de videollamadas por el celular. De hecho, IA nació en Estados Unidos y desde hace un año llegó a México con su familia materna y aunque suele comunicar palabras e ideas en inglés su lengua materna es el español porque sus padres son mexicanos nacidos en Veracruz.

Puedo añadir que, la escolaridad de los tutores es bachillerato, su papá trabaja como soldador y su mamá abrió recientemente un salón de belleza junto a la casa de su abuela. Acerca de la religión que profesan es el cristianismo y las prácticas que llevan a cabo es ver televisión, aunque casi no juegan al aire libre gusta de botar y atrapar la pelota.

Añadiendo a otra estudiante, la denominaré MC, ella habita con su mamá, su abuela, su bisabuela, dos tíos y una tía abuela; su familia profesa el catolicismo. MC es hija única y la menor de la casa, su mamá es soltera, licenciada en ciencias de la educación y trabaja como docente, aunque se comunica con ella a través del español intenta enseñarle palabras en inglés como los colores y saludos. La alumna cursó maternal en línea el pasado ciclo escolar, cabe destacar que las actividades que lleva a cabo la mayor parte del tiempo las elabora con su abuela materna, y suele jugar con los vecinos del callejón o sola, algunos ejemplos son: con la pelota, triciclo, así como a las atrapadas.

Al siguiente estudiante lo identificaré RC el cual, es hijo único, y vive en casa de su abuela materna con su mamá y su tío. La mayor parte del tiempo se encuentra con su abuela, ya que su mamá trabaja todo el día como visitadora auxiliar de la Comisión Estatal de Derechos Humanos, ella tiene licenciatura en derecho con maestría en derecho constitucional y amparo. Es necesario mencionar que, el infante asistió a guardería solamente un mes porque se presentó la pandemia y el confinamiento, además, se comunican con él a través del español, profesan la religión católica pero no

discriminan el amor en todas sus expresiones, tratando de enseñarle al estudiante el respeto por la diversidad. Algunas prácticas cotidianas que tienen con RC van desde leerle cuentos frecuentemente, jugar a colorear libros, con canastas de basquetbol o a las escondidas.

La penúltima estudiante, denominada VR habita en un departamento con ambos padres y dos hermanos un joven de veintiún años y una niña de nueve. Siendo la tercera y menor de la familia, asistió desde el año y medio a guardería, sin embargo, seis meses después cerraron por la pandemia y volvió a casa, mientras tanto, sus tutores tenían la necesidad de llevarla con ellos al trabajo, ya que laboran juntos y eso dificultaba sus dinámicas, respecto a sus estudios ambos cuentan con licenciatura en contaduría. Cabe mencionar que, no profesan ninguna religión y la lengua por la cual se comunican es el español.

La última estudiante que contemplo es FV quien llegó de manera extraordinaria al ciclo escolar 2021-2022 por cambio de Jardín de Niños a finales del mes de febrero y el día que se presentó la directora me abordó para informar que a partir de ese momento se encontraría en el grupo que tengo a mi cargo. Al reunir la información necesaria en la entrevista con su mamá me compartió que viven en una casa propia de la zona norte de Veracruz en el fraccionamiento Los Pinos. Ella tiene un hermano de 12 años y es la menor de la familia, no tiene mascotas, pero le gustan los gatos, reside con su mamá quien es licenciada en química clínica y obtuvo una especialidad en hematología diagnóstica por laboratorio, pero en la actualidad está desempleada, mientras que su papá es médico general con especialidad en cirugía general y sí labora. Asimismo, me comentan que FV sí asistió a guardería desde el año cinco meses, pero dejó de ir en enero del 2020 y volvió en enero del 2021. Por su parte, profesan la religión católica y sus actividades en familia son comer juntos los fines de semana, leer cuentos, aunque interrumpa la narración, juegan poco al aire libre y optan por emplear la cochera que tienen en casa, los juegos diarios con su papá antes de dormir son: “cosquillas” y “cargarla”.

Ante lo expuesto, me puedo percatar que la conformación del grupo se encuentra integrado por familias y no por comunidad, como lo muestro en el siguiente Apéndice C,

es decir, son niños y niñas que vienen de diferentes colonias de la ciudad de Veracruz y la conurbación de Boca del Río. En síntesis, son cuatro infantes que se concentran en la zona centro, pero a pesar de ello, no se frecuentan fuera de la escuela debido a que cada uno tiene sus propias dinámicas familiares y sociales.

De esta manera, en el mapa se les visualiza con iconos de color verde. Y los cuatro alumnos restantes se dividen en el oeste, norte y sur, a los cuales se les identifica con un icono de color morado para el norte, naranja para el oeste y azul el sur, mientras que, el centro escolar se diferencia con el ícono rojo, y como he dicho con anterioridad, es el único punto de encuentro entre ellos.

Respecto a la integración de las familias existe diversidad, se pueden observar tres familias nucleares, es decir, niños y niñas que viven con ambos padres y dos hermanos, otra formación es con ambos padres y solo un hermano o hermana, e incluso, conformados con ambos padres siendo hijos únicos. Asimismo, concurren dos familias extendidas, las cuales suelen compartir hogar los padres y sus hijos con algún abuelo ya sea de lado materno o paterno. Otro claro patrón es de quienes aparte de sus padres, habitan con sus abuelos, bisabuelos y tíos, estos últimos pueden o no tener hijos e hijas, aunado a las dos familias monoparentales, donde en cada una, las mamás se encuentran dedicadas en la crianza de sus hijos.

Continuando con la descripción, menciono que las mamás solteras que crían a sus hijos, suelen tener trabajo de tiempo completo, por lo que dejan a los niños al cuidado de sus abuelas. Lo anterior, tiene un cambio significativo en las concepciones de la sociedad impactando en el reajuste de roles familiares debido a la inserción de la mujer al ámbito laboral o los deberes paternos en el hogar. Con base en ello, dentro del grupo hay cinco estudiantes que por distintos motivos han tenido asistencia a guardería o maternal presencial VR, FV, EE y RC o la modalidad en línea MC, no obstante, como se mencionó fue poco el tiempo debido al confinamiento por la pandemia Covid-19.

A pesar del establecimiento familiar, la situación legal de los padres de familia es diversa por cuestiones personales o acuerdos, logrando observar que la mayoría tiene una alianza libre, pocas parejas se encuentran casadas y existen mamás o papás que se declaran solteros. Por otra parte, se denotan algunas diferencias en las creencias de

las familias que van desde el catolicismo, el cristianismo, la creencia de Dios sin adscripción a algún templo o Iglesia e incluso una familia sin religión. Por ello, cuando ha habido actividades culturales y de tradición, como la celebración del día de muertos, se les consulta si están de acuerdo o no en las prácticas que se van a realizar como grupo.

Para concluir con la caracterización de las familias, distingo que algunas presentan carencias sociales, para ello, retomo el planteamiento del Consejo Nacional de Evaluación de la Política del Desarrollo Social, por sus siglas CONEVAL (2021), reconociéndolas vinculadas con el rezago educativo, un pleno acceso al sector salud, seguridad social, calidad en sus viviendas y servicios básicos de alimentación. Todo ello, pone de manifiesto las desigualdades y barreras sociales.

De manera contextual, puedo identificar que los familiares de mis estudiantes ER, EE, e IA sí son vulnerables, debido al rezago educativo que enfrentan sus tutores, lo cual, dificulta encontrar un trabajo formal que ofrezca seguridad social y como he compartido anteriormente en estos casos particulares, han tenido que valerse mediante la venta de productos, creación de pequeños negocios en sus viviendas o definitivamente considerarse personas desocupadas dedicándose al hogar. Por otro lado, aunque los padres de IL concluyeron sus estudios de licenciatura, la pandemia provocó el despido de uno de ellos. Puedo mencionar, que su vivienda es rentada, implicando una limitación de los ingresos mensuales para otros gastos o incluso de ahorro.

Las carencias sociales identificadas, pueden desencadenar problemas, por ejemplo: en la atención que requieren los niños y niñas, porque los padres preocupados de ofrecerles alimentación, educación, salud a los integrantes de sus familias, pueden encontrar trabajos con largas jornadas y un bajo ingreso, teniéndolos entretenidos mediante el uso de pantallas, como es el caso específico de la estudiante VR, como ya he dejado claro con anterioridad, que después de la escuela se va al trabajo de sus padres y ahí está todo el tiempo acompañándolos. Por otra parte, los infantes pueden llegar a no rendir en la escuela, ya que esos bajos ingresos muchas veces no permiten tener los alimentos necesarios en sus casas, sin pasar desapercibido que cada día suben los precios de todos los productos.

Se tiene conocimiento de lo expuesto, debido a la aplicación del diagnóstico familiar que comprendió un periodo de entrevistas. Al respecto Lopezosa (2020) menciona que se trata de una interacción entre dos personas que entablan una conversación, en ella se emplea un instrumento con interrogantes estructuradas previamente en las que se consienten opiniones e ideas para responderlas por parte del receptor, tomando en cuenta su contexto y conocimiento del tema, mientras que el emisor, tiene un objetivo específico al recabar los datos.

En el caso de los cuestionamientos hacia los padres de familia, su diseño fue por grado en la fase intensiva del CTE los días 23 y 24 de agosto del mismo año. La dinámica de entrevistas con los tutores consistió en asignar a cada uno un día específico (del viernes 3 al 10 de septiembre del 2021) y un horario de una hora después de las clases mediante la plataforma *Zoom*, a excepción de FV reiterando que llegó de manera extraordinaria a finales de febrero y hasta ese momento se llevó a cabo la entrevista con su mamá.

Destaco que se registraban las aportaciones del guion de interrogantes en formato Word. Para su evidencia en el apéndice D, se añade la categorización de dimensiones e indicadores que corresponden a las preguntas relevantes de las entrevistas y que destacan temáticas sobre la identificación de los infantes y sus padres, el ambiente en que socializan, atención médica, el nivel madurativo de su lenguaje, motricidad y aspectos emocionales, así como sus hábitos en cuestiones de alimentación, cultura e ideología. Por tanto, las respuestas aportadas por los padres de los niños y niñas del grupo, permitieron la reflexión de los datos compartidos.

Hecha esta salvedad, proseguiré con la caracterización de mi grupo escolar, donde cabe destacar que, son ocho infantes, cinco son niños y tres son niñas, y sus edades oscilan entre los tres años ocho meses hasta los tres años cumplidos; los cuales según Piaget como se citó en Tobalina, (2022) se encuentran en la etapa preoperacional que va de los dos a los siete años caracterizándose porque los infantes pueden usar símbolos y palabras para pensar, solucionar intuitivamente los problemas, pero su pensamiento aún es limitado por la rigidez y el egocentrismo.

Al inicio del ciclo escolar se conocían personalmente tres estudiantes ER, VR, e IA, ya que asistían a actividades escolares presencialmente tres veces por semana. Mientras que, los otros cuatro preescolares IL, MC, RC y EE solo se habían visto en la virtualidad, mediante encuentros por la plataforma *Zoom* dos días a la semana en horario escolar debido a la transición del regreso a las escuelas por la pandemia Covid-19; añadiendo que, para algunos, es su primera experiencia en la escolaridad formal y obligatoria IA, ER e IL.

En ese periodo se evidenció que los niños y niñas del grupo identifican cómo se llaman, reconocen y comentan sus juegos favoritos con el objetivo de llevarse a cabo, presentan cierta autonomía en tomar materiales y pertenencias donde les implica volver a dejarlos en su lugar con apoyo de algún adulto.

Las características del grupo se pueden denotar, en que son activos y exploradores de todo lo que observan y tocan; acerca del conocimiento que tienen de sí mismos y las posibilidades motoras con las que cuentan, saben cuándo atrapan o encestan una pelota o no, reconocen que pueden saltar en un solo pie o lo intentan, caminan sobre sus talones, pero en momentos donde les implica plasmarse poniendo en juego el autoconocimiento de su cuerpo aún están en proceso de que aparezcan sus primeras formas figurativas.

El dibujo en esta etapa, se encuentra caracterizado por los intentos de proyectar o manifestar algo, pero todavía no están preparados para pintar todo lo que desean a causa de una falta de maduración en su psicomotricidad, aun así, gustan de probar formar con colores nuevos y copiar lo que hacen otros. En el grupo, los estudiantes EE, ER, VR, y RC cursan la subetapa del garabateo sin control que va de los dos a los cuatro años, en ella, se dibuja por el placer del movimiento y está en proceso de desarrollo la coordinación ojo-mano. Mientras que, los cuatro estudiantes restantes IL, IA, MC y FV transitan por la subetapa del garabateo con nombre, en la misma, sus trazos son acompañados por una descripción verbal, un significado, porque son capaces de identificar sus propios dibujos haciendo uso de su imaginación (Fernández, 2021).

Continuando en la línea de su proceso para aprender, referente a las relaciones que establecen con los demás, formulan la pregunta: ¿cómo te llamas? O si tienen

curiosidad emplean el cuestionamiento ¿por qué? E incluso ¿dónde? Por otra parte, apenas comienzan a reconocer y a expresar cuando se sienten con alegría, tristeza, enojo o miedo. No obstante, muestran pena en momentos de baile y canto, aunque poco a poco han ido tomando confianza y desenvolviéndose para participar.

Enfatizando en sus gustos como jugar, retos para poner en práctica sus posibilidades físicas como correr, escuchar historias a través de diversos personajes en forma de guiñoles. Lo que les disgusta es que no respeten sus turnos, que otro compañero les arrebate o quite algún material con el que están trabajando, aunque para la mencionada situación he empleado un reloj de arena, el cual, determina el tiempo del turno de los niños y niñas, cuando este finaliza, se intercambian los objetos y le dan vuelta al reloj.

Debo agregar que requieren favorecer habilidades de percepción como observar y escuchar atentamente, así como habilidades de razonamiento acorde a su etapa de desarrollo, habilidades de traducción como narrar y describir ya que el lenguaje es prioridad en esta etapa del preescolar, puesto que se busca la expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos a través de diversos medios.

Acerca de sus estilos de aprendizaje me percaté que todos tienen preferencias kinestésicas, porque gustan de actividades donde puedan tocar y explorar, por poner un ejemplo: con brochas con la intención de plasmarse a sí mismos, con fichas, pinzas, bloques, cubos, etcétera. Por su parte, en el área de educación física gustan de agarrar y transportar pelotas (de tamaño mediano o pequeño) de múltiples formas ya sea con algunas partes de su cuerpo, rodándola con la mano o pateándola.

Además, gustan de armar rompecabezas de cuatro a seis piezas, intentando ensamblarlas, o tomar materiales sensoriales con diversas texturas como algunos peces hechos con fieltro que los ocupamos para jugar a la pesca, o esponjas, dados de madera, entre otros. Es necesario admitir, que requieren apoyos visuales mediante imágenes alusivas respecto a lo que se platica, si no muchas veces pierden la atención. En perspectiva, he logrado observar que requieren diferentes recursos para aprender, donde en general, todo ello apoya a su desarrollo.

Para ir cerrando esta caracterización, en algunos de los niños y niñas su lenguaje es comprensible hacia las demás personas, pero no todos platican situaciones que vivieron o pasaron, es decir, que intenten dar explicaciones sencillas empleando su vocabulario. En cuanto a su proceso de aprendizaje enfatizando en su pensamiento y comprensión, algunos usan palabras que tienen relación con el tiempo, aunque a veces no las utilicen correctamente y algunos son capaces de encontrar objetos de pares cuando jugamos memorama empleando las palabras “son iguales o son diferentes”.

De manera específica, refiriéndome a la comunicación de las ideas o solicitud de ayuda de los niños y niñas, suelen hablar en su lengua materna que es el español, aunque IA tiende a enunciar algunas palabras en inglés debido a que, como mencioné anteriormente, nació en Estados Unidos y recientemente llegó a Veracruz. En este punto, aludo a ER, que se encuentra diagnosticado y canalizado por CAPEP, el cual enfrenta un TEL y es conceptualizado por Buiza, Rodríguez, y Adrián, (2015) como una alteración para desarrollar o adquirir el lenguaje, sin algún origen de carácter físico, neurológico o sensorial.

En este sentido, ER presenta dificultades para enunciar palabras, e incluso cuando quiere comunicar alguna idea o pensamiento en casa, optan por “adivinar lo que quiere decir”. En contraposición a ello, en el aula de clases se le cuestiona o motiva a expresarse, aunque desafortunadamente sin conseguir éxito; en ocasiones, se vale de la estrategia de señalamientos, pero se queda mirando o se aleja de la actividad.

Por lo tanto, existen algunas orientaciones que me permiten reconocer la urgencia de propiciar una estimulación con ER acerca de su lenguaje, ya que respecto al proceso de aprendizaje de niños y niñas en edad de dos a tres años en esa etapa ya pueden decir su nombre, emplear pronombres “yo”, “tú”, “él”, armar frases de tres palabras “dame mi pelota”, palabras en plural “perros, juguetes, niños”, y su lenguaje es comprensible para los demás e intentan contar situaciones que pasaron o vieron (*LEGO*, 2016).

Al centrarme en la perspectiva de mi intervención docente, es prioritario la diversidad de aprendizaje que se presenta en el grupo, sobre todo, el desafío inclusivo que apremia al estudiante que enfrenta una NEE. De manera que acorde a su etapa de desarrollo y posibilidades favorezca su desenvolvimiento e interacción social con sus

compañeros, a través de la reflexión y puesta en práctica de estrategias flexibles que me permitan disminuir la barrera de una enseñanza que no considere las características individuales y diferencias de aprendizaje, para ofrecer los apoyos requeridos en los que pueda participar.

Cabe destacar que la problemática mencionada anteriormente y que se encuentra latente en mi grupo escolar, enfatiza en un enfoque que impacta en una pedagogía de la diferencia, la cual es entendida como una alternativa que dignifica las fortalezas y riquezas hacia lo diferente, valorando lo que pueden ser y son las personas, en el reconocimiento que todos pueden aprender. Dicha pedagogía propone una multiplicidad de proyectos de posibilidad que erradiquen la desigualdad y la exclusión y que contribuya a la transformación de una cultura educativa inclusiva (Pascual, 2014).

Finalmente, los puntos enunciados corresponden a una caracterización del contexto, que me impulsan a considerar aquellas situaciones en las que he percibido la problemática y que se encuentran obstaculizando el proceso de aprendizaje de los infantes y el desempeño de mi mediación. Es decir, el rol que ejerzo como guía en dicha conducción. Por ello, es imprescindible que lo detecte y priorice durante el proceso de tesis, que logre transformar mis competencias docentes, al mismo tiempo que consiga aportar una respuesta educativa congruente con las demandas actuales de una educación inclusiva.

A continuación, daré parte a la descripción del discurso político educativo que se brinda a la población humana de forma mundial, nacional y estatal para desarrollar las prácticas educativas inclusivas.

1.3. Normatividad y políticas públicas

El panorama actual destinado a disminuir la desigualdad social a partir de la atención a la diversidad e inclusión tiene como fundamento el discurso político educativo. El cual, ha sufrido diversas transformaciones, ya que dichas propuestas se modifican a partir de los cambios en los lugares (países, municipios, comunidades, entre otros) la sociedad, la cultura, hechos históricos, sin dejar de mencionar, los objetivos que se fijan como metas para apuntar al desarrollo de cada ámbito (social, educativo, económico).

En este sentido, se deben considerar ejes centrales que contemplen alcanzar la equidad para todos desde edades tempranas, es decir, la igualdad de oportunidades a fin de que todas las personas logren desarrollarse y desenvolverse plenamente, no obstante, lo anterior no puede alcanzarse sino es por medio de la inclusión social y la educación de calidad (PNUD, 2016).

En otras palabras, lo que trato de dimensionar es que a través de la educación las personas pueden aspirar a fortalecer sus capacidades, sus habilidades y destrezas, mismas que deben apoyarle el resto de su vida. Sin embargo, es necesario reflexionar acerca del sustento normativo internacional, nacional y estatal con el que cuento para llevar a cabo la misión de la educación inclusiva en el nivel preescolar, cómo se conceptualiza la calidad, cuál es el papel como docente que debo asumir e incluso identificar los límites que se circunscriben.

Desde esta perspectiva, la primera misión que se llevó a cabo para dar su lugar a la infancia fue en la Convención sobre los Derechos de los niños por parte de la Organización de las Naciones Unidas, por sus siglas ONU (1989) la cual estableció que “Los estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación, y a fin de que se pueda ejercer progresivamente en condiciones de igualdad de oportunidades” (p. 13).

Asimismo, cinco años después, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, por sus siglas UNESCO (1994) en el primer punto reconoce “la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación” (p. 8). De esta manera, todos los niños y niñas tienen derecho a gozar de la educación, sin hacer distinciones por su nacionalidad, sexo, color, o necesidad educativa, ya que es una condición indispensable para el progreso personal y social en la vida misma.

Por tanto, la Organización de los Estados Iberoamericanos, por sus siglas OEI (2000) en la Declaración Mundial sobre educación para todos, estipula que uno de los objetivos prioritarios es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación, es decir, se busca la toma de medidas coherentes para reducir las desigualdades, dando

oportunidad a todos de alcanzar un nivel aceptable de aprendizaje al mismo tiempo en que se mitigan obstáculos de participación activa.

De esta manera, pretende que, en el ámbito de la educación en los países, se precise atención a las necesidades que tengan los infantes, donde se garantice el principio de igualdad al ofrecer distintas posibilidades de aprendizaje alcanzables para todos. En este tenor, se comenzaron a realizar convenciones para tomar en consideración las NEE que se encuentran latentes en dicho sector, con la finalidad de fomentarlo desde el plano educativo llevándolo a todos los ámbitos sociales. Así, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, por sus siglas OCDE como se citó en Martínez (2021) reconoce que la inclusión implica garantizar que todos los estudiantes alcancen al menos un nivel mínimo básico de habilidades para desarrollar su potencial de aprendizaje.

En este sentido, en la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, la ONU (2006) promueve que se reconozcan las aportaciones, capacidades que pongan en juego, así como los méritos y las habilidades de las personas que enfrentan discapacidad con relación a su etapa de madurez y edad, así como al lugar donde se desenvuelven. Lo que influye en su dignidad, autoestima, su sentido de pertenencia, permitiendo reforzar el respeto hacia ellos y de los avances en su desarrollo social y personal.

Si bien es sabido, que la política internacional coadyuva a fijar las metas de los países, en este caso, respecto a la propuesta educativa inclusiva, y cómo dicha visión, desencadena la relevancia social, para formar a ciudadanos que en un futuro deben desenvolverse de manera autónoma con las bases forjadas, dando atención a sus competencias, a las diferencias y características individuales de cada uno.

Rescatando los argumentos anteriores, daré parte al planteamiento que se genera de manera nacional en la República Mexicana en torno a la calidad de la educación inclusiva, la formación de docentes y la propuesta del diseño curricular actual que rige el ámbito educativo. Empezaré por considerar la reforma del Artículo Tercero Constitucional donde se plantea que uno de los criterios que debe orientar a la educación es el carácter *inclusivo*:

Al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (SEGOB, 2019, párr. 21).

En este sentido, el punto de partida es hacer valer el derecho a la educación de todos, tomando como referencia las características de los estudiantes, otorgando oportunidades equitativas para aprender a aquellos que más lo necesiten, a través de modificaciones pertinentes que les permita ser agentes activos en su proceso de aprendizaje.

Así, el Artículo Tercero promueve que se le otorgue valor a cada uno de los infantes preescolares, bajo el enfoque de derechos humanos que permita formar en la práctica de valores a las futuras generaciones, con actitudes donde se reconozca y aprecie la diferencia, por ende, se busca el desarrollo de una cultura para la paz donde se rechaza la violencia o la indiferencia. Además, se plantea que el carácter de los planes y programas tienen flexibilidad al contemplar la realidad contextual (SEGOB, 2019) que se vive; lo anterior impacta en las dinámicas e intercambios establecidos en las escuelas y entre los grupos, al tener la oportunidad de brindar prácticas escolares que examinen y coloquen en primer lugar la necesidad apremiante para dar resolución a áreas de oportunidad identificadas con los estudiantes, de manera específica, haciendo frente a la diversidad, el reconocimiento de lo que necesita y puede hacer el otro, el apoyo mutuo, donde se requiere impulsar acciones contundentes y sensibles en la plena búsqueda de su desarrollo social.

Por su parte, en la Ley General de Educación, por sus siglas LGE (2019) en el capítulo VIII se establece que “la educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación” (Cámara de Diputados, 2019, párr. 226).

Por consiguiente, las leyes ponen de relieve la necesidad de responder a la diversidad, sobre todo, en edad temprana de los cero a los cinco años en un intento por cumplir los preceptos de las máximas organizaciones que rigen la movilidad del mundo,

en miras de disminuir la desigualdad y la exclusión, donde anteriormente, todos los niños y niñas “que tenían alguna condición” se encontraban en escuelas de educación especial y en lo posterior se consideró que la solución absoluta para la inclusión sería la inserción de los infantes en el sistema educativo regular; sin embargo, no pretendo ahondar en este punto, porque se abordará en el segundo capítulo, el cual es titulado “fundamentación teórica, conceptual y filosófica”.

Volviendo al punto principal respecto a la necesidad de afrontar el desafío inclusivo desde edades tempranas, con el objetivo de identificar las barreras oportunamente, coloco el reporte del PNUD (2016) donde informa que:

En 2012, la primera infancia (0 a 5 años de edad) recibió el menor gasto público per cápita enfocado en salud, educación e ingreso dentro del grupo de los NNA. Esto limita el desarrollo humano de los niños y niñas en el presente y el futuro (p. 62).

Aunado al reto anterior, se busca mejorar la calidad de la educación, en el cual paradójicamente, la mayoría de las escuelas federales no cuentan con los materiales e infraestructura suficiente para dar una atención digna, o en ocasiones, los métodos de enseñanza dificultan el acompañamiento a los estudiantes, debido a una formación docente que amplía la brecha y las tensiones pedagógicas. Más aún, al trabajar con estudiantes que presentan NEE, indiscutiblemente el docente va aprendiendo cómo actuar, cómo desenvolverse y responder en la marcha, en la experiencia, en el intercambio con sus pares, en la medida que gestione y se capacite por sus propios medios.

De esta manera, el docente debe incursionar en un perfil requisitado que se ha ido modificando a través del desafío inclusivo, y que en diferentes situaciones reales va siendo un promotor del cambio pedagógico. Por tanto, para asegurar un esquema formador, de guía y orientador, con características incluyentes cada vez más sólidas en la tarea del docente, la SEP (2019) plantea en el Marco para la excelencia de la enseñanza de educación básica los *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes*, el siguiente punto: “una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia” (p. 17).

Por tanto, la educadora debe tener conocimiento respecto al área de desarrollo físico, cognitivo, lingüístico, social y emocional de la diversidad que caracteriza a sus estudiantes (SEP, 2019) ya que le va a permitir contar con información fidedigna que le apoye a tomar decisiones en donde se les dé una atención oportuna. Es decir, podrá desarrollar estrategias que incidan en experiencias equitativas e incluyentes, que respondan a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada infante.

Asimismo, la educadora incluyente debe ser capaz de “utilizar un repertorio amplio y diverso de estrategias, actividades y materiales didácticos acordes con las capacidades y necesidades de aprendizaje de sus alumnos” (SEP, 2019, p. 21). En este tenor, se debe estar preparado para organizar y diversificar la práctica educativa que permita responder de forma pertinente a las características de los estudiantes. Desde esta perspectiva, una condición que plantea la SEP (2012) y que puede apoyar a cumplir este criterio es al crear condiciones de accesibilidad universal en el espacio físico donde se desenvuelve, en aspectos curriculares del programa de estudios vigente, así como en las consignas e interacciones que posibilita, determinando y seleccionando ajustes razonables que respondan a necesidades individuales.

Por otra parte, debe existir una contribución como docente hacia la transformación social de los niños y niñas. En este sentido, en el artículo 90 de la LGE (Cámara de Diputados, 2019, párr. 226) establece que el logro de las metas educativas, estarán centradas en el aprendizaje de los estudiantes, y que, para ello, es indispensable continuar desarrollando la formación docente a través de la actualización educativa. Esto quiere decir que desde la docencia se tiene la oportunidad de fortalecer las propias competencias que incidan en el conocimiento del enfoque inclusivo para aplicarlo con el grupo, dotando de propuestas pedagógicas intencionadas, que den prioridad y atención a las particularidades de los niños y niñas, al mismo tiempo que impacten en sus aprendizajes y talentos.

De la misma forma, la SEP (2020) a través del fundamento de la Nueva Escuela Mexicana, por sus siglas NEM propone “poner los valores inclusivos en acción, así como incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, reduciendo de esta forma la exclusión y discriminación” (p. 17). Por tanto,

se reconoce que las acciones y estrategias deben focalizarse y considerar el avance hacia la construcción de un sistema educativo de calidad con equidad, donde se incremente la formación de los docentes para atender y llevar a la acción los planes y programas, puesto que son los agentes inmediatos y determinantes en el proceso de la educación inclusiva, mismos que son modelo para manifestar actitudes de respeto, responsabilidad y solidaridad.

Entonces respecto a mi labor docente, implica que me encuentre constantemente en procesos de capacitación y formación continua, por ejemplo: al ingresar a diplomados ofertados por la SEP, inscribirme y concluir posgrados que permitan poner en práctica mis competencias docentes. Por tanto, es necesario que identifique cuáles son los objetivos educativos que se plantean bajo la normativa del modelo en la educación obligatoria 2017 y acerca del desarrollo de competencias, ya que la práctica profesional se debe orientar en la edificación de cuatro pilares, aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir (SEP, 2017).

En el entendido que, los cuatro planteamientos curriculares deben posibilitar el aprendizaje para todos, cabe resaltar, que los dos últimos mencionados, es decir, aprender a *ser* y *convivir* (SEP, 2017), serán piezas clave para que los niños y niñas logren construir su aprendizaje desarrollándose a lo largo de la vida con autonomía, permitiendo mirar las diferencias, no como defecto o limitación de sus posibilidades a causa de características individuales, al contrario, vivirlas, sentirlas, apropiárselas y conocerlas como posibilidad, virtud, e incluso fortaleza; porque el reto se encuentra en atender de manera integral a los infantes, responder con relevancia y ser pertinente en sus necesidades, en el entendido de que, insertarlos en escuelas regulares no significa que se le brinde la atención que requiere.

Retomando el argumento, es relevante, porque México junto con los demás países que conforman el pleno de la ONU, determinaron como prioridad en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas” (Gobierno de México, 2017).

Asimismo, una de las metas educativas que se pretenden para el año 2021 con la finalidad de dar atención a la inclusión social es: “Apoyar la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas” (OEI como se citó en SEP, 2019, p. 56). Ahora bien, lo anterior, impacta en el desempeño de los estudiantes y en el ciudadano que se pretende formar, ¿Por qué? Sencillo. Si en el medio que me desenvuelvo en este caso el ámbito educativo, no cuento con la formación suficiente, como docente no sabré responder a las dificultades que se presentan “en mi competencia profesional” y en el ámbito laboral, por ende, se imposibilitaría o se puede caer en una deficiente y tardía transformación de la educación en términos de calidad e inclusión. Es por ello, que urge dar la prioridad que se merece a la inclusión en todos los sectores, a fin de poder impactar favorablemente en la sociedad, donde sin duda alguna, el docente juega un papel primordial para encauzarla.

De esta forma, se busca contar con elementos regionales que coadyuven hacia una educación cada vez más incluyente y equitativa. Tal es el caso de la Ley para la Integración de las personas con discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave ya que en el capítulo IV dedicado al apartado de educación, plantea que en los espacios educativos se atiendan las NEE con el objetivo de que todas las personas tengan acceso al aprendizaje, lo cual debe ser bajo los planes y programas establecidos (Congreso del Estado de Veracruz, 2020).

Para garantizar en los niños y niñas su pleno desenvolvimiento, participación y desarrollo de habilidades, los centros escolares necesitan romper barreras contando con materiales adaptados, por ejemplo: recursos con el sistema Braille para estudiantes que enfrentan discapacidad visual, o medios y formatos que aumenten o compensen la comunicación, dirigido a estudiantes con TEL. Lo anterior requiere de la capacitación del personal dedicado a la educación, ya que impactaría favorablemente en el desarrollo y potencial de cada individuo, en su autoestima, dignidad y el reforzamiento de prácticas inclusivas.

Añado que la SEV (2019) comparte que dentro de sus acciones futuras pretende “fortalecer procesos académicos de los colectivos docentes al proporcionar recursos didácticos, materiales bibliográficos y otros estímulos que posibiliten la mejora del

desempeño” (p.131). Es decir, que presupone la posibilidad de capacitar y asesorar a los docentes en el marco de las exigencias educativas actuales que favorezca la mejora de la labor docente. La realidad es que al papel docente le han aumentado cuestiones que no solo son de tipo pedagógico, sino administrativo. Aunado a ello, los cursos que ofertan en línea presentan fallas en el sistema o límites en su cupo. Este dilema deja entrevisto las múltiples funciones a elaborar y las contradicciones entre lo que debería ser primordial en el compromiso y papel que se funge como docente.

Para evitar que todo lo anterior se quede en el simple escrito, no basta con que exista un marco normativo que amplíe la concepción de la lucha por las oportunidades de los niños y niñas que enfrentan NEE. También abrir centros a la población, no bastando con unos cuantos, sino ampliar la cobertura para dar terapias, otorgar asesorías a docentes de modo que se pueda impactar en la praxis y en el reforzamiento de la pedagogía, que permita desde edades tempranas llevar un seguimiento y tomar en cuenta procesos que sean efectivos para incluir a estudiantes sin importar sus NEE. En este tenor, se deben sumar esfuerzos para que las instituciones que posean los recursos colaboren en el ámbito educativo.

Hasta aquí doy lugar al apartado del diseño en política educativa pública, que conforman el marco de reflexión acerca de aquellos diseños universales inclusivos, que demandan las diferentes organizaciones se lleven a cabo, no solo en el diseño curricular educativo sino en toda la sociedad para tener un impacto real y vinculado al contexto mismo. Desde esta perspectiva, el discurso permite reflexionar qué situaciones vinculadas al fundamento inclusivo se encuentran en el grupo escolar que atiendo, haciendo necesario su detección para atenderlas. De esta forma doy apertura al siguiente apartado donde tendré oportunidad de exponerlas.

1.4. Planteamiento del problema

A continuación, planteo las situaciones que me permiten priorizar un problema que se presenta en mi aula escolar, a través del empleo de un diagnóstico pedagógico que asegure la toma de decisiones en torno a la necesidad de posibilitar y reorientar mi práctica a través de una educación inclusiva.

En el presente ciclo escolar 2021-2022, tengo siete estudiantes a mi cargo con diversidad de capacidades, habilidades y destrezas en el primer grado grupo “A” de preescolar; en este periodo aún no se encontraba FV ya que como mencioné en la caracterización del grupo, ella llegó a finales de febrero del 2022. Sin embargo, deseo enfatizar en un infante que enfrenta TEL (fundamentado en un diagnóstico psicopedagógico elaborado por el personal de CAPEP de la institución escolar en la que laboro), debido a las siguientes situaciones observadas que se dinamizaron con el grupo en actividades exploratorias del diagnóstico que comprendieron del 30 de agosto al 10 de septiembre del 2021:

En primera instancia, cuando se le da una consigna donde le implica escuchar una historia seleccionada de la biblioteca del aula (textos literarios, específicamente cuentos para niños y niñas de tres a cuatro años) y al cuestionar por turnos ¿Cómo se llamaba la historia? ¿De qué color es el cabello del personaje? (aquí menciono el nombre del personaje) ¿Qué lugar es? (abriendo la página para ubicar el espacio referido), entre otras preguntas, con la intención de que todos expresen sus ideas y sean escuchados, en su turno se queda callado sin decir palabra, e incluso se le dificulta perseverar en ese periodo de tiempo y se aleja del área de biblioteca.

Otro momento fue, en un juego que les implicaba mencionar su nombre y su juego favorito, de esta manera, la dinámica consistía en que los niños y niñas iban pasando una pelota a su compañero de junto mientras sonaba la música, y cuando se detuviera, debían enunciar en voz alta su respuesta. Pero durante las rondas se quedó de pie sin pasar la pelota, y aunque me colocaba a su lado para modelarle la acción que necesitaba realizar, me miraba, tratando de manifestarse alzando las cejas, arrugando la nariz, o haciendo estiramientos con los brazos.

Además, otra situación en la que pude observarlo se presentó cuando atendía el área de artes, (usando como espacio el patio de la escuela) donde mostraba la imagen de un animalito y mencionaba: “-dice el cangrejo Tomás, que camines para atrás”, “dice el oso Carmelo que te arrastres por el suelo”, entre otras frases, que les implicaba a los infantes ejecutar movimientos por medio de la corporeidad. No obstante, se quedaba de pie tomando sus manos y mirando a sus compañeros, sin involucrarse.

Por ende, siento la necesidad de continuar atendiéndolo debido a que busco contribuir en sus formas de participación que impacte en su desarrollo social para interactuar con sus pares, propiciar que exprese lo que piensa y siente con sus posibilidades, pero sobre todo con seguridad en que lo pueden lograr; al mismo tiempo que marque una huella positiva en las actitudes de sus compañeros fomentando la aceptación, solidaridad, compañerismo y valoración de todos en el fundamento de la inclusión educativa.

Por lo anterior, se prioriza la elaboración de un diagnóstico, el cual permite desarrollar acciones relacionadas para identificar aquellas barreras educativas que ocurren en el contexto, con la finalidad de influir en la problemática, determinando la aplicación de diversas técnicas cualitativas, que aporten a realizar una recogida de información pertinente. Desde esta perspectiva, Espinoza, y Zamora como se citó en Vargas, (2014) reconocen que el diagnóstico posibilita formular una circunstancia inicial en la que se busca transformar o incidir, mediante la elaboración y puesta en marcha de un proyecto que apunta al logro de una situación.

A partir de ello, genero un diagnóstico pedagógico, el cual Pascual, (2015) lo define como una actividad que involucra teoría y práctica, encauzado a la valoración de una situación educativa relacionado con un grupo o un estudiante, con la finalidad de tomar decisiones para mejorar en el proceso educativo. Como he dado mención con anterioridad, debo considerar todos aquellos aspectos que tengan relación con el objeto de estudio, donde no solo me va a permitir detectar y explicar la situación, sino reflexionar con pericia las posibilidades para actuar sobre ellas de manera objetiva.

En este caso específico, respecto a mi intervención docente y a partir de ella, cómo se da la participación de los estudiantes que enfrentan alguna barrera, considerando también las situaciones ambientales del grupo, desde las relaciones afectivas entre compañeros y en mi papel docente. Lo anterior, con miras a implementar posibles alternativas, Arriaga, (2015) comparte que el diagnóstico es un proceso cíclico, de reestructuración y revaloración, en otras palabras, no es en un solo sentido, no solo implica observar, reflexionar y considerar una vez, porque con cada mirada puede descubrirse un hallazgo, algo que en primera instancia se pasó desapercibido, teniendo

la posibilidad de desentrañar y profundizar las causas, manifestaciones, motivos que se plantean y que pueden coadyuvar o limitar la mejora de la intervención.

Dentro del proceso del diagnóstico pedagógico, mi punto inicial para abordar la problemática estuvo enfocada en la “Baja participación de los estudiantes que enfrentan NEE” apoyándome en la herramienta del árbol de problemas expuesto en el Apéndice E, ya que es funcional para determinar las causas contempladas, es decir, todos aquellos factores que influyen no solo de tipo biológico, sino familiar o social, que posibilitan explorar las relaciones de manera directa o indirecta con la situación.

Identificando a su vez, limitaciones personales en la expresión verbal y la dificultad en su atención. Además, se contemplan barreras de tipo social y pedagógico, ya que, difícilmente se puede actuar si se tiene un desconocimiento de las condiciones particulares, lo que desencadena inadecuados ajustes razonables que permitan generar diferentes formas de intervención en el contexto escolar. Lo mencionado hasta aquí da paso al reconocimiento del impacto negativo que puede llegar a existir en el desarrollo de los estudiantes si no se da atención de manera oportuna a las barreras. Por lo tanto, los efectos serían problemas para relacionarse con los demás, o en el plano personal falta de independencia, limitadas acciones para resolver un problema con autonomía lo que desencadenaría falta de seguridad y autoestima.

A causa de lo dicho, el diseño del diagnóstico pedagógico me permitió la posibilidad de autocriticar mi papel docente frente a la necesidad de mi estudiante; es decir, qué estoy haciendo por él, porque tal vez sí quiera verbalizar, interactuar con sus compañeros en juegos, sentirse escuchado, expandir su curiosidad, pero no de la forma en que yo espero sino como mi estudiante tenga la posibilidad de hacerlo, teniendo en cuenta que, aún se encuentra en el desarrollo de sus habilidades sociales, físicas, emocionales y cognitivas, donde sin duda alguna, mi compromiso y práctica pueden provocar efectos.

Por ende, lo considerado hasta ese momento respecto a su baja participación, me orilló a encontrarme alerta, revalorar y ser consciente de las expectativas que tengo hacia ER, si tengo apertura y una práctica sensible a sus opciones de respuesta y su desarrollo personal, si las oportunidades que le brindo consideran su necesidad y satisfacen su

desenvolvimiento. Todas estas observaciones, lejos de desalentar mi papel docente me condujeron a definir la existencia del problema: “una limitada práctica inclusiva que apoye la participación del estudiante con NEE”.

Razón por la cual el diagnóstico pedagógico describe situaciones que expongan cómo es la enseñanza, de qué forma participan todos, pero de manera enfática, con el infante quien presenta un diagnóstico del TEL avalado por CAPEP. Para ello, se aborda desde la dimensión didáctica de la práctica docente, es decir, desde una mirada autorreflexiva, descriptiva y de comprensión que me permita identificar cómo a través de los procesos y situaciones de enseñanza que les brindo, logro o no, facilitar la intervención de los estudiantes tomando en cuenta sus posibilidades y características con el objetivo de fortalecer sus aprendizajes. En este sentido, trato de examinar y entender las experiencias con el grupo a través de la descripción para conocer la vida interior del ambiente.

Para ser precisa, este proceso consistió en actividades organizadas y aplicadas en las dos modalidades que se han trabajado con los estudiantes, es decir, en línea dos días a la semana y presencial tres días a la semana, abarcando el periodo del 13 al 24 de septiembre del 2021 y que forman parte de la exploración del diagnóstico inicial.

He de admitir, que de manera extraordinaria tuve la necesidad de extender el periodo dos semanas más, considerando del 27 de septiembre al 8 de octubre ya que, a partir de ese momento, todos los padres de familia habían tomado la decisión de enviar a sus hijos a la presencialidad, y los que ingresaban a las sesiones virtuales accederían por primera vez en la dinámica del grupo.

Por otra parte, los instrumentos que realicé fueron una guía de observación, la cual Becerra, (2012) comparte que “consiste en listar la serie de eventos, procesos, hechos o situaciones a ser observados” (p. 8). Dicha guía que elaboré, cuenta con 13 indicadores desarrollados a partir de cinco dimensiones, las cuales mencionaré más adelante, porque en primer lugar me gustaría dejar en claro que los aprendizajes esperados fueron seleccionados en la fase intensiva del CTE, priorizando los aprendizajes fundamentales a trabajar con el grupo.

En otras palabras, son aquellos indicadores que predominaron como centrales en la organización del trabajo docente para favorecer el aprendizaje de los niños y niñas, con relación a su etapa de desarrollo correspondientes a los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social del programa de estudios (SEP, 2017) aprendizajes clave, educación preescolar primer grado.

Por otra parte, retomé la elaboración del diario de trabajo, el cual permite el registro de hechos o situaciones relevantes en el día, donde logro reflexionar sobre aspectos que anticipo, retomados de algunos indicadores del programa de educación preescolar. De hecho, la SEP (2017) propone que sean en torno a sucesos sorprendentes o preocupantes, reacciones de los niños y niñas respecto a las actividades, así como una valoración de las intervenciones docentes. El empleo de dichos instrumentos, funcionaron para elaborar la siguiente descripción de lo suscitado en las experiencias exploratorias de aprendizaje con los infantes del grupo, a través de la observación participante, es decir, involucrándome en las actividades con el grupo.

Cabe mencionar, que los momentos en que puedo evidenciarlo y dar sustento a lo observado es a través del uso de materiales documentales, las anotaciones después de la intervención derivadas de la observación, algunos vídeos de las videoconferencias en tiempo real por la plataforma *Zoom*, así como evidencias fotográficas digitales de la puesta en prácticas de las actividades. Si bien es cierto, es que los mencionados instrumentos se aplicaron a los siete estudiantes del grupo, dos son niñas y cinco son niños (que oscilan entre los tres años recién cumplidos a los tres años cinco meses) los cuales, pertenecen al grado y grupo primero "A" del Jardín de niños con servicio mixto General Ignacio Zaragoza.

Al elaborar los instrumentos consideré aquellos que me permitieran ser narrativa, de este modo, establecí cinco dimensiones en la guía de observación, que cedan al registro de las actuaciones de los infantes del grupo a través de la práctica docente. A raíz de la generación del método y técnicas de recolección de datos y para dar mayor especificidad de lo observado, se organizó el siguiente cuadro de muestreo en la Figura 1 que contiene las dimensiones, categorías, indicadores y sus respectivas codificaciones, que fueron previamente organizadas.

Figura 1. Muestreo de unidades de la fase diagnóstica en atención a la problemática, ciclo escolar 2021-2022.

Dimensión	Categorías	Codificación	Indicadores
Lenguaje	Expresión oral	EO	Responde en relación con lo que escucha
	Intercambios comunicativos	IC	Nombra objetos que usa Comenta en grupo, lo que observa en ilustraciones Experimenta con objetos y materiales
Exploración	Experimentación	E	Muestra curiosidad y asombro al estar en contacto con elementos de la naturaleza
Expresión	Manifestaciones artísticas	MA	Canta canciones Acompaña canciones con distintas partes del cuerpo
	Sonoridad	S	Identifica sonidos de su vida cotidiana
	Representación/ imitación	RI	Imita posturas
Destrezas	Desarrollo de la motricidad	DM	Realiza desplazamientos con distintas posturas Arroja un objeto con la intención de que llegue a un punto
Socialización	Acciones colectivas	AC	Acepta jugar y realizar actividades con otros niños y niñas
	Juego	J	Participa en juegos y actividades

Fuente: AMO, septiembre de 2021.

A continuación, elaboraré una reseña de los hallazgos visualizados respecto a las participaciones de los niños y niñas en las actividades exploratorias, anexando ejemplificaciones de los diarios de trabajo que desarrollé para la descripción y como segundo punto, una reflexión sobre mi práctica:

En primera instancia, en la dimensión del lenguaje desarrollé experiencias donde los infantes del grupo tenían oportunidad de participar intercambiando y verbalizando sus ideas u opiniones a través de situaciones sensoriales, un ejemplo de ello es la actividad “¿Cómo se siente?” contemplada en el diario de trabajo del Apéndice F, la cual consistía en presentar cinco diferentes cajas y cada una tenía un objeto dentro, los estudiantes debían pasar por turnos seleccionar la caja que más les gustara e introducir la mano para tocar qué había adentro, aunque no lo pudieran ver porque las cajas estaban forradas. Se buscaba que expresaran mediante los cuestionamientos ¿Cómo se siente? ¿Qué crees que es? ¿De qué color lo imaginas? ¿Crees que es grande o pequeño?

En la dinámica, me percaté que ER explora con el tacto, pero cuando le pregunto se queda callado, IA comparte: - “parece como polvo”, además, VR solo menciona la palabra “nada” en cada pregunta hecha. Asimismo, MC dice: “es tierra” y la mayor parte del tiempo se anticipa a hablar, aunque sea el turno de otro compañero, mientras que, EE suele hablar con un tono de voz bajo para responder “suave” ante la pregunta “¿Cómo se siente?” RC manifiesta expresiones gestuales y verbaliza la palabra “duro”, finalmente, IL dijo que era “suave” al mismo tiempo que trataba de sacar el objeto de la caja para verlo.

Interesante fue notar que, a pesar de tener cinco diferentes opciones, todos escogieron la misma caja, otro punto fue que estaban atentos cuando era su turno, pero en los momentos donde pasaba otro compañero se movían de la silla, zapateaban en el piso sin escuchar a su par, evidenciando esto, porque al preguntar “¿Qué habían comentado?” Miraban para otro lado o no respondían.

En otra situación que implicaba su expresión oral, se buscaba que compartieran quiénes eran los integrantes de su familia usando como recurso una fotografía, EE hablaba con un tono de voz muy bajo, tratando de meterse los dedos en la boca, pero no podía por la máscara, a pesar de ello, ahí los mantenía, pero al momento de enunciar el nombre de su hermano se le llenaron sus ojos de lágrimas y se le escuchaba su voz cortada, entonces, le ofrecí apoyo verbal para expresarle que él podía y que yo me encontraba a su lado; para proseguir le tomé la mano y lo iba orientando con

cuestionamientos sencillos “¿Qué hacía con su hermano?” “¿A qué juegan juntos?” Y “¿Cómo se llama su mamá?”

Aunado a ello, cuando fue el turno de ER le otorgué cuestionamientos “¿Quién es tu hermana?” “¿Quién es tu mamá?” “¿Quién es tu papá?” pero en vez de expresar oralmente su nombre, los señalaba en la fotografía. En el día que le correspondió a MC contó con quiénes vivía, con quién había hecho su trabajo y cuando ella hablaba todos la observaban. Por otro lado, IA expresa frases como: “la mamá de mi mamá se llama Maguita”, IL incluso comparte que va al Malecón a patinar con su mamá y su hermano, VR tiene un tono de voz bajo y frunce el ceño cuando le cuestiono por una persona que aparecía en su fotografía; finalmente el estudiante RC verbaliza que él y su tío tienen el cabello chino, moviendo sus ojos hacia arriba y agarrándose el cabello.

En segunda instancia, acerca de la participación de experiencias donde les implicaba explorar y hacer uso de herramientas, propuse la examinación de su medio con el empleo de lupas modelando cómo debe manejarse, con la intención de identificar algunos animales que hay en la escuela; la expresión de sus manifestaciones y actitudes se encuentran en el diario de trabajo del apéndice G. En la situación, cuando ER trae su lupa emite el sonido: “¡Hey!” y con su dedo dirige algo que me quiere mostrar poniéndose la lupa en la cara y entrecerrando un ojo, me percaté que los infantes se desplazan de un lugar a otro cuando MC o IA les dicen: “-miren chicos, miren”, al encontrarse una abeja que estaba muerta, aunque en un primer momento observan con los ojos, también levantan las lupas acercándola y alejándola del animalito.

Otra práctica que implicaba la exploración con herramientas fue en artes, donde debían emplear pinturas y espuma de afeitar para identificar colores primarios y hacer mezclas con ellos, refiriendo dicha actividad en el diario de trabajo del apéndice H. Previo a ello, requerían colocarse sus playeras de arte e IA, VR, IL, son capaces de ponérsela con autonomía, pero MC, EE, ER y RC necesitan apoyo; mi respuesta es verbalizar paso por paso guiándolos en el proceso o modelarles para que ellos secunden la acción. Me doy cuenta que en dichas experiencias toman la espuma y la pintura plasmándola en la hoja, o juntan sus manos para frotar los recursos otorgados.

Por otra parte, la situación que impacta en la dimensión de expresión, llevada a cabo en la virtualidad se llamaba: “¿De dónde viene ese sonido?” Se buscaba reconocer la identificación de fuentes sonoras de diferentes animales, entre ellos: el pájaro, elefante, delfín, borrego, león, cochino, gallo, perro, gato y caballo. Al cuestionar “¿qué debíamos hacer?” La estudiante MC comentó con sus propias palabras: “escuchar un sonido y adivinarlo”; cuando iban pasando por turnos percibía cómo la mamá de EE le daba las respuestas sin dejarlo pensar y él solo lo repetía, mientras que ER se alejaba del sitio y su tutora me comentaba: “es que no quiere maestra, se va” mientras oía cómo le hablaba para que volviera.

Por otra parte, RC escuchaba el sonido y en su rostro se manifestaba asombro, cuando reconocía la sonoridad enunciaba con seguridad el nombre del animal, además, IL expresaba oralmente el animal que creía escuchar con un semblante serio. Cabe destacar que, aunque todos tenían la opción de ingresar a las sesiones virtuales, los que asistían presencialmente de lunes a miércoles no se incorporaban a la clase, tal es el caso de VR e IA.

Como se mencionó anteriormente, en ese periodo había padres de familia que preferían la modalidad virtual, sin embargo, una actividad similar a la expresada se planificó en la modalidad presencial del 27 de septiembre al 8 de octubre del mismo año, cuando todos los infantes comenzaron a asistir a la escuela. Volviendo a la narración de la labor aplicada, la variante era jugar con un tablero individual de lotería, colocando unos pequeños aros como fichas en cada imagen. Además, los sonidos hacían referencia al mar, la ciudad, algunos medios de transporte como un carro de policía y tren, añadiendo animales: el perro, la rana y el gallo y objetos del hogar como reloj y teléfono.

Al transcurrir los sonidos, ER imitaba el sonido del tren considerando que era su favorito porque su caricatura preferida tiene como protagonista un tren; sin embargo, cuando le preguntaba no articulaba el lenguaje oral, valiéndose por su lenguaje corporal al señalar la imagen en su tablero, pero al pasar dicho sonido, se ponía a apilar las fichas. Por otra parte, VR volteaba para todos lados y mientras sonreía hacía la pregunta “¿Qué es eso?” Y si alguien mencionaba el nombre lo repetía y expresaba oralmente. Además, cuando pasaba un sonido, MC hacía mención si la tenía o no en su tablero, me percaté

que, aunque EE tenía sus fichas y su tablero al pasar los sonidos no los colocaba en donde correspondía y requería que estuviera a su lado cuestionando “¿Quién o qué hace ese sonido?” Asimismo, RC pregunta qué sonido es en voz alta, al igual que IL, pero en ocasiones suele meter los aros en sus dedos como si fueran anillos.

El penúltimo punto trata acerca de las participaciones, poniendo en juego sus destrezas, en específico, lo visualicé cuando se movían con diferentes posturas, sobre todo en las situaciones de educación física que llevamos a cabo en el patio de la escuela. Por ejemplo, la actividad “Así me desplazo yo”, al inicio cuestioné uno por uno “¿con quién querían formar equipo?” Para ello, IA mencionó a RC, MC dijo que con EE, IL expresó con ER, y como VR quedaba sin compañero, le propuse trabajar juntas.

Posteriormente, mientras les mencionaba verbalmente las acciones corporales las iba actuando. Una situación fue: “deben ir caminando de puntas, llegar al cono dar una vuelta y volver corriendo” otra de las posturas fue con talones, caminando hacia atrás, saltando con los dos pies, gateando, en cuadrupedia, y rodando. Los niños y niña escuchaban y veían cuando realizaba la acción y la secundaban con sus posibilidades.

Finalmente, en la dimensión de socialización de los infantes, puedo visualizar su participación en los momentos de rondas, por ejemplo, los referidos “al gato y el ratón” y “la abejita”, o en juegos organizados como: “pasar la pelota” mismos que, les implica formar parte de la dinámica, jugando en binas y en grupo con sus compañeros, donde sin duda alguna, el lenguaje funge un papel importante para hacerse escuchar. En estas situaciones percibo que, cuando a EE le corresponde tener un rol, su manifestación corporal es tratar de meterse los dedos a la boca, si le toca ser el gato y perseguir al compañero que funge como ratón debo aproximarme a él, tomarlo de la mano y acompañarlo para incentivarlo a que corra porque si no se queda de pie. Por otro lado, MC menciona que ella quiere ser el ratón y enuncia a quién quiere atrapar.

Asimismo, acerca de la aceptación de juego con sus compañeros y realización de actividades con los demás, la mayor parte del tiempo requieren ayuda para invitarlos a jugar con todos, a excepción de un estudiante que incluso muestra actitudes de apoyo a los que más lo necesitan; por ejemplo, cuando alguno no puede abrir la llave o su mochila, les pregunta: “¿te ayudo?”

Ante lo anteriormente expuesto, puedo reflexionar que los estudiantes preescolares demuestran diferentes participaciones dependiendo de los intereses y acciones que les implique cada situación, no obstante, es menester que dé apoyo y una respuesta adaptada a quien más lo necesita; en este caso, al estudiante que enfrenta TEL y que en las actividades precisa una atención concreta para conducirlo en su desarrollo, de modo que le brinde oportunidades para expresar sus ideas, hacerse escuchar, que los demás lo comprendan y como he dado mención con anterioridad, que pueda desenvolverse en un entorno seguro donde se sienta valorado por sus compañeros y desde mi papel docente.

Es decir, en el conocimiento de la diferencia por su condición, como docente me implica no ser y hacer de mi práctica una barrera o una limitante para que él pueda desenvolverse; mejor dicho, ese conocimiento funge como mi punto de partida para lograr satisfacer su necesidad de participación, en la firme convicción en que aprende con sus posibilidades.

Por tanto, me doy cuenta que presento fortalezas y debilidades en mi práctica durante las experiencias exploratorias que llevé a cabo con el grupo, descubriendo que requiero contemplar todas las condiciones que se desarrollen en el ambiente. En primer lugar, siento que mis opciones de respuesta derivan en un modelaje y explicación verbal; sin embargo, para que ER comunique sus ideas es necesario que en el futuro le otorgue apoyos visuales, por ejemplo, en las actividades de participación oral enunciadas anteriormente, con el objetivo de flexibilizar la situación consintiendo que mediante su lenguaje expresivo seleccione una opción en imagen, ya que, el no tener un objeto visual genera una barrera de comunicación y comprensión entre él y sus compañeros.

Con esto, no quiero decir que sea la única manera de expresarse porque, mediante esas imágenes, mi reto es lograr desarrollar herramientas intencionadas para que gradualmente oriente, provoque y aproxime al infante a manifestarse verbalmente emitiendo sonidos o palabras vinculadas a las situaciones de aprendizaje. Lo mencionado aquí, persuade y modifica mi forma de pensar, para no encasillarme en que todos mis estudiantes deben comunicarse de la misma manera, pues cada uno es

diferente, y que, este cambio en mi concepción puede coadyuvar al grupo a mostrar actitudes sensibles y valores como el respeto hacia los demás.

Reconozco otro punto que pasé por alto, referidos a los períodos en que los infantes llegan a centrar la atención, si bien es cierto, puede estar mediado por su capacidad, pero también debo ser consciente de aspectos externos que lo estimulan; por ejemplo, si descansaron las horas necesarias el día previo, si el contenido es atractivo y contextual o si el tiempo destinado a la actividad es excesivo a sus posibilidades. De lo enunciado me competen los dos últimos, ya que para atender la diversidad en el grupo me implica hacer modificaciones en los recursos que empleo.

Específicamente me gustaría evocar la actividad de lotería de sonidos a la que hice referencia en la dimensión de expresión, ya que, para responder a los diez minutos de atención que se suele tener en esa etapa del desarrollo, me impulsa a disminuir la carga en los materiales y en vez de emplear un tablero con nueve figuras colocar seis. Además, en los sonidos reunir características similares, es decir, medios de transporte o animales u objetos de casa, no en combinación; e incluso realizar consignas más accesibles para asegurar que se haya comprendido permitiendo, por ejemplo, que otro estudiante comente qué se debe realizar.

De esta manera, es necesario que tome en cuenta aquellos sonidos vinculados al contexto e interesantes para los estudiantes, de forma que, aumente su motivación para aprender, poniendo de manifiesto que la motivación se encuentra vinculada a sus formas de participación, en otras palabras, si planifico y activo con el grupo una situación que contemple sus preferencias y gustos, considero que se involucrarán para realizar y persistir en su elaboración.

A partir de los resultados del diagnóstico implementado, se pudo visualizar que mi práctica docente presenta una barrera que impide posibilitar una enseñanza diferenciada y equitativa para los infantes que más apoyo necesitan, además, en la toma de decisiones para responder y considerar el bagaje personal, específicamente cuando los niños y niñas requieren implicarse en sus participaciones con base en sus necesidades y ritmos de aprendizaje.

De esta forma, el grupo de estudiantes en el que centraré la construcción de la práctica inclusiva en los meses de noviembre a febrero, se encuentra compuesto por ocho infantes en total, cinco son hombres y tres son mujeres del primer grado, en edades de tres a cuatro años, a mi cargo.

A causa de lo anterior, se da cuenta del siguiente problema: existe una ***limitada práctica inclusiva que apoye la participación del estudiante con NEE en el primer grado grupo “A” del Jardín de Niños General Ignacio Zaragoza en el ciclo escolar 2021-2022.*** Trazando y recreando rutas diversificadas y sensibles que permitan una atención accesible y específica hacia su desarrollo social, llegando a reducir la barrera didáctica que obstaculiza el pleno desenvolvimiento de mi estudiante.

Ello significa que no existe un único camino para aprender y, por ende, para enseñar, implicándome eliminar situaciones uniformes, “donde los estudiantes encajen” modificando aquellas que no son funcionales y que no responden a su necesidad. Permitiendo así, desarrollar un proceso profesional donde logre renovar mi práctica, mis concepciones, hacer adaptaciones y fomentar la equidad con una orientación inclusiva.

A partir de diversos momentos reflexivos, me puedo dar cuenta que, requiero ser capaz de crear ajustes pertinentes hacia las características individuales del estudiante, responder a través de una práctica que contemple las formas diversas de participación, construyendo un espacio donde pueda desenvolverse, hacerse visible, encontrarse implicado en los proyectos de enseñanza, donde mi orientación en las actividades permita el aporte activo de sus manifestaciones, dando riqueza y vida al aprendizaje individual y grupal.

Por tal motivo, y con el objetivo de desarrollar una educación para todos, valorando y contemplando las características individuales en el fundamento del respeto y su reconocimiento, planteo la siguiente interrogante:

¿Cómo desarrollar una práctica inclusiva con Necesidades Educativas Especiales en el primer grado grupo “A” del jardín de niños General Ignacio Zaragoza, en el ciclo escolar 2021-2022?

1.5. Justificación

Debido al reconocimiento de las desigualdades sociales a lo largo de la historia, donde solo me gustaría centrarme en el acceso a la educación formal, no limitado a una permanencia, mejor dicho, en la plena y activa participación de todas las personas sin hacer distinciones por género, cultura, ideologías, situación económica, discapacidad, lenguaje, entre otros aspectos; y que estos mismos, no sean señalamientos o juicios que den impedimento al desarrollo personal al que tiene derecho cada humano.

Como consecuencia, se han desplegado una serie de acciones y modificaciones, impulsadas por filósofos e investigadores que obligan a la reestructuración del diseño de políticas públicas y del sistema educativo, de forma que impacten en la sociedad y en sus prácticas sumamente complejas e influidas histórica y socialmente por pensamientos selectivos, discriminatorios y exclusivos, buscando así actitudes de aceptación, sensibilización y respeto por los demás.

Ahora bien, enfocado en el avance de la investigación educativa, se puede denotar la prioridad de hacer valer la educación inclusiva, con énfasis en aquellos estudiantes que más lo necesitan, es decir, quienes requieren de ajustes específicos diferenciados, derivado de una discapacidad o alguna condición que permea el proceso de aprendizaje, además, de mirar la diversidad como fuente de enriquecimiento. No obstante, no es una situación desvinculada de la misma sociedad, ya que, si se abordara sólo en los espacios educativos no se generaría un verdadero significado.

En otro aspecto imprescindible; el sentido de este modelo se centra en los estudiantes, pero al mismo tiempo implica aceptar y reconocer que sí existen barreras, sin embargo, es en el mismo ambiente donde se provocan, por ejemplo, las barreras sociales, educativas y políticas las cuales no permiten el desenvolvimiento e interacción de todos, considerando a las diferencias como obstáculo. No obstante, cuando se aceptan esas fallas, existen mayores oportunidades de hacer una toma consciente de decisiones que ayuden a frenarlas.

Por otra parte, la perspectiva de la inclusión educativa se presenta como un reto y a la vez un beneficio, por ejemplo: para el trabajo docente, porque busca favorecer y

garantizar una enseñanza que contemple los estilos de aprendizaje, las características y necesidades individuales de los estudiantes, dando un trato digno a todos al poner valores en juego, con altas expectativas en que todos pueden aprender.

En este sentido, involucra encontrarse en una continua formación que profundice en el desarrollo de la práctica inclusiva, centrando la labor en la diversidad, para ello, la SEP (2020) plantea que el docente brinde una atención con inclusión, equidad y excelencia; por tanto, es menester fortalecer dicho dominio ampliando el conocimiento del proceso de aprendizaje en etapa infantil, así como de aquellas oportunidades y experiencias intencionadas que se pueden proponer con un enfoque inclusivo, tomando en cuenta las orientaciones que he mencionado en este apartado. Asimismo, se necesita nutrir un proceso que impacte en las habilidades, reflexión y actitudes frente a las diferencias de los niños y niñas que enfrentan alguna NEE que aseguren su respeto e implicación en las situaciones del grupo.

Debo agregar que seleccioné a los mencionados estudiantes por dos motivos; en primer lugar, porque me encuentro desarrollando y reconstruyendo mis paradigmas y prácticas con un fundamento inclusivo y humano, para que el día de mañana, que continúe enfrentándome a retos educativos como el actual, tenga las bases y herramientas en la toma de decisiones que contribuyan en un acompañamiento significativo con experiencias inclusivas y que pueda impactar en mi labor y en la sociedad, reflexionando sobre mi práctica para poder recrearla, es decir, si realmente estoy ayudando a construir esos puentes u oportunidades de aprendizaje que necesitan.

Y, en segundo lugar, porque desde edades tempranas los niños y niñas que enfrentan NEE, necesitan contar con alguien que promueva un lugar seguro, donde se les acepte por su humanidad y se les valore por la curiosidad para continuar aprendiendo dando validez a sus esfuerzos, ampliando las oportunidades para participar, superarse y desarrollarse integralmente en todos los ámbitos como sus demás compañeros, y esa persona quiero ser yo. Al mismo tiempo que aumento mi preparación, adoptando una perspectiva humana y sensible al tomar como punto de partida el análisis de mi realidad socioeducativa, en la plena búsqueda de posibles soluciones y respuestas al problema planteado.

Por otra parte, involucra trabajar con los padres de familia de manera vinculada tanto en actividades que se desarrollen en el aula con el grupo como en casa, asumiendo acompañamiento y compromisos en la formación de los estudiantes, pero al mismo tiempo, fungiendo como ejemplo al mostrar actitudes de respeto hacia todos, en el entendido que las familias son portadoras de valores.

Sin duda alguna, para los niños y niñas que enfrentan alguna condición, el beneficio será su reconocimiento, el apoyo de sus propios logros individuales que sean acorde a su etapa de desarrollo y sus posibilidades, que permitan aportar en una visión positiva de sí mismos, en un cuidado de su autoestima, seguridad y confianza tomando como punto de partida sus conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes previas para desenvolverse en su medio activamente al sentirse involucrado y aceptado, incidiendo en su necesidad básica de participación en actividades grupales, de equipo, e individuales.

Al mismo tiempo, impacta en todos los estudiantes del grupo, ya que, si desde edades tempranas se asegura el reconocimiento de que las personas son diferentes, se ponen en juego actitudes de apoyo a los compañeros que más lo necesitan, la valoración y sensibilización. Incidiendo así, en el apoyo de generaciones jóvenes cada vez más solidarias, justas e inclusivas, haciendo un alto a la violencia, discriminación y exclusión que se vive actualmente.

En virtud de lo anterior, doy paso a los propósitos que van a orientar el presente proyecto de tesis, retomando la postura de Sampieri, Collado, y Baptista, (2014) contemplando que los propósitos fungen como el objetivo o la idea fundamental de la investigación denotando una intención principal. En este sentido, el propósito general representa una herramienta que aclara los deseos a conseguir derivado de la identificación del problema, formulando en los propósitos específicos cómo pretendo garantizarlo. Baste como muestra lo planteado a continuación.

1.6. Propósitos

Propósito general

-Desarrollar la práctica inclusiva que apoye la participación del estudiante con Necesidades Educativas Especiales en el primer grado grupo “A” del jardín de niños General Ignacio Zaragoza, en el ciclo escolar 2021-2022

Propósitos específicos

-Aplicar las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje en las situaciones didácticas del grupo.

-Crear el ambiente de aprendizaje para que el estudiante se sienta seguro y valorado.

-Diseñar la evaluación de la práctica inclusiva con pautas, estrategias y recursos para la docencia y el aprendizaje.

Finalmente, en este capítulo se caracterizó la compleja realidad que se vive en el ámbito educativo, familiar, social, del diseño de políticas y la forma en que ha ido evolucionando la mirada y aporte a esta temática sobre el desarrollo de la inclusión. Descubriendo los límites de las prácticas que permean el apoyo a la diversidad de todos los estudiantes a través de un diagnóstico socioeducativo. Estos primeros pasos, conciben el avance para hacer valer el derecho de todos los infantes en condiciones educativas que faciliten su participación y aprendizaje.

En consecuencia de lo anterior, el siguiente capítulo aborda la importancia de la educación inclusiva, situado desde la perspectiva en el nivel preescolar. Asimismo, se crea un recorrido de las respuestas que se han adoptado para asegurar y hacer valer la dignidad de las personas que enfrentan alguna NEE, pasando por modelos segregadores, integradores e inclusivos. De esta forma busco dar lugar a la diversidad de todos, sin hacer distinciones por sus características, capacidades, o necesidades, confiando en que aprenden. Para ello, se debe desarrollar una práctica inclusiva que se adapte a las diferencias particulares de los estudiantes de manera flexible y una vía alcanzable dentro de este modelo es el DUA, aplicando valores como el respeto, atención

y equidad, desafiando las barreras de la práctica docente que obstaculizan el desarrollo de situaciones incluyentes, que contemplen los estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno.

CAPÍTULO DOS

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA

A través de este capítulo se profundiza en la visión de aquellos conceptos relacionados con mi problema y cómo se ha ido transformando la intervención docente en atención a las necesidades de los infantes para llegar a una práctica inclusiva, reconociendo en primera instancia el nivel educativo en el cual me encuentro, el proceso de aprendizaje de los infantes, qué conllevan las NEE y cuáles son las oportunidades de enseñanza empleando el DUA.

En el territorio mexicano la educación ha sido caracterizada por diversas modificaciones derivadas de las transiciones históricas, culturales y sociales. Si bien es cierto, elementos como el derecho, oportunidades y acceso a la educación, creación y expansión de escuelas, fortalecimiento de la escolaridad a través de la innovación, fines y propósito del currículo, las prácticas pedagógicas, profesionalización docente y el diseño de políticas educativas, son aspectos que permiten reflexionar e impulsar la necesidad de una enseñanza, la formalización de un sistema educativo y la transformación de los niveles escolares, que han posibilitado la actual estructuración de la educación básica.

2.1. Educación básica en México

Abarca el nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria, es decir, que los estudiantes requieren comenzar su educación formal desde los cero años y transitar de una educación básica a media superior cuando cumplen quince años. A lo largo, de su escolaridad tendrán experiencias que les permitan profundizar en contenidos pertinentes para emplearlos en los contextos donde se desenvuelven. Para ser más específica, las etapas de educación básica tienen vinculación con el desarrollo de los alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje.

En primer lugar, figura la educación inicial que comprende de los cero a los tres años de edad. Dicha integración a la educación básica se dio al reformar el Artículo Tercero Constitucional en el año 2019 (SIPINNA, 2019) garantizando la educación temprana desde los 45 días de nacidos lo que significa que desde esa etapa hay fines

para su aprendizaje impactando en su desarrollo emocional, la adaptación en otros entornos sociales y afectivos distintos al de su familia, conviviendo con los demás en juegos, momentos de lectura, arte y exploración, el fortalecimiento de su confianza y autocuidado, la estimulación de su lenguaje verbal y no verbal, de la motricidad y explorar sus posibilidades.

En otras palabras, cada niño y niña comienza a desarrollar habilidades que le permiten construir su personalidad, seguridad, comprender el cuidado de su integridad física, así como establecer apegos seguros (SEP, 2017). Cabe mencionar que el primer grado de preescolar y la educación inicial forman la primera etapa de la educación básica. De esta manera, la construcción previa de aprendizajes vinculados al desarrollo emocional, beneficia el primer grado de preescolar, ya que los niños y niñas comienzan con el progreso de habilidades, capacidades y destrezas que les apoyarán para actuar con mayor independencia.

La siguiente etapa, comprende del segundo año de preescolar al segundo año de primaria los niños y niñas aumentan su curiosidad sobre el mundo que les rodea, fortaleciendo su desarrollo motor y profundizando en la apropiación de su lenguaje para interpretar su mundo letrado. Posteriormente, la tercera etapa contempla los últimos cuatro años de primaria, se caracteriza porque los estudiantes tienen un mejor sentido de la moralidad y en sus relaciones interpersonales muestran habilidades de colaboración donde es prioritario para ellos ser reconocidos y aceptados por sus compañeros, mientras que aumenta su independencia. De esta forma, la Subsecretaría de Educación Básica por sus siglas SEB (2014) informa que la escuela primaria, aborda contenidos que impactan en ciencias, pensamiento matemático, cuidado de la salud, historia, geografía, lenguaje escrito y oral.

Finalmente, la última etapa considera los años de la educación secundaria, en la que gracias a todas las experiencias en su escolaridad, van logrando dar solidez a su identidad y a los rasgos deseables del ciudadano que se ha orientado por el perfil de egreso, con la intención de desenvolverse con sus conocimientos y habilidades en el ámbito donde se encuentren, además, los estudiantes se caracterizan porque tienen un

desarrollo físico, cuestionan y desafían situaciones que visualizan injustas empleando su lenguaje y tienden a adoptar modelos de conducta en otras personas (SEP, 2017).

Como me puedo dar cuenta, la educación básica transita doce años de escolaridad, previo a la incorporación de la educación media superior, sin embargo, solo hago una mención somera de los niveles con la intención de profundizar en el que compete mi labor docente y comentaré a continuación.

2.2. Educación preescolar en México

Como parte del referente histórico que contempla la educación preescolar, anteriormente a los niños y niñas no se les consideraba en la cualidad de su infancia, mejor dicho, eran conceptualizados como adultos pequeños, quienes desde edades tempranas eran encauzados al trabajo. No obstante, la escuela elemental solo era pensada para infantes que tuvieran siete años de edad, dejando de lado de los tres a los seis años.

Si bien es cierto, con el paso del tiempo, el cambio de paradigmas y la construcción de investigaciones más profundas sobre las etapas evolutivas del humano enfocadas a la primera infancia, logró que esa percepción se fuera transformando. Sin embargo, aunque la atención a los niños y niñas era destinada a establecer las bases de su desarrollo, el impulso de la educación preescolar, tuvo influencias externas tales como la inserción de la mujer a la vida laboral que formaba un cambio en los roles sociales y modernos de ese tiempo.

Para el año de 1881 el modelo de escuela para párvulos se desarrolló gracias a la influencia del pedagogo Federico Froebel (1881- 1887), quien tenía la idea que los niños traían consigo capacidades que podían moldearse de manera óptima. Por ende, a partir de esa fecha y por tales influencias, marca el inicio de acciones en pro de la creación de los jardines de niños en México. De esta manera, Rosas, (2021) enuncia algunas labores que se llevaron a cabo, tales como: fundar escuelas, formalizar la carrera de educadora (1906), estructurar un departamento de educación preescolar en la SEP (1942), abrir la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (1948) generar un plan de estudios de licenciatura (1984) hasta establecer la obligatoriedad del nivel en el

año 2002, todos estos pasos permitieron la evolución de la concepción e importancia hacia el nivel preescolar.

Actualmente, la educación preescolar atiende a niños y niñas en edades de tres a seis años, centrada en un enfoque pedagógico que desarrolle en los infantes su aprendizaje en vinculación con aspectos cognitivos, sociales, emocionales, físicos que los integran como seres individuales, pero que, al mismo tiempo, los ponen en juego en las relaciones interpersonales que se llevan a cabo en dicho espacio educativo o en otros ambientes de los que forman parte.

Menciono lo anterior, porque muchas veces la incorporación en estos centros escolares reúne a estudiantes que ya han tenido un acercamiento inicial en estancias, maternales o guarderías; o bien, que es la primera aproximación más allá de su hogar, y dichos antecedentes median sus formas de proceder en las experiencias de aprendizaje que se realizan. Además, cuando los preescolares ingresan a este nivel, es importante tener en cuenta que derivado de sus vivencias llevan consigo una variedad de aprendizajes previos.

En este sentido, la importancia de la educación preescolar radica en el impacto positivo que tiene para los niños y niñas en el desarrollo de sus capacidades, de su lenguaje, del conocimiento de sí mismo y de otros pares mediante la interacción, juego y puesta en práctica de valores, así como la comprensión de su mundo inmediato a través de la exploración. Lo anterior, permite ir configurando las bases de su personalidad, es decir, lo que los diferencia de los demás, el fortalecimiento de su seguridad, habilidades, conocimientos, valores que le van a posibilitar actuar con sentido y positivamente en su vida, al mismo tiempo que se desempeña en los siguientes grados escolares.

Definitivamente, la educación preescolar forma parte de la articulación de la educación básica, de hecho, en la actualidad existe una transición del nuevo modelo educativo a la NEM (sin embargo, este no es un apartado en el que vaya a contemplar las alteraciones de las reformas educativas en materia, sino la importancia del nivel preescolar) que se atiende a partir del currículo aprendizajes clave para la educación integral. Programa de estudios de educación preescolar 2017 fundamentado a su vez en el enfoque por competencias, donde Frade (2009) afirma que “son una serie de

definiciones sobre lo que debe saber hacer una persona en campos específicos del conocimiento, en momentos determinados de la vida y en proceso definidos del saber y quehacer cotidiano, científico o especializado” (p. 82).

En este sentido el currículo educativo establece y enuncia las competencias que debe desarrollar una persona en toda su educación básica, mismas que se van a favorecer en la socialización con los demás, en sus ambientes inmediatos, en las formas de participación que se posibiliten y que le van a permitir poner en juego sus capacidades, actitudes, habilidades, destrezas y conocimientos en función de la actividad solicitada. Lo anterior se posibilita a través de los aprendizajes esperados, los cuales la SEP (2011) los define como indicadores de lo que se espera logren los estudiantes de forma progresiva para concretar procesos cada vez más complejos de la educación.

En consonancia, existen propósitos del nivel preescolar los cuales constituyen uno de los componentes de articulación entre los niveles de educación básica y se relacionan con los rasgos del perfil de egreso (SEP, 2017). Estos mismos tratan los tres campos de formación académica, y las tres áreas de desarrollo personal y social que se proponen en el programa anteriormente mencionado. Las primeras, comprenden el lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social; mientras que las segundas, atienden la educación socioemocional, las artes y educación física.

Todo ello, contribuye en el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños y niñas. Sin embargo, a continuación, solo voy a retomar ciertas características de los rasgos de educación preescolar que propone la SEP (2017) y que se vinculan firmemente con la presente tesis, con la intención de reconocer los procesos que se deben mediar en el ambiente escolar.

Como primer punto, se deben promover experiencias que permitan a los infantes expresar sus ideas u opiniones a través de la conversación en su lengua materna, con el firme objetivo de comunicarse con otros y enriquecer su lenguaje, lo cual tiene un impacto en el campo de lenguaje y comunicación. En este sentido, se pretende como intención que los preescolares manifiesten sus percepciones respecto a lo que sienten, piensan o necesitan, mediante explicaciones que les implique hacer uso de su

pensamiento para ordenar sus ideas y tengan oportunidad de ser escuchados, es decir, que todos participen en prácticas comunicativas.

Sin embargo, en estas situaciones es fundamental trabajar con su desarrollo personal y social, de hecho, en el preescolar se contempla a partir de la educación socioemocional impactando en su autoconocimiento, aprender a trabajar con sus pares para reconocer qué significa formar parte de un grupo, valorar sus logros tanto individuales como lo que realizan con los demás, donde queda claro que, para relacionarse se necesita poner en práctica el respeto, diálogo, colaboración y empatía.

No obstante, el aprendizaje de los infantes va siendo progresivo, esto significa que en mi papel de educadora implica, una mediación en el clima escolar que pretenda el bienestar social y emocional de todos, a partir de la puesta en marcha de situaciones que les implique a los niños y niñas del grupo hablar acerca de ellos, escuchar lo que tienen para decir sus compañeros, enfrentar desafíos juntos, apoyar a quien perciba que lo necesita, interactuar con todos e ir reconociendo porqué es importante que todos participen.

Por tanto, esta área de desarrollo personal y social, permite reconocer las características individuales que cada estudiante posee, respetando las diferencias que puedan llegar a presentarse en el aula, ya sea de carácter social, género, cultural, físico, económico, o en sus capacidades, pero que esa diversidad aportará un enriquecimiento para valorar al otro y trabajar con sus habilidades sociales.

Al respecto, en el proceso de desarrollo de los preescolares existen ciertas pautas que permiten facilitar la detección de logros en etapas de su vida, pero al pasar el tiempo estos cambios cognitivos, lingüísticos, físicos, sociales, emocionales, son cada vez más complejos, pues interactúan diversos factores como la herencia genética, condiciones innatas y ambientales. Desde esta perspectiva, identifico que a lo largo de la historia se han creado diversas teorías que explican dichos aspectos en los niños y niñas, tomándolo en cuenta en el ámbito educativo para analizarlo, interpretarlo y modificar las prácticas docentes. Por consiguiente, las líneas consecutivas son dedicadas a establecer el desarrollo de los infantes entre tres y cuatro años.

2.2.1 Desarrollo infantil.

Todos los seres humanos cuentan con habilidades cognitivas, mismas que permiten accionar en determinada situación. La habilidad de pensamiento infantil se transforma en la interacción con el mundo que les rodea, los intercambios de información con las personas que conviven, las experiencias físicas, mismas que permiten poner a funcionar las propias herramientas mentales. Como se mencionó anteriormente en la descripción de las características de los infantes del grupo, se encuentran en la etapa preoperacional ellos comienzan a pensar o traer a su mente objetos, personas o hechos a partir de la experiencia que han tenido, a pesar de que no lo estén observando, escuchando o haciendo en ese momento.

Asimismo, los niños de tres a cuatro años son capaces de repetir secuencias de sonidos que escuchan o de acciones que observan, por ejemplo: cuando se les enseña una breve canción y al otro día o dos días después la cantan por iniciativa, o cuando observan un comportamiento de sus compañeros y pasado un periodo prolongado, lo imitan. Cabe destacar que comienza el juego simbólico, el cual hace referencia a situaciones o experiencias de su vida; además, según Piaget como se citó en Meece, (2001) indica que su pensamiento del mundo se caracteriza por el animismo, es decir, piensan que todos los objetos poseen rasgos humanos, por ejemplo: que todo lo que se mueve tiene vida.

Por otro lado, conforme van creciendo los infantes son capaces de procesar información y construir esquemas mentales en cada experiencia de su vida, ejercitando habilidades como la memoria y atención. Para profundizar en estos aspectos Anderson y Levin como se citó en Meece, (2001) mencionan que la atención de los niños entre uno a cuatro años varía y depende de la motivación, del ambiente, de los objetos que se empleen para estimularlos ya sea marionetas, imágenes de animación o quiénes se dirigen a ellos. Si bien es cierto, para captar su atención precisan colores, objetos, tamaños y formas que atiendan sus preferencias; por tanto, los infantes comienzan a comparar en función de semejanzas y diferencias.

Para ilustrar el argumento anterior propongo el siguiente caso que surgió cuando en el grupo se hablaba de las frutas a través de imágenes grandes y se les solicitó

enunciar el nombre de cada una en voz alta, algunos confundieron la naranja con la manzana. Entonces al otro día llevé a la clase esas dos frutas y compartimos en qué se parecían o no, muchos se centraron en la diferencia de su color, decían que la forma era igual, aunque MC comentó que “la naranja era más gordita que la manzana” e IA se acercó a ambas y las olió. Otra situación parecida, es cuando juegan memorama de personajes y deben encontrar un par, por ejemplo: IL al voltear dos tarjetas descubre una de caperucita roja y otra de la sirenita y enseguida dice mientras señala “esta tiene gorro rojo y esta pelo azul”.

Ahora bien, respecto a los procesos de la memoria los preescolares en esa etapa recuerdan acciones o eventos familiares y tratan de expresar en el orden que sucedieron, como bañarse, lavarse los dientes, jugar y dormir. También comienzan a entender los principios básicos del conteo, es decir, contar una sola vez los elementos que observa, la secuencia que se emplea para contar se realiza en un orden estable, el número final que pronunciaron corresponde al total del conjunto, no importa en qué orden se cuenten los elementos de una agrupación siempre será la misma cantidad e identificar que todo se puede contar. No obstante, García, (2015) comenta que la mayoría de los niños de tres años presentan errores de conteo pero que dichos principios, orientan el conocimiento cada vez más complejo hacia la habilidad de contar.

Por otra parte, el lenguaje es una herramienta que apoya el desarrollo del pensamiento, los infantes lo adquieren en interacción social, al escuchar, imitar y buscar sentido a los sonidos, palabras, movimientos o gestos que expresan las personas. En este tenor, su función se encamina a dar a conocer sus necesidades, ideas, opiniones y sentimientos. Vygotsky como se citó en Chavarría y Jaramillo, (2021) comparte que los niños y niñas transcurren por etapas en el uso del lenguaje, la primera surge hacia los dos años de edad y es referida al habla social que brota de la intervención en prácticas sociales para comunicarse. La segunda fase es el habla egocéntrica, que consiste en verbalizar en voz alta cuando se encuentran realizando una acción, por ejemplo: los infantes van a crear un dibujo de su familia y comentan “aquí va el ojo” “tiene manos” “quiero el rojo”, este último referido a la selección del color que emplearán. Posterior a

ello aparece el habla interna, sustentada en que dirige la conducta y esa voz exterior se convierte en íntima.

Cabe destacar que los niños y niñas en periodo de dos años seis meses a tres años forman frases con dos palabras por lo regular empleando un verbo y un sustantivo, por ejemplo: “perro come”. En etapa de tres a cuatro años pueden comprender adjetivos, nombrar objetos de su contexto, responder en relación a lo que escuchan e interactuar con su lenguaje, ya sea con sus pares o adultos. Asimismo, enriquecen su vocabulario, expresan sus gustos, enuncian nombres que son comunes para ellos, hablan sobre las actividades que hacen en el día, usan los pronombres “yo”, “tú”, “él o ella”, hacen muchas preguntas de todo lo que les rodea, emplean términos convencionales como dar las gracias y saludar cuando se encuentran a alguien (Diago, 2016). Gustan de jugar a las adivinanzas, cantar canciones, escuchar cuentos cortos y hacer breves comentarios del mismo.

Al mismo tiempo, los seres humanos transitan una serie de cambios físicos acelerados en la fase de la niñez que comprende de los cero a los dos años, a la primera infancia de crecimiento lento y estable de los tres a los cinco años. Al respecto López, (2021) comparte que se caracteriza porque comienzan a perder la grasa de bebé, la columna se endereza, el cuello se alarga, los brazos y piernas se estilizan lo que permite la práctica de otras actividades como correr o brincar, además, aumentan en talla y peso, aproximadamente la medida de los preescolares de tres años es de 97 centímetros de alto y peso de 15 kilos; se fortalecen huesos y músculos, por ejemplo: los correspondientes al abdomen que contraen la apariencia del estómago, su cabeza sigue siendo desproporcionadamente grande pero menos que en la etapa anterior, es decir, hay un ajuste corporal. Sin embargo, las situaciones de salud varían y dependen de factores nutricionales, actividad física y genética.

Los niños y niñas en etapa de dos años comienzan a controlar sus esfínteres, pero la SEP, (2017) indica que para consolidar este proceso se requiere la maduración neurobiológica y en terminaciones nerviosas de la médula espinal que permiten abrir o cerrar el ano y la uretra a voluntad. Asimismo, le implica al infante diferenciar la sensación de necesidad, retención, ser capaz de decir que quiere hacer del baño a pesar de estar

concentrado en otra actividad de su interés como el juego, aceptando y haciendo suyo el aprendizaje de esas pautas. Lo menciono porque en el grupo el estudiante ER apenas estaba dominándolo e IA y RC en tres ocasiones mojaron su ropa, es decir, aunque dé inicio a los dos años, al ingresar al preescolar puede o no regularlo, dependiendo de las actitudes y experiencias de su entorno, madurez y ritmo en su desarrollo evolutivo.

Por otra parte, Gutiérrez, Chávez, López, Carrillo y García, (2019) especifican que el movimiento es la respuesta a lo percibido en el medio a través de los sentidos. Por ende, en el desarrollo de la motricidad global los preescolares se vuelven exploradores para conocerse a sí mismos y el medio que los rodea, dichas interacciones propician la adquisición de habilidades motoras, la organización de acciones corporales a través de la maduración de conexiones cerebrales en el sistema nervioso que inciden en el desarrollo personal, mental y social, mismas que dependerán de las experiencias proporcionadas.

En el movimiento entre tres y cuatro años intervienen grandes y pequeños grupos musculares (Imbernón, Suárez y Martínez, 2020). Las primeras refieren al movimiento de la cabeza, brazos, piernas, que permiten la realización de acciones como alternar los pies para subir y bajar escaleras o marchar, aumentar velocidad a rápido o lento, galopar, caminar adelante, atrás y de forma lateral, patear y lanzar con las dos manos una pelota, girar sobre sí mismos, rodar, andar en cuadrupedia, deslizarse pecho tierra, dar saltos incluso con un pie e intentar mantener el equilibrio en cortos periodos de uno a tres segundos. Mientras que las segundas se encuentran enfocadas a la coordinación ojo mano, lo que significa controlar el desplazamiento del brazo guiado por su visión; al movimiento de pinza en sus dedos para tomar objetos, el control gráfico motor al dibujar empleando brochas, pinceles, crayolas.

Lo anterior exige que logren vaciar un líquido a un recipiente grande, agarren botones si se caen al piso, giren perillas de su casa, armen piezas de un rompecabezas generalmente de tres a seis fichas, apilen cubos o bloques para formar torres y que al quitar la mano no se caigan, empleen cubiertos de plástico, muevan el pulgar con el puño cerrado, abran y cierren botes con taparrosas, dominar pinzas de plástico tipo panadero apropiadas para su edad, abrirlas y cerrarlas levantando objetos, asimismo abotonar

ropa con botones grandes, ensartar aros medianos y pequeños de plástico en un material como limpiapipas o palos de madera, rasgar hojas de periódico o revistas, vestirse y desvestirse solo, colocar y quitar zapatos, entre otros.

Es menester mencionar que el desarrollo de habilidades motoras, la exploración del medio y el conocimiento de sus posibilidades trae consigo una etapa en la que los preescolares se sienten capaces de hacerlo por sí mismos y expresarlo. Tal es el caso de los estudiantes del grupo, que al inicio del ciclo escolar preguntaban “¿Me ayudas?” para subir y bajar la resbaladilla, cuando volvieron a la escuela después del periodo de fiestas decembrinas IA decía que él quería hacerlo solo, al escuchar sus palabras los demás lo imitaron y comentaban “yo solito/a”, pero en ocasiones FV compartía que le daba miedo y que sí quería ayuda. Este ejemplo permite identificar otros aspectos simultáneos como seguridad, confianza, autonomía progresiva en el desarrollo personal y social.

Al respecto los seres humanos creamos nuestro primer vínculo en el vientre de la madre, quien a partir de ese periodo provee de alimentación, comodidad, protección, comunicación y sentimientos de amor, calidez y cuidado. Esas experiencias anteceden las relaciones sociales que se cimentarán en las diferentes etapas de la vida y aportarán a la manera en que se responde ante ellas. Cuando niños y niñas de dos años diez meses a tres años cumplidos ingresan al preescolar, es necesario identificar aquellos que asistieron a la educación inicial o quiénes no han contado con otra interacción ajena a su círculo familiar, ya que apenas comienzan a construir una visión sobre sí mismos, a partir de los intercambios con el entorno.

En esa etapa transcurren los inicios del autoconcepto, Heinsen y Massenzana como se citó en Cuzco y Pesantez, (2022) consideran que su finalidad es organizar, utilizar y regular información externa con la propia imagen, es decir, lo que creen, piensan, logran o proyectan los seres sobre sí mismos. Es la edificación de la búsqueda del yo, cómo opino que soy físicamente, cuáles son las características personales que observo en mí, en qué me parezco o no a otras personas.

Los niños de tres y cuatro años se describen a partir de sus intereses, rasgos u acciones; comparan conforme van adquiriendo conceptos de semejanza y diferencia,

pero su percepción aún es limitada. A continuación, coloco algunos ejemplos respecto a los infantes del grupo: una mañana al hablar de nosotros mismos MC compartió ante sus compañeros que solo había dos niños con el pelo chino en el salón, ella y RC. IL dijo que su juego favorito era la pelota, mientras que VR al cuestionarle ¿Qué no te gusta? contestó “fresas”. Otro caso fue cuando necesitaban ponerse una playera para no manchar su ropa en actividades de arte, algunos antecedian al intento y expresaban “es que no puedo”, o en una clase de educación física que se jugó carreritas IA indicó “yo soy más rápido”.

Otro elemento personal de construcción es la autoestima, la cual García como se citó en Cuzco y Pesantez, (2022) indica la propia capacidad para reconocer aspectos de los que uno se puede sentir orgulloso, valorarlo y atribuirle un grado de aceptación. En este punto es importante mencionar que las personas que interactúan con los niños y niñas, ya sean sus padres, cuidadores, docentes o hermanos son fuente de hábitos que pueden o no ser benéficas para ellos, porque requieren sentirse importantes y necesarios, un ejemplo es cuando en el grupo se expresa que sin algún compañero la actividad no sería igual de divertida o significativa ya que es un miembro único y valorado. Por el contrario, afectaría y generarían sentimientos de timidez, desconfianza e inseguridad si cada vez que se equivoca se le regaña e inclusive no se le toma en cuenta para formar equipos en juegos.

Por otra parte, los preescolares de tres y cuatro años antes de llegar a la escuela adquieren pautas o herramientas que funcionarán en las relaciones con los demás, producto del vínculo con su familia, esto quiere decir que las emplearán en otros contextos que se encuentren. De esta manera, ellos reaccionan si ven a alguien llorar preguntando qué le pasa y la mayor parte del tiempo se acercan a consolarlos o si un compañero se cae sienten preocupación intentando ayudarlos a levantarse. En contraparte si un material les gusta mucho y quieren ocuparlo mientras otro par lo tiene, pelean por apoderarse de él, lo que podría generar un sentimiento de molestia por no haberlo conseguido, desencadenando una reacción a través de la pelea; debido a las limitaciones en sus habilidades sociales para resolver las situaciones de forma aceptable hacia sus compañeros y él o ella misma.

Lo anterior se encuentra ligado al conocimiento de las emociones, a partir de esa edad ellos tratan de interpretar lo que los demás sienten, adquieren vocabulario para identificar sentimientos de felicidad o tristeza y tratar de decir con pocas palabras qué los hace sentir de esa forma, por ejemplo: “cuando mamá me abraza”, “si me compran un helado”, “me pegan”, entre otros. Además, toman decisiones acerca del material que les gustaría emplear en actividades de arte, del color de pelota que prefieren ocupar en educación física, realizan acciones de cuidado personal como vestirse, lavarse las manos, tomar el desayuno de su lonchera y abrir sus trastes.

Cabe destacar que, en esta etapa las relaciones con sus pares surgen por el juego, donde el lenguaje forma un papel necesario hacia el intercambio comunicativo para socializar las reglas en las dinámicas, conocerse entre sí, experimentar límites, crear lazos afectivos, ya que en dichos encuentros debe imperar la complicidad, compañerismo, amistad, respeto y aceptación, como valores imprescindibles en la vida social.

Este recorrido por ciertos aspectos del desarrollo infantil me permitió identificar que el infante es un ser integral, que sus esferas van transformándose en cada experiencia que les han propiciado sus familias dependiendo de las oportunidades, trato, actitudes y una intervención docente que facilite sus manifestaciones. Además, son pautas para reconocer a los niños y niñas en su cualidad, comprender cómo son sus actuaciones y la compleja construcción del yo, qué características muestran frente a la etapa de cambios que enfrentan, siendo sensible hacia los estudiantes con NEE proponiendo situaciones que favorezcan estimular su desarrollo.

Ahora puedo decir, que en la educación preescolar se hace presente la inclusión, que tuvo como punto de partida una educación especial que se percibía aislada, descontextualizada de la realidad social, y que, si bien es cierto, llegaba a vulnerar el desarrollo, valoración y reconocimiento de los niños y niñas que enfrentan alguna NEE. Es por ello que, en el siguiente apartado, contemplo el avance en términos de inclusión que han permitido ofrecer oportunidades de aprendizaje en la escuela regular y de esta manera, como docente reformule mis prácticas educativas.

2.3. De la educación especial a la educación inclusiva

En la edad media, a las personas que tenían alguna alteración o limitación (por ejemplo: ceguera, hipoacusia, síndrome de Down, alguna malformación, retraso mental, etc.) se les consideraban demonios o producto del pecado, quienes eran sometidos a castigos, exorcismos e incluso la hoguera, sencillamente por verse o comportarse diferente; es decir, que el grupo de personas que presentan alguna capacidad diferente han padecido rechazo y exclusión por parte de la misma sociedad.

Sin embargo, con el avance de las investigaciones en la rama de la medicina y psicología, se comenzaron a buscar las causas por las que, algunas personas enfrentaban discapacidad, elaborando estudios en asilos u hospitales donde eran concentradas las personas, pero la atención era escasa; siendo las deficiencias sensoriales auditivas y visuales, las primeras en ser tratadas en el ámbito pedagógico. Pero no fue hasta el siglo XIX que se crean las instituciones dedicadas a la enseñanza de personas ciegas, sordomudas y con retraso mental propiciando su escolarización (Arnaiz, 2019).

En el campo de la educación especial en la etapa infantil, se toma en consideración las aportaciones de Pestalozzi y Froebel, quienes dieron apogeo a la educación de niños “normales y anormales”, sobre todo, de aquellos que enfrentaran sordera o ceguera, apareciendo tratamientos con una atención médica y pedagógica. Además, las primeras evaluaciones permitirían descubrir a las personas que tuvieran limitaciones para determinar si cursarían su educación en una escuela regular o especial.

Para principios del siglo XX se propició la obligatoriedad de la educación trayendo consigo la apertura de escuelas que formarían a más alumnos, no obstante, la presencia de personas que tenían alguna “anormalidad” acentuaba sus problemas de aprendizaje al considerarlos como deficientes, desencadenando una serie de acciones que los separaría y segregaría en instituciones especializadas, configurando los inicios de la educación especial, la cual es considerada como una disciplina con sus propios objetivos, llevada a cabo por un docente especializado que emplea técnicas especializadas dirigida a tratar el déficit de manera diferente del resto de sus compañeros en espacios específicos (Arnaiz, 2019). Por ende, en la escuela regular se elaboraban

prácticas homogéneas como mecanismos de control, preparando a los alumnos para ser individuos normales, con una utilidad basado en los intereses de la modernidad e industrialización.

Poco a poco, y derivado de las críticas del sistema, la lucha de los derechos humanos, la influencia de organizaciones como la UNESCO, lograron que, para el año de 1994, se modificara el diseño en cuestiones políticas y sociales (como se mencionó en el apartado del diseño de políticas educativas) haciendo un llamado urgente sobre la necesidad de integrar a los niños, niñas y jóvenes que enfrentarían una NEE no solo en el contexto educativo, sino en la vida social y económica de los países.

En este sentido, la educación especial fue insertándose en la escuela regular a través de la integración educativa, con la intención de no atentar contra las posibilidades de aprendizaje y socialización de las personas con alguna discapacidad, al mismo tiempo que se mitigaban actitudes de rechazo o discriminación. Para ser más específica, me permito tomar en cuenta la perspectiva de García, *et al.* como se citó en García, (2018) donde considera que la integración educativa era conceptualizada como un proceso donde los estudiantes de escuelas especiales se insertaban en escuelas de educación regular, y, por lo tanto, en ese espacio se les ofrecerían los apoyos que requirieran. Esto supuso, dejar atrás las épocas donde existían dos currículums uno normal y otro especial, lo cual, como menciona Arnaiz (2019) atentaba contra la igualdad de los alumnos y obstaculizaba ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos.

Cabe destacar que, la SEP como se citó en García, (2018) plantea que en el año 2002 se desarrolló el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa por sus siglas PNFEIE, el cual, ofrecía lineamientos para llevar a cabo el programa, promover la evaluación de los resultados favoreciendo la vinculación de equipos especiales y regulares; realizando acciones en pro de la integración en todo el país.

De esta manera, obligó a reorganizar los servicios de educación especial, ubicándolos en zonas de trabajo de escuelas regulares, dando lugar, a las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular por sus siglas USAER, que ofrece atención a niños y niñas con NEE en escuelas de educación básica. Asimismo implicó la

reorientación de CAPEP, actualmente, su labor es ofrecer asesorías, por ejemplo: en mi experiencia, al inicio del ciclo escolar, mediante la observación del grupo y las manifestaciones de los niños y niñas detecto estudiantes que pueden ser candidatos a una valoración psicopedagógica, otorgando la información al personal correspondiente para dar inicio al proceso de evaluación que contempla observación directa del grupo y de la docente, aplicación de instrumentos al estudiante, entrevista con padres de familia que fungen como elementos sustanciales y determinantes del diagnóstico.

En este tenor la valoración psicopedagógica, consta de analizar el historial del estudiante, las condiciones que pudieran afectar su desarrollo habitual promoviendo cambios para avanzar en su proceso académico Soliz, Uriarte y Valverde como se citó en Berrio, Redondo, y Mejía, (2019). En otras palabras, en dicho proceso se analiza información respecto a la condición personal del estudiante con pruebas al infante en sus áreas cognitivas, físicas, sociales, sus contextos escolares y familiares con la intención de describir el desenvolvimiento y participaciones en sus contextos.

Entonces, el especialista es el único que podrá interpretar, determinar y dar un dictamen de los resultados, generando recomendaciones y adaptaciones en el centro escolar, en el ambiente familiar aunado a terapias periódicas que en su conjunto funjan como los medios puntuales que estimulen sus capacidades, habilidades o destrezas en el aprendizaje. No obstante, el docente es quien a través de la observación se debe encontrar alerta, registrar sucesos relevantes en las intervenciones de cada infante, reconocer el desarrollo infantil de la etapa que atiende y llevar un seguimiento de su desenvolvimiento escolar. De esta forma el docente es un agente preocupado, que consulta a especialistas la detección de niños y niñas que pueden requerir determinados apoyos intencionados en su escolarización; dichas ayudas contrarrestan las limitantes que el mismo espacio propicia y a su vez, atienden las características individuales a favor de su inclusión.

Mientras tanto, los Centros de Atención Múltiple por sus siglas CAM, son servicios que ofrecen formación para la vida, dan atención a estudiantes que enfrentan alguna discapacidad múltiple y TEA, los cuales, necesitan de apoyos significativos especializados y permanentes (SEB, 2014); pero al convertir un único plan y programa

para la integración esas adaptaciones se llevan a cabo con base en ese currículum. Ahondaré en las siguientes líneas respecto a la conceptualización de las NEE.

2.3.1. Necesidades Educativas Especiales.

Como se mencionó anteriormente en el apartado de Normatividad y políticas públicas; la Conferencia Mundial de NEE marcó un hito para la atención dentro del sistema regular, es decir, se queda en el pasado la idea de formar aisladamente a los niños y niñas que enfrentan una discapacidad o un trastorno, porque como seres sociales requieren relacionarse, aprender en convivencia con los demás, por tanto dicha acción lejos de beneficiar su desenvolvimiento, era visto como un retroceso y obstáculo para cubrir sus necesidades puntuales.

De esta manera Durán, (2019) considera que el concepto de NEE se encuentra vinculado a factores personales que permean el propio proceso de aprendizaje y que puede encontrarse asociado a una discapacidad o no, dichas personas presentan dificultades para acceder al currículo de su grado escolar. Por otra parte, Warnock y Breman como se citó en Vicepresidencia de la República de Ecuador, (2011) plantean que un estudiante que enfrenta NEE se visualiza cuando tienen complicaciones mayores que el resto de su grupo para lograr aprendizajes comunes de su edad, ya sea por causas personales o por una educación inadecuada.

Por ejemplo, el Ministerio de Educación de Ecuador (2011) propone una clasificación no vinculada a discapacidad donde se encuentran altas capacidades, los Trastornos de comportamiento como el TDAH y los problemas del lenguaje. En cambio, estipula que los trastornos generalizados del desarrollo como el TEA es una NEE asociada a discapacidad por sus características específicas.

Por su parte el Congreso del Estado de Veracruz, (2020) conceptualiza las NEE como un conjunto de apoyos para la educación de los estudiantes que por distintas particularidades temporales o permanentes no estén en circunstancias de lograr su autonomía e inclusión en su contexto social y escolar con los medios habituales. Dichos apoyos educativos, deben darse en el aula de clases a los estudiantes que en sus aprendizajes difieren significativamente de su proceso de desarrollo y tienen dificultades

en algunas áreas. Soto y Brambila (2021) mencionan que pueden ser limitaciones físicas y sensoriales como discapacidad visual, auditiva, dificultades de comunicación para expresarse o entender, alto desarrollo intelectual, trastornos graves de conducta o del desarrollo debido a diferencias en sus capacidades. Estas ayudas o atenciones específicas dependerán de su necesidad personal, por tanto, el docente requiere identificar, estudiar y tratar las respuestas más pertinentes en el contexto de grupo, en el aula de clases, ya que las NEE hacen referencia a la interacción del estudiante en su proceso de aprendizaje y los obstáculos que encuentre en su ambiente inmediato.

Aparte de las discapacidades y trastornos focalizados en las NEE, la Ley Orgánica de Educación como se citó en Cama, (2017) amplía otras Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por sus siglas NEAE, como la integración tardía al sistema educativo, refiriéndose a niños y niñas que por diferentes circunstancias ya sea orígenes migratorios, con enfermedades crónicas, desajuste en escolarización, entre otros; ingresan en un periodo extemporáneo al ciclo escolar y como consecuencia pueden requerir de mayor apoyo para alcanzar los aprendizajes de su grado. Agrega a los estudiantes con altas capacidades, quienes destacan en una o más áreas académicas necesitando niveles más profundos con grados de dificultad.

Carrión y Santos (2019) comparten que las NEE pueden ser permanentes o transitorias. Las primeras hacen referencia a las presentes durante toda la vida, desde la discapacidad visual, auditiva o física, síndrome de Down, altas capacidades, mismas que necesitan de apoyos especializados de carácter didáctico, tecnológico, pedagógico y profesionales. Y las segundas aluden a complicaciones manifestadas por una persona en un periodo determinado de su escolaridad, debido a dos factores, los externos como las prácticas docentes con ausencia del modelo inclusivo, las dinámicas familiares, falta de materiales que apoyen el aprendizaje o infraestructura accesible para todos. Así como internos que contemplan la adaptación personal o procesos madurativos.

Conviene elaborar una distinción del término necesidad educativa individual, ya que éstas poseen todos los seres humanos, porque al llegar a la escuela cada uno cuenta con sus propios intereses, ritmos y estilos, lo que supone que al encontrarse con otro ser diferente a uno mismo dentro de un espacio en común surja la diversidad de aprender.

Sin embargo, dichos aspectos pueden ser cubiertos por acciones que contemplen a todos, Erazo como se citó en Coka y Maridueña, (2022) comparte la distribución del espacio con el objetivo que todos participen en el mismo, el uso de diversos materiales e incluso variar actividades que permitan el trabajo entre pares. Mientras que las NEE son focalizadas a las dificultades en el aprendizaje determinados por factores internos o externos, mismas que requieren de recursos con adaptaciones didácticas o pedagógicas específicas distintas a las habituales que impulsen y faciliten su desarrollo integral.

En el caso de la presente tesis me centro en desarrollar una práctica inclusiva que apoye a un infante que enfrenta TEL. Al respecto el Instituto Nacional de la Sordera y de otros Trastornos de la Comunicación (2019) especifica que interfiere en las habilidades del lenguaje, resaltando que no se encuentra ligado a pérdida de audición o discapacidad intelectual, no obstante, puede afectar la escucha, el habla, la lectura y escritura. De esta manera afecta su desenvolvimiento social para expresar a través de su oralidad sus ideas, sentimientos u opiniones; lo que obliga a modificar el encuentro con sus pares y docente.

Esto quiere decir que mi papel es buscar otros recursos que apoyen su participación a pesar de que no sea a través de palabras, además, que logre expandir mis horizontes hacia nuevas formas de expresión, al tiempo que se fomentan actitudes de respeto, cuidado a uno mismo y hacia los demás. En este sentido me obligó a pensar en aumentar su comunicación, para ello retomo la postura del Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas por sus siglas CEAPAT (2018) el cual menciona, que la comunicación aumentativa es el medio que complementa la expresión oral posibilitando el ejercicio de sus derechos y participación social activa; proponiendo productos de apoyo como tableros de comunicación que previenen limitaciones en la participación, pero éstos deben ser adecuados a la edad y entorno social.

Por lo tanto, adapté una herramienta y diseñé tableros de comunicación que me permitiera a mí y a los estudiantes interactuar con ER y a él contar con un soporte físico adecuado a sus capacidades, incluyendo imágenes que representaran los objetos empleados en cada actividad, o bien le indicara la secuencia de labores a realizar en ese día, así como expresar las necesidades de ir al baño y tomar agua. En este sentido, los

materiales empleados forman parte del ambiente de aprendizaje que se debe crear, para que la interacción entre todos los que confluyamos considere a cada uno con sus características, sin hacer distinciones. A pesar de que la producción de recursos atractivos y pertinentes es parte importante para facilitar el aprendizaje, eso no es suficiente, se necesita que el estudiante se sienta seguro y valorado, reconozca que se le toma en cuenta, que pertenece al grupo y nos preocupamos por él.

El ambiente juega un papel relevante porque media las relaciones entre los integrantes, en este caso entre los mismos pares, de los estudiantes a la docente, y de docente a infantiles. Las cuales deben propiciar el respeto, cuando se les llama a todos por su nombre, a compartir lo que piensan y sienten, sin temor a que alguien se ría, se les anime a participar, y cuando llegan al aula de clases identifiquen que todos estaremos para consolar si alguno se siente triste, a proyectar seguridad cuando necesiten resolver sus propios desafíos como colocarse su playera de arte con autonomía, pasar por una viga pequeña sin caerse, abrir o cerrar un traste; al tiempo que se otorga soporte no verbal con gestos levantando el pulgar o de manera verbal mediante palabras de aliento que los haga confiar en sí mismos, en que lo pueden conseguir y tenga cabida la identificación de sus logros.

En el ambiente de aprendizaje hay que contemplar el reconocimiento de las diferencias como virtud, introducir temáticas de conversación respecto en qué se parecen o se distinguen, lo que los caracteriza y los hacen ser únicos. En este espacio de intercambio y construcción también se fomentan valores como el cuidado del otro, compañerismo y respeto.

Lo anterior supone incluir a niños y niñas con NEE logrando que ellos realicen acciones alcanzables con base a su edad y desarrollo evolutivo, siendo agente activo de su vida, tomando las decisiones en su aprendizaje a través de los medios ofrecidos, en este caso con esperanza en su participación en actividades de grupo e individuales. Requiriendo modificar los paradigmas, luchar contra la exclusión y visualizar el potencial de todos a través de la educación inclusiva, comenzando a dar auge en el siglo XXI.

2.4. Educación Inclusiva

Desde la filosofía de inclusión, se tiene la perspectiva, confianza y apertura en que todos los niños y las niñas tienen las mismas posibilidades de aprender, y que, para lograrlo, no solamente depende de ellos, sino de las oportunidades que se les brinde en las experiencias de aprendizaje; de las actitudes manifestadas por todos los agentes sociales que interactúen con ellos, la familia, sus compañeros, los docentes, la misma sociedad; porque muchas veces, cuando se transita por la calle y aunque no se conozca a la persona, las miradas que se encuentran expresan modos respecto a la aceptación y la exclusión, cuando en realidad, favorecer la inclusión es una tarea y responsabilidad de todos.

Bajo esta perspectiva la educación inclusiva se encuentra centrada en cómo apoyar las necesidades de cada estudiante y de todos los alumnos con el objetivo de sentirse seguros, bienvenidos para alcanzar el éxito tal como plantea Arnaiz como se citó en Arnaiz, (2019). Es decir, busca desarrollar todas las habilidades y capacidades de los alumnos, mismo que considera la eliminación de concepciones y actitudes que promueven la exclusión, la indiferencia, el abandono, para dar paso a la valoración de la diversidad que se encuentra en las personas que conforman a mi grupo, esto me implica reconocer, que si bien, todos mis estudiantes tienen conocimientos, habilidades, capacidades, intereses, valores, entre otros aspectos; son diferentes, y cada uno tiene sus propios estilos de aprendizaje que los caracteriza.

A través de la educación inclusiva, se tiene la visión que todos pueden aprender en un sistema educativo común, donde se aseguren oportunidades para participar, esto no quiere decir que los estudiantes deban adaptarse a la enseñanza, al contrario, la comunidad educativa debe ser capaz de realizar acciones que posibiliten su pleno desarrollo, no que lo obstaculice. Por tanto, desde la educación entre todos sus agentes dicha filosofía busca promover valores como justicia social, equidad y respeto.

Cabe destacar que, en la evolución y puesta en marcha de la propuesta inclusiva se ha detectado una modificación de paradigma, un cambio de perspectiva que deja de responsabilizar las condiciones personales, por ejemplo: las discapacidades, el género, la edad, condición social, de salud, ideologías, preferencias sexuales, etc. Para

comenzar a confrontar el pensamiento y las actuaciones de las demás personas, focalizando en la calidad de las interacciones, de todo lo que le rodea, lo que favorece o no su desenvolvimiento en la vida y que puede llegar a convertirse en una BAP o en una oportunidad para continuar aprendiendo.

2.4.1 De las Barreras para el Aprendizaje y la Participación hacia la práctica inclusiva.

El término de BAP surgió hace más de veinte años y fue propuesto por Ainscow y Booth. Echeita, como se citó en Covarrubias, (2019) resalta que las barreras se encuentran en el contexto mismo, en las actitudes hacia las personas, en las políticas diseñadas, así como en las prácticas escolares o sociales que disminuyen o bloquean el aprendizaje y la participación de algunos estudiantes. Es decir, son aquellas circunstancias que imposibilitan, frenan o intervienen en el aprendizaje de las personas, por ejemplo: una persona enfrenta discapacidad motriz llega a la escuela y no cuenta con una rampa, es una barrera en la arquitectura del centro escolar. Otra situación es, cuando un estudiante necesita apoyos visuales o materiales de tipo kinestésico para continuar aprendiendo y en la práctica hay ausencia de estos recursos específicos.

Sin embargo, en el contexto escolar se observa una desacelerada transición y puesta en marcha del significado que conlleva, porque el vocablo solo ha llegado a sustituir al de NEE para emplear la terminología en los discursos políticos y educativos, pero se continúa apuntando a que, el poseedor de esos obstáculos llega a estar en uno mismo, cuando las barreras son las condiciones que se crean en los contextos y que no promueven prácticas o acciones orientadas a facilitar o apoyar la participación de todos.

Desde la perspectiva de las BAP se insiste en que el problema no son las características de las personas, mejor dicho, las dificultades se encuentran cuando el contexto mismo, ya sea, familiar, escolar, social, etc. No acepta que todos son diferentes, excluye a personas por tener bajas expectativas en su aprendizaje, se carece de una capacitación permanente para prepararse y tomar decisiones frente a la diversidad, hay poco o nulo diseño de políticas públicas que fundamenten el ejercicio de derecho a la educación para todos bajo un currículo apegado a dichas aspiraciones, e incluso cuando se ignoran, minimizan y no se atienden las NEE de los estudiantes.

Las barreras imposibilitan pensar en el otro, reconocerlo, identificar que es diferente a cada persona, valorarlo por sus cualidades de ser y hacer, pero cuando estas barreras se quieren cruzar, se permite unir la distancia que separaba, escuchar cerca los ecos lejanos en palabras, señas o gestos, comprender que el otro es necesario porque piensa, ve y hace las cosas a su manera, que mientras más se da la oportunidad de conocerlo, uno se descubre a sí mismo. Y es, a través de la práctica en que se revela que el otro siempre está inmerso, por ejemplo, al diseñar actividades para ellos, me percibo con interrogantes ¿Habrán funcionado o no? ¿Alcanzaré lo que quería lograr con ellos? Y al aplicarlo se desvela la forma en que cada uno lo resuelve, algo que ni yo, ni sus propios pares habían pensado o inventado, por ser propio y singular.

Todo ello es coincidente con la propia práctica, es decir la esencia de lo que se hace, realiza o ejecuta bajo conocimientos que se han adquirido a lo largo de la experiencia personal, profesional y social, acompañado de soportes teóricos que den sentido a lo que produce la persona, misma que tiene un fin, meta, sueño por cumplir. La práctica que se reflexiona, orilla a encontrarse en ella, dejar de lado acciones que no son parte de uno, probar ideas nuevas que pueden llevar más allá de las expectativas y a encontrar oportunidades de aprender en las limitantes que uno se pone, pero que desea superar.

Mientras que la práctica inclusiva es parte del vivir, la llevas a todas partes, no es algo que puedes dejar de hacer al salir del salón de clases con los estudiantes, también se lleva a cabo con los compañeros de trabajo, la familia, las personas que observas en la calle, las amistades, en pocas palabras es una filosofía de cómo gustaría tratar a los demás y ser tratado. Todo ello cobró sentido cuando recordé que tuve la ocasión de asistir a la exposición “Diálogo en la oscuridad” (2018) en el planetario Alfa de la ciudad de Monterrey, un ejercicio que invita a recorrer el mundo, pensar y sentir como una persona con discapacidad visual, obligando a utilizar el sentido del tacto y la escucha, lo que despertó sentimientos de desesperación por no poder ver. Otro momento fue, cuando en el trayecto al trabajo, se subió al transporte un señor que aparentaba ser un adulto en edad madura, él encendió su bocina e intentó seguir la pista, sin embargo, al abrir su boca solo podía emitir sonidos de las vocales “a” y “o”. Lo anterior me dejó

pensando ¿Cómo ayudamos a dichas personas en la sociedad? Como docente ¿Qué prácticas estoy realizando que apoyen a mis estudiantes que enfrentan una NEE y que trasciendan en su vida?

Las líneas expuestas confirman que la práctica inclusiva persigue cambios en las actitudes hacia los estudiantes, exige reconocer su singularidad, sus propias características, confiar en ellos y enseñarles a ellos a confiar en sí mismos, hacerlos sentir que pertenecen a un grupo, escuchando o buscando los medios para que expresen lo que tienen para manifestar y valorarlo, es decir, tomarlos en cuenta sin ignorar o pasar por alto a nadie; tratarlos con respeto y equidad, ya que, en palabras de Muntaner, Rosselló, y de la Iglesia (2016) en la práctica inclusiva se acepta la realidad y las características de todos desde una mirada positiva.

Al hilo de lo dicho, también encamina a la transformación en el desenvolvimiento profesional, al desarrollar diversos caminos, soluciones y poner en marcha metodologías flexibles de enseñanza que proporcionen apoyos intencionados en los que todos continúen aprendiendo, tomando decisiones sobre los alcances, renovando planes, actuaciones, materiales, que superen las debilidades docentes, al mismo tiempo que, funge como modelo a seguir en otros contextos educativos. En esta práctica, la intervención es centrada en las condiciones que se les ofrecen a los estudiantes; cabe mencionar que Ainscow, Booth y Dyson como se citó en Muntaner, Rosselló, y de la Iglesia, (2016) proponen los siguientes tres referentes en los que, todos los niños y niñas deben estar presentes en las experiencias de grupo, que en la labor a realizar tengan la posibilidad de participar y se evidencie que todos progresen en sus aprendizajes.

En contraparte, mi práctica presentaba una barrera didáctica retomando el concepto de López como se citó en Covarrubias, (2019) ya que no ponía en el centro del aprendizaje el apoyo solidario de todos en el salón; ahora pienso y actúo de manera diferente, exhortando a los infantes a sentir las ausencias cuando falta alguno de sus pares, a permitir que alguno de ellos le explique a su compañero cómo se juega un juego o se coloca su playera de artes, evitando la competitividad, incluso diseñando actividades en mi propuesta que derivan en hacer una plastilina y un postre sin hablar (observando

sus alcances en el siguiente capítulo) mismas que implican sentir las diferencias como virtud.

Otro punto que se considera en la barrera didáctica es la organización del espacio y tiempo, es por ello que en el capítulo anterior reconocí que pasaba por alto los periodos de atención que los infantes entre tres y cuatro años pueden brindar, ello permea en sus lapsos de participación. Continuando en los factores, se contempla ofrecer prácticas educativas compatibles a las características de los preescolares, ya que, a veces la carga de los recursos o materiales era excesiva en la búsqueda de respuestas de aprendizaje.

Finalmente, López como se citó en Covarrubias, (2019) examina aspectos del profesorado para convertirse en investigador y desvanecer concepciones como el único transmisor de saberes en el aula, exigiendo encontrarse en una continua formación con la intención de comprender las diferencias y diversidad de sus grupos. Por ende, al reconocer que mis opciones de respuesta hacia ER no iban más allá de una explicación verbal y que ello generaba una barrera de comunicación, tuve a bien indagar cómo aportar en su lenguaje expresivo y aprovechar sus manifestaciones.

Ante tales desafíos, los fundamentos, experiencias compartidas y oportunidades para expandir mis ideas y probar nuevas prácticas en la especialidad de Pedagogía de la Diferencia ha garantizado mi avance hacia una práctica inclusiva en la que apoye la participación de los estudiantes que enfrentan NEE, puesto que, participar es un principio fundamental de los Derechos de los niños y niñas, y como sustenta Rizza y Galindo, (2020) la participación es la posibilidad de actuar, de convivir para transformar ideas y decisiones que nos afectan, en otras palabras, es implicarse o manifestarse en actividades, es ser escuchados y tomarlos en cuenta en las acciones de los ámbitos a los que pertenecen y que, por desenvolverse en ellos, les conciernen.

Lo anterior, deja entrevisto la responsabilidad que recae en el docente, aunque en el apartado del diseño de Normatividad y Políticas Públicas se expuso el criterio del perfil requisitado del docente frente al desafío inclusivo bajo el Marco para la excelencia de la enseñanza de educación básica *los Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes* que exige la SEP, (2019) a continuación, se dedican algunos puntos en torno a cómo la práctica debe estar basada en la filosofía inclusiva, lo cual implica reflexionar

constantemente sobre ella para identificar barreras y accionar, porque el papel del docente puede afectar de manera positiva o negativa a sus estudiantes, su figura frente a ellos es un ejemplo a seguir sobre todo en edades tempranas, porque los niños y niñas aprenden por imitación, copiando formas de hablar, de dirigirse o interactuar con los demás.

Desde esta perspectiva, el docente inclusivo debe ser capaz de conocer a sus estudiantes, es decir, no solo en cuestiones internas también externas referido a cómo es su contexto y con qué grupos sociales interactúa, cuáles son sus gustos, pasatiempos, cómo es su estilo de aprendizaje, qué prefiere aprender, cuáles son sus ritmos, qué necesidades educativas presenta, con el objetivo que se tomen decisiones en apego a la atención a la diversidad, lo cual implica, contemplar los estilos en el diseño de las situaciones didácticas y llevar a cabo ajustes razonables para aquellos que lo requieran.

Examinaré brevemente estos dos términos, derivado del conocimiento que se debe poseer bajo el fundamento de la educación inclusiva. Por tanto, el término estilos de aprendizaje es referido a que existen preferencias en las que cada una de las personas puede llegar a aprender, uno de ellos es a través de predilecciones sensoriales que contemplan el sentido visual, auditivo y el tacto (Hornos, Lema, y Mosquera, 2020), las primeras, me implican como docente el empleo de imágenes o que los niños y niñas logren hacer sus propios dibujos. Las segundas tienen que ver con las prácticas orales como platicar, o del uso de materiales como videos cortos, canciones, así como audiolibros elaborados por mí o preestablecidos. Finalmente, en el kinestésico, se identifica que los infantes aprenden mediante el tacto porque les implica elaborar o emplear sus cuerpos con el objetivo de manifestar.

De manera puntual, todos los seres humanos tenemos una preferencia, un sentido predilecto, que nos permite llegar a explorar y conocer mejor el mundo que nos rodea a través de las experiencias que se tengan. Lo anterior, me implica diversificar la práctica docente y atender las necesidades específicas de mis estudiantes. Sin embargo, para aquellos infantes que se ha detectado presentan NEE, el logro de dichas habilidades, capacidades, conocimientos y destrezas es diferenciado. Y por esta razón, se busca

beneficiar sus aprendizajes, a través de la creación de ajustes razonables, la CNDH (2018) los conceptualiza como:

Medidas específicas que tienen como objeto la accesibilidad en casos particulares, e incluyen a todas aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (p. 14).

En otras palabras, son aquellos apoyos específicos que permitan favorecer sus competencias, en la medida de sus posibilidades, de manera que su necesidad no limite su desarrollo y desenvolvimiento en las mismas, para ir consolidándolos de manera gradual, a su ritmo, con sus posibilidades. Lo anterior, demanda comprender y considerar que requiero priorizar las interacciones significativas con el grupo, así como el intercambio de saberes y puesta en práctica de habilidades, que impliquen la participación activa de todos, como objetivo que, si lo pueden lograr en la escuela, también fuera de ella.

Teniendo en cuenta que, el currículo es de carácter inclusivo y que parte de la responsabilidad para que se lleve a cabo es desde mi función como docente, es necesario fortalecer y conocer aquella metodología que me va a permitir dar una respuesta pertinente a los niños y niñas que enfrentan alguna NEE y al mismo tiempo, la diversidad, transcurriendo en el camino hacia la práctica inclusiva.

Por tanto, una de las metodologías que permite incursionar en una educación inclusiva es el DUA. A continuación, elaboro un apartado específico debido a la importancia que genera en el presente trabajo de tesis.

2.5. Diseño Universal para el Aprendizaje hacia la valoración de la práctica inclusiva

Las consideraciones del Diseño Universal para el Aprendizaje por sus siglas DUA tiene estrecha relación con el procesamiento de aprendizaje en los seres humanos y cómo nuestras redes cerebrales se impulsan ante el mismo. En este sentido, el *Center*

for Applied Special Technology, por sus siglas en inglés CAST (2018a) plantea tres redes neuronales como pilares de la producción y transformación de la información, las redes afectivas, redes de reconocimiento y las redes estratégicas, cada una de ellas influye en el desarrollo de tareas específicas, pero siempre hay que tener en claro, que cada persona tiene un cerebro, ninguno es igual, ninguno piensa de la misma forma.

Por lo que se refiere, las primeras se enlazan con las emociones, intereses y motivaciones de cada persona, es decir, qué le parece llamativo, les gusta y los sentimientos que se generan. Las segundas, tienen que ver con la forma en que, a través de la percepción de los sentidos, recibimos los estímulos del contexto, y sin duda alguna se le otorgan significados; mientras que las terceras, se encuentran enfocadas en la planeación y ejecuciones mentales, al tiempo que realizan acciones motrices, las cuales se vinculan a las herramientas del pensamiento (CAST, 2018).

Al meditar sobre las redes cerebrales, se da cuenta que su pulsión está guiada por los estímulos, las experiencias, los propios intereses, cómo se siente cada persona cuando está procesando información en un rol activo y que ese significado otorgado, le funcione para su vida. Por tanto, permite reconocer la necesidad de flexibilizar la intervención docente, considerando que todos son diferentes, y por ello, se debe acceder al aprendizaje con diversos medios, recursos y acciones como impulsores de alternativas que ayuden al desempeño de todos y no solo de algunos. En consecuencia, desde el conocimiento que se tiene en el funcionamiento de las redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas en el aprendizaje del humano, se plantean tres diferentes principios que enuncia el DUA y se encuentran íntimamente ligados a lo explicado en las líneas anteriores.

Por ejemplo, la red de reconocimiento va de la mano con el principio número uno “Proporcionar múltiples formas de representación” (CAST, 2018) en otras palabras, a partir de las preferencias para distinguir los estímulos del contexto, le implica al docente propiciar el contenido que se aborda, de forma clara, comprensible y asequible en cada estudiante. Por ende, en la presente tesis se retoma el punto 1.1. *Opciones que permitan la personalización en la presentación de la información* (CAST, 2018) incidiendo en la

percepción, el lenguaje y los símbolos, retomando cuestiones visuales, kinestésicas o auditivas.

En el mismo tenor, la red estratégica se conecta con el principio número dos “Proporcionar múltiples formas de acción y expresión” (CAST, 2018) refiere que los estudiantes comparten lo que saben o hacen, de distintas maneras accesibles para ellos, que les implique interactuar con la información. Se trata de proporcionar opciones en donde puedan navegar hacia sus formas de comunicación, expresión y acción física respecto a su aprendizaje. Del cual, se trabajará el punto *5.2. Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición* (CAST, 2018) considerando el medio por el que el estudiante con NEE desea expresarse, conocerlo, aceptarlo y valorarlo, aunque no sea el mismo que sus pares.

Como última vinculación, se encuentran las redes afectivas, mismas que se ligan al principio número tres “Proporcionar múltiples medios de compromiso” (CAST, 2018) con el fin de que se impliquen en su proceso de aprendizaje, en los que pueden participar, motivarse y empeñarse, mediante opciones que respondan a sus intereses, que mantengan su esfuerzo y perseverancia, por ejemplo: con base en rutinas o situaciones espontáneas, o en las dinámicas individuales o grupales, optimizando múltiples formas de participación. Además, su uso se encuentra dirigido a los infantes en miras de mantener su interés y como docente para motivarlos por múltiples vías. Por ello, se seleccionan tres puntos *7.2. Optimizar la relevancia y el valor*, *8.2. Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos* y *8.3. fomentar la colaboración y la comunidad* (CAST, 2018).

Si bien es cierto, al reflexionar e identificar las barreras que se presentaban en la intervención docente, tuve a bien, seleccionar puntos que me permitieran ofrecer respuestas diferentes en los aprendizajes de los infantes, otorgarle valor a las aportaciones e intereses del grupo, diseñar recursos que fomenten el logro de desafíos, tomando en consideración las características individuales, los lapsos de tiempo de atención, determinando los formatos que puedo proponer hacia los estudiantes que enfrentan NEE, reconociendo la importancia de dinamizar las actividades para que no solo sean individuales, sino grupales o en equipos y cada acción tenga una intención. En

el siguiente capítulo, ahondo en la vinculación de los puntos seleccionados de este apartado y la forma en que se emplearán en la propuesta de la práctica inclusiva.

Por otra parte, la adaptabilidad de la propuesta de enseñanza es congruente con el empleo de una evaluación formativa, pues en ella se estima, reflexiona y toman decisiones, a través de las descripciones, anotaciones e ideas, que surgen bajo el empleo de técnicas e instrumentos diseñados, los cuales deben ser constantes para mejorar en la práctica docente, las intenciones didácticas y alcanzar el logro de los aprendizajes de todos los niños y niñas que conforman el grupo escolar.

En este sentido, la SEP (2018) propone como parte de la evaluación formativa reconocer si la planeación y sus elementos, los recursos, el tiempo, la organización de espacios, los ajustes razonables, son viables o no, si favorecen u obstaculizan el aprendizaje, de tal manera que se pueda replantear o elaborar modificaciones en los mismos, contrastando la propuesta con la realidad que se vive. Es por ello que dicho proceso no solo es enfocado a los alcances de los niños y niñas, porque implica mirar internamente, evaluar el propio trabajo, reflexionar sobre la enseñanza, hacer conscientes los errores para encauzar de nuevo el camino, mejorarlo e identificar qué se ha aprendido.

De esta manera la evaluación en el nivel preescolar se lleva a cabo conforme se implementan las situaciones didácticas que se planean (SEP, 2018) en este punto solo consideraré las que se plantean en la presente tesis. En primer lugar, se encuentra la técnica de observación y se empleará el instrumento de diario de trabajo, que a través de los cuestionamientos realizados, funcionará para reunir información de las manifestaciones, opiniones y desenvolvimiento de los infantes en las actividades propuestas; de manera personal si mis actuaciones permitieron la participación de todos y de qué manera, conocer mi aprendizaje de la acción, cómo me sentí con lo elaborado, determinando de qué otra manera podría intervenir aspirando a mejorar mi práctica inclusiva.

Hay que mencionar, además, que se desarrollará la técnica de análisis de desempeño en la cual la SEP (2012) enuncia que, al poner en una determinada situación al estudiante, este puede realizar una tarea que demuestre su aprendizaje. Hacia este

fin, se empleará la rúbrica como instrumento, en ella se considera una escala descriptiva del máximo al mínimo nivel que, a su vez, se relacionan con los indicadores de logro, contemplando las características de los niños y niñas del grupo. Las observaciones anteriores, se vinculan con la forma de evaluar las estrategias de la propuesta didáctica diseñada, no obstante, dirigido al docente, se llevará a cabo un instrumento de valoración inclusiva, guiado por preguntas sobre el procedimiento. Dichos cuestionamientos deben promover la reflexión de los pasos que se han planificado y seguido al resolver una situación, fomentar la autoobservación, favorecer la concientización de lo aprendido, así como prever otras vías para atenderlo (SEP, 2012).

El mencionado proceso de evaluación formativa, orienta la práctica docente, fortalece el reconocimiento de los propios logros y el de los infantes, cuáles fueron los alcances, visibiliza las áreas de oportunidad, atiende las necesidades profesionales y de los estudiantes, crea oportunidades para redirigir nuestros planes, porque la evaluación no es el fin, al contrario, es el comienzo hacia la incorporación de nuevas ideas, emprendiendo medidas que apoye a quienes más lo necesiten, porque bajo el fundamento de la inclusión se debe tener en cuenta que, no hay errores, sino diferentes caminos de aprendizaje, mismos que fomentarán ayudar a los niños y niñas en su cualidad de participación activa, a reconocer cómo aprenden, qué les gustaría aprender y su importancia en la vida.

Finalmente, en las líneas del capítulo pude reconocer que la educación inicial forma parte de la educación básica y que tiene relevancia en el desarrollo de los niños y niñas para enriquecerlos de experiencias previas en la etapa de tres y cuatro años de edad. Asimismo, me documenté acerca de las NEE y de algunos recursos que facilitan el aprendizaje en beneficio de su desarrollo personal, cognitivo, físico y social, reconociendo que la barrera se encuentra en el contexto mismo, en este caso, en la práctica.

Por tanto, es necesario que la docente se capacite continuamente en la búsqueda de metodologías que contemplen la diversidad, con intervenciones educativas pertinentes que aseguren el aprendizaje de los infantes, en condiciones de confianza, apertura y valoración de todos, al tiempo que se evalúan los procesos que se diseñan,

aplican y reconstruyen hacia prácticas inclusivas. Una vez que se cuenta con el sustento teórico procedo a presentar el apartado de estrategias y metodologías de intervención que cuenta con la explicación detallada del empleo del DUA hacia el apoyo de estudiantes con NEE.

CAPÍTULO TRES

ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN

En este apartado, se presenta el enfoque y modelo que orienta el sentido del proyecto de intervención, los elementos metodológicos que dan sustento a la elaboración del proyecto, donde contemplo las pautas respecto al DUA, las estrategias que se trabajan en preescolar, la identificación de los aprendizajes esperados a beneficiar, que tienen estrecha relación con los propósitos que he expuesto anteriormente, así como la forma en que pretendo dar su lugar al monitoreo de la intervención.

3.1 Enfoque y modelo

A lo largo de la historia y derivado de los cambios sociales, el avance en los estudios educativos, el debate controversial en torno a los procesos de enseñanza, la urgencia de adaptar la intervención docente a las características y necesidades particulares de los estudiantes, han permitido desvelar la construcción de los paradigmas actuales, que, con firmeza buscan dar valor a las diferencias de habilidades, preferencias para aprender, motivaciones, intereses, entre otros aspectos como rasgos virtuosos de cada infante, los cuales, se ponen en juego en cada experiencia educativa.

Desde esta perspectiva, cada visión y avance ha abierto el paso para luchar contra la exclusión, contra los déficits que promuevan el uniformismo y que, de cierta forma, perciben la indiferencia a la diversidad, como si no existiera o no fuera una realidad, afectando el respeto y comprensión al otro. Por tanto, se han caracterizado y transformado diversas respuestas que permiten orientar el proceso formativo hacia prácticas escolares que contemplen la equidad como valor, la atención diversificada, así como el enriquecimiento con la participación y valoración de todos.

Por ende, el **enfoque** ad hoc con el presente proyecto de tesis es la **pedagogía diferenciada**, ya que es una disciplina que permite tomar conocimiento del contexto y de las condiciones ambientales para formular adaptaciones a las actuaciones educativas que respondan a las diferencias detectadas optimizando el proceso educativo (González, *et. al*, 2019). Esta toma de conciencia, implica ver con detalle, desde dentro, desde la docencia y la humanidad del ser, pensar en los demás, cómo miro y trato al otro, de qué

manera el propio actuar considera la relación y la presencia de un ser distinto, quien implícitamente requiere ser pero que su ser, no es igual a ningún otro, dando cabida hacia una complejidad de la atención.

Asimismo, surge como un paradigma que reconoce la singularidad de toda persona, valorando el derecho de su desarrollo óptimo (Pascual, 2014). Con base, al mencionado argumento, refiere a la identificación y valoración de las características individuales (física, mental, espiritual, cultural, social) para incursionar en una práctica en la que se coloque en el centro a los estudiantes, se retomen esas diferencias como riquezas y oportunidades, con el propósito de aportar a través de la apreciación y respeto individual, el conocimiento de uno mismo, tratando dignamente a cada uno, promoviendo y entendiendo las diferencias.

Lo anterior, detona la necesidad de visibilizar la experiencia propia del estudiante, crear una serie de elementos pedagógicos que sean sensibles hacia el desarrollo personal, individual y social de cada niño y niña en el hecho educativo, por lo tanto, no solo es reconocer, también promover y movilizar las diferencias. En este sentido, implica como docente generar herramientas que garanticen una diversificación en las propuestas de aprendizaje, considerando positivamente las diferencias, de ideas, opiniones, sueños, formas de actuar, del lugar donde provienen, de las prácticas que acostumbra, de talentos, intereses, maneras de aprender, acercándonos, dignificando y respetando al que llamamos otro.

En consonancia con lo anterior, el **modelo de educación inclusiva**, coadyuva a aplicar dichas intervenciones, pues es un planteamiento deseable que da sentido de pertenencia, bienvenida y participación de todos y cada uno de los alumnos reconociéndolos por su capacidad, oportunidad y derecho de tener su lugar y voz (Susinos, y Rodríguez, 2011). Por tanto, busca la valoración y aprecio de todas las personas sin hacer distinciones por su físico, pertenecer a una etnia, por su lengua, discapacidades, entre otros. Entonces no implica que el estudiante se encuentre solamente en el espacio físico, sino que, como docente, se conozca la diversidad que se tiene en la escuela y en el salón de clases, de modo que la dinámica planteada con el

grupo, permita considerar las características personales de los estudiantes o apoyos específicos para su desenvolvimiento, sobre todo con aquellos que más lo necesitan.

En contexto, en el aula de clases se tiene a un estudiante que enfrenta una NEE, pero se busca ir más allá de una simple identificación, a partir de este modelo, se plantea el reto de transformar la propia práctica, es decir, aquello que lo rodea y no le permite ser, actuar o potenciar sus habilidades. La educación inclusiva posibilita reconocer y aceptar las barreras que se poseen, con el objetivo de accionar, en este caso, desde la competencia docente diferenciada, creadora de un ambiente de aprendizaje donde se valore y alimente la diversidad estudiantil, ya que la LGE como se citó en García (2020) visualiza que han de eliminarse las BAP que enfrentan los educandos, al tiempo que los docentes adoptan ajustes razonables.

Asimismo, exige encontrarse preparado para los infantes, y que esas habilidades permitan involucrar a todos en su aprendizaje, en el fundamento del valor de equidad. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (2017) define que la educación inclusiva “garantiza el acceso, permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en los que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo” (p. 74). Desde esta perspectiva, se busca una respuesta diferente, una posibilidad de modificación, para despojarse de creencias en que todos aprenden lo mismo y al mismo tiempo, reorientar las propias concepciones, expectativas, forma de enseñar, de concebir el aprendizaje, de romper con lo estandarizado e igualado y tener una evolución en la atención hacia los estudiantes, sumando esfuerzos en el ámbito educativo al crear las condiciones necesarias en que los infantes logren avanzar y superarse.

Dicho modelo me permite asegurar la transformación de mi práctica, rompiendo con prácticas que limiten a mis estudiantes a tener solo una forma de comunicarse, o que no se encuentren enfocadas a los intereses, estilos y desarrollo de los niños y niñas. Es por ello, que debo fijar la intención de participación de los estudiantes del grupo, capacitándome con diferentes estrategias inclusivas, diseñando una propuesta que favorezca sus características, respondiendo de manera pertinente en el aquí y ahora.

Con base en lo anterior, se encauza el diseño del proyecto de intervención, el cual, compartiré en el siguiente apartado.

3.2 Diseño del proyecto

Lograr incluir a los estudiantes que enfrentan TEL, es un gran reto como docente, no obstante, me encuentro en el camino de desarrollar una práctica que responda a sus posibilidades, necesidades y formas de aprender, de modo que, mis propuestas de intervención los lleven a implicarse en su proceso de aprendizaje y al mismo tiempo, logre aportar en mi perfil docente acoplado hacia una educación inclusiva.

De esta manera, como propuesta que permite activar la práctica inclusiva, es el fundamento del DUA, el cual, funge como una metodología que busca flexibilizar la práctica, al considerar la variabilidad que proporcionan sus pautas teóricas y prácticas de la intervención desde una mirada inclusiva. Desde esta perspectiva, Rose, Meyer, y Hitchcock, como se citó en Alba, (2019) mencionan que es una alternativa que busca enriquecer y flexibilizar el currículo, es decir, que se contrapone a un diseño rígido y uniforme.

En el hilo de lo dicho, busco que este diseño me permita ejecutar las adaptaciones requeridas en la planificación, aplicación y evaluación de mi trabajo docente para que el estudiante preescolar aprenda con sus posibilidades, y de esta forma, las metodologías, estrategias, evaluación y los recursos que genere sean flexibles para dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado donde atiende la diversidad. Cabe destacar que, el DUA se inspira en el Diseño Universal por sus siglas DU, el cual fue propuesto por Ron Mace (1980) y nace como contestación ante las modificaciones en la percepción de la sociedad, respecto a los sectores que enfrentan dificultades de acceso a edificios, entornos o servicios (Sánchez, 2013).

Por tanto, Rose y Meyer como se citó en Sánchez, (2013) visualizan su alcance en el ámbito educativo y se extiende como una filosofía que responda a las diferencias individuales de los estudiantes. Es decir, apoya a tener en cuenta la variabilidad que se debe focalizar en la flexibilización del aspecto físico del aula, los objetivos de aprendizaje, los métodos de enseñanza, así como los materiales y el tipo de evaluación, que se

centren y permita que todos los niños y niñas accedan al proceso de aprendizaje y logren ir progresando desde su punto de partida real, mientras que el docente satisface esas necesidades variadas (CAST, 2011).

Desde las orientaciones del DUA, conviene subrayar los participantes con los cuales, se llevará a cabo la aplicación del diseño de la propuesta de intervención. En este sentido, son los estudiantes del grupo, de modo que se pueda contribuir en su interacción derivado de las actividades de aprendizaje sociales y cooperativas. No obstante, enfatizaré con mayor atribución en un infante que presenta TEL, ya que se busca dar una atención equitativa, una respuesta adecuada a su necesidad, creando las condiciones que incidan en el ambiente, donde a partir del diseño contemplo la previa organización de las experiencias que le apoyen y aseguren su participación activa y de esta forma se posibilite su aprendizaje.

Sin embargo, se busca causar un efecto positivo en todos, añadiendo que, las formas de participación promovidas se encuentran influidas e interrelacionadas por los lazos afectivos y sociales entre todos los pares donde se manifiesten actitudes sensibles, el respeto, aceptación, solidaridad e inclusión.

Es menester, reiterar que son niños y niñas con edades entre tres y cuatro años, donde destaco que su preferencia de aprendizaje es kinestésica, de modo que, les implique usar sus movimientos, el sentido del tacto y el gusto con distintos materiales. A pesar de ello, también cuentan con inclinaciones de tipo visual, donde se les presenten pictogramas para contextualizar lo que se está planteando, así como estilos de aprendizaje auditivos donde se cuente una historia o se cante. Por tanto, requieren situaciones auditivas combinadas con estilos kinestésicos o visuales.

Menciono lo anterior, porque existen algunas condiciones que permean en el proceso de aprendizaje como son: sus habilidades sociales para relacionarse, autorregularse y lograr participar en actividades grupales, o habilidades que les implique la escucha activa y la expresión para compartir lo que piensan de diferentes formas. Todo ello, influye de alguna manera en su intervención individual o en la interacción con los demás, aspectos importantes que posibilitan aprender en el contexto donde se desenvuelven.

Todas estas observaciones, van a fungir como referente para la elaboración del diseño de mi propuesta de intervención que se llevará a cabo con los niños y niñas de mi grupo escolar, del jardín de niños General Ignacio Zaragoza. Ahora, modelaré el desarrollo de la propuesta a partir de la representación gráfica de Gantt, la cual es una herramienta utilizada apropiadamente en la planificación de actividades que se ejecutarán al desarrollar un proyecto, donde se elabora una lista de las labores, se calculan tiempos de ejecución y secuencia, bosquejado a través de un calendario o cronograma (Terrazas, 2011).

Decido generarlo así, porque me permite hacer una organización de las tareas, mediando el período de proyección que encaucen el alcance y optimización del proceso, sin embargo, existe la posibilidad de hacer ajustes en el progreso o extensión en alguna labor mencionada, en el tiempo e incluso en los recursos. donde me implica asumir responsabilidades.

De esta manera, me permite convertir el proceso de planificación en las fases que orientarán el camino de mi propuesta de intervención, las cuales giran en torno a delimitar los principios del DUA, plantear la secuencia de aprendizaje, gestionar los recursos necesarios, diseñar los materiales que voy a emplear, así como los instrumentos de evaluación para dar seguimiento de los alcances en la aplicación del mismo. Todo lo anterior, lo considero en un periodo de cuatro meses visualizado en la modalidad presencial. A continuación, organizo los puntos anteriores en el siguiente diagrama de Gantt Apéndice I.

En este sentido, el DUA me permitirá generar y determinar cómo preparar mi intervención docente a partir de mi planeación didáctica con un enfoque inclusivo y diversificado, identificando pertinentes estrategias en el aprendizaje de niños y niñas en edades entre 3 a 4 años, pero que en esta misma, debo diseñar propósitos alcanzables y recursos que respondan a su necesidad de participación en las actividades que proponga, valorando la pertinencia del grado de complejidad en el aprendizaje esperado que vaya a trabajar, y evaluando de manera cualitativa el proceso de aprendizaje donde contemple sus ritmos y desarrollo.

Al realizar la planeación didáctica me reta como docente en su diseño, pero al mismo tiempo me da seguridad saber el plan de acción, es decir, en qué momento se va a realizar tal o cual actividad a partir del aprendizaje esperado reconociendo qué se espera que los estudiantes aprendan y cuáles son los medios que se necesitan para cada intervención. Por tanto, recae en la realidad del contexto, en las necesidades de los infantes y lo que sé de ellos, simultáneamente me demanda actuaciones que no había considerado, e incluso activar mi mente al lograr vincular el enfoque didáctico, con los indicadores de logro, las labores, recursos y evaluación.

A partir de lo anterior, busco impactar en la implicación de los niños y niñas para acercarlos de forma asequible al ámbito “colaboración y trabajo en equipo” del nuevo modelo educativo aprendizajes clave de la educación preescolar traducido en el siguiente rasgo “Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo” (SEP, 2017, p. 68). El cual, incide en el área de desarrollo personal y social “educación socioemocional”, por ende, se da la apertura y flexibilidad de vincularlo con múltiples experiencias de aprendizaje donde se logren atender estas necesidades, dando tiempo a los niños y niñas de expresarse con sus propios recursos donde encuentren un ambiente seguro y confiable en los que pueden intervenir de diferentes maneras.

En consonancia con lo mencionado anteriormente, el propósito de la elaboración del proyecto de intervención es que, desde la acción docente, se construyan y apliquen experiencias de aprendizaje que atiendan la participación activa de todos, enfatizando en un estudiante que enfrenta TEL (como se ha dado mención previamente) a partir de la selección y puesta en práctica de cinco puntos de verificación correspondientes a las pautas del DUA, (las cuales se describen más adelante); en aras de fortalecer una enseñanza que impulse el entendimiento de las diferencias pero que, al mismo tiempo, beneficie nuevas formas de aprender, siendo relevante para la vida de los niños y niñas del grupo, abriendo camino hacia la puesta en práctica de situaciones accesibles que respondan y les apoyen a implicarse y actuar en virtud de su necesidad.

Además, de manera directa pretendo alcanzar que los infantes al relacionarse en las actividades se preocupen por la participación de todos, teniendo oportunidad de proponer de qué forma se puede motivar la implicación de sus pares, mientras tanto, se

busca beneficiar actitudes de sensibilidad, respeto y cuidado con los demás, y que a pesar de que un compañero del grupo no comunique oralmente sus ideas, eso no quiere decir que no se le tome en cuenta, por lo tanto, se quiere apoyar en la comprensión que todos pueden involucrarse en las actividades de maneras diferentes y que es totalmente válido.

Para dar consistencia a lo expresado, a continuación, se explican las pautas del DUA a emplear y la flexibilización de la secuencia de aprendizaje que se pretende alcanzar con las mismas. En primera instancia, se contemplan las formas de representación a partir de la pauta 1 *Proporcionar diferentes opciones para la percepción* ya que el CAST (2018b) plantea que, para mitigar las barreras se debe garantizar que la información sea percibida por todos, involucrando las alternativas necesarias accesibles y que permitan una mayor comprensión. Por lo tanto, el punto de verificación a considerar es el 1.1. *Ofrecer opciones que permitan la personalización en la presentación de la información*, (CAST, 2018) logrando que en todo el proceso didáctico se involucren elementos visuales, estímulos auditivos, el empleo de objetos reales con variedad de materiales según las preferencias de cada estudiante, en un formato agradable y clarificado.

En segundo término, se atienden aspectos que inciden en las formas de acción y expresión desde el punto de verificación 5.2. *Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición* (CAST, 2018) el cual, corresponde a la Pauta 5 *Proporcionar opciones para la comunicación*, de esta manera, el CAST (2018b) comparte que deben emplearse herramientas que funjan como alternativas donde cada estudiante participe con éxito en su aprendizaje.

Este punto de verificación me permite clarificar cuáles son las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para que puedan desenvolverse en las actividades expresando lo que saben y pueden hacer, por ello, se integran adaptaciones kinestésicas a los recursos didácticos empleados, con la posibilidad de interacción, manipulación sensorial y táctil del material que sean asequibles para ellos. Y, en intercambios comunicativos, este punto de verificación permite considerar las ideas de los infantes a partir del medio por el cual desean expresarse, por ejemplo: a partir de un dibujo, de una

imagen, hablándolo o escribiéndolo con sus propios recursos, es decir, sus grafías y posibilidades, contraponiéndose a una única manera de hacerlo, por lo tanto, se facilita una participación con sus propios medios y alcanzable para todos en momentos de comunicación.

Ahora bien, para presenciar el aspecto que aborda las múltiples formas de implicación se selecciona un punto de la pauta 7 *Proporcionar opciones para captar el interés* (CAST, 2018), el cual permite motivar el aprendizaje de los infantes que surgen a raíz de sus intereses, contemplando que estos, van cambiando a través de la asimilación de sus conocimientos y de la puesta en práctica de las habilidades, por tanto, se busca dar respuesta a través del punto de verificación 7.2. *Optimizar la relevancia y el valor* (CAST, 2018), logrando atenderlo, al tomar en cuenta y variar las actividades conforme a las propuestas que den los niños y niñas del grupo durante las situaciones, las cuales, cobran significado para ellos en su día a día sintiéndose incentivados porque sus opiniones y preferencias son consideradas. Mientras tanto, conceder experiencias donde su rol sea activo, de experimentación e implicando una resolución de problemas acorde a su edad, permitirán su apoyo e interacción entre los mismos pares y con la docente.

En cuarta instancia, se contempla el punto de verificación 8.2. *Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos* (CAST, 2018), en este, se busca que los recursos diseñados y empleados sean apropiados considerando el grado de dificultad, posibilitando alcanzar el desarrollo de la actividad que se propone para cada infante, pero que, al mismo tiempo, les motive a esforzarse. Esto implica, hacer llamativos y útiles los materiales prolongando sus períodos de participación y de atención.

Finalmente, se contempla el punto de verificación 8.3. *Fomentar la colaboración y la comunidad* (CAST, 2018) permitiendo tener en claro, que, en las experiencias de aprendizaje propuestas hacia el grupo, se requiere visibilizar el apoyo a los pares, que las formas de organización se varíen para desempeñar diferentes roles y se fomente la interacción entre todos los compañeros. Por ejemplo: que en el desarrollo de la secuencia se tome en cuenta el intercambio para vivir la importancia del trabajo y

convivencia con el otro, siendo sensibles hacia las propias necesidades, sin dejar de lado las del compañero y el grupo, por eso, las actividades diseñadas deben contemplar intereses comunes y ayudas según la etapa en que se encuentran los infantes e impactar en valores de respeto y colaboración.

Se seleccionaron dichos puntos de verificación debido a que permiten considerar en el centro del aprendizaje al estudiante, es decir, tomar en cuenta y decidir en torno a las necesidades, preferencias, gustos, estilos, ritmos e incluso propuestas de los mismos; articulando los deseos que se pretenden lograr de modo que el ambiente se enriquezca y ofrezca las alternativas que requiere cada estudiante para desenvolverse y ser protagonista en su aprender. Para desarrollar las pautas anteriormente descritas, voy a orientar las actividades con el grupo de primero de preescolar a mi cargo, sin dejar de lado la diversificación de los puntos de verificación seleccionados, que posibiliten dar una respuesta diferenciada.

Para desarrollar la propuesta se realiza una planeación pragmática, Frade (2009) menciona que es la herramienta donde se identifica qué competencia se va a trabajar, partiendo y valorando los resultados de un diagnóstico previo, y se da pie a diseñar la situación didáctica, considerando recursos y el tipo de evaluación. De esta forma, la planeación no es aislada, implica una toma de decisiones para trabajar a través del aprendizaje esperado a favorecer la necesidad visible que se pretende atender en el grupo escolar, en este caso, respecto a la participación de todas y todos los infantes.

Como siguiente punto, se demuestra el diseño de la planeación donde se prioriza atender la participación de los niños y niñas del grupo bajo un modelo inclusivo enfatizando en un estudiante que enfrenta TEL. De esta manera, se presenta la secuencia de aprendizaje “mi participación es importante” Apéndice J que se desarrollará en vinculación con los propósitos anteriormente descritos, donde se muestra el componente curricular, el enfoque pedagógico, las actividades descritas a llevar a cabo en los momentos de inicio, desarrollo y cierre, las estrategias, el espacio a ocupar, los puntos de verificación seleccionados minuciosamente del DUA, el tiempo estimado, los recursos y el tipo de evaluación.

En consonancia, se favorecerán cuatro diferentes estrategias: la primera se titula **“Todos participamos de diferente manera”**, donde a través de las actividades diseñadas, se busca que los niños y niñas se involucren, tengan un papel, una actuación ya sea de manera individual o grupal según sea el caso, además, desde la orientación docente, se dé pauta para reconocer cómo son sus formas de participación y las de sus compañeros, de modo que, se ayude a quienes más lo necesitan, otorgando la valoración e importancia a todos los que forman parte del grupo.

La segunda estrategia se denomina **“Comunicándonos más allá del habla”**. En ella, se trata de incidir en la sensibilización hacia un compañero que manifiesta una alternativa de comunicación a la oral, por tanto, a través de las situaciones propuestas, se plantean variadas maneras de relacionarse con gestos, el cuerpo, sonidos e imágenes, de modo que, se faciliten, acepten y tomen en cuenta las expresiones de todos para participar y se propicien actitudes como: el cuidado, respeto y cooperación con los pares.

La tercera estrategia se titula **“Cuido la participación de todos”**, en la misma, se busca ahondar en la propia sensibilización y acción docente al poner en práctica herramientas congruentes que ayuden en la participación y comunicación del estudiante, implementando medidas que faciliten su intercambio, procurando su derecho, pero al mismo tiempo, se enriquezca continuamente la intervención, aprendiendo otras formas de trabajo que puedan servir de modelo u orientación en próximas experiencias, donde se incida en las actitudes hacia los demás.

La última y cuarta estrategia se nombra **“Manos a la obra: participo yo, participamos todos”** procurando impulsar situaciones activas donde se encamine y haga visible la necesidad de que todos los compañeros del grupo participen, es decir, relacionarse e incorporar a los pares para resolver desafíos juntos. Cabe destacar que cada estrategia tendrá por lo menos cuatro actividades a desarrollar, con el objetivo de tener un impacto en la implicación y elaboración de las mismas. A continuación, comparto la siguiente categorización de estrategias y actividades de la secuencia de aprendizaje Apéndice K retomando los títulos que recientemente se ampliaron.

Del mismo modo, en el siguiente gráfico correspondiente a la Figura 2, enuncio el aprendizaje esperado a favorecer, la estrategia a trabajar, una descripción somera de las actividades que impacten en la misma, ya que, la especificación de cada una se encuentra en la planeación, formando parte de los apéndices. En este punto, es necesario reconocer que los puntos de verificación de las pautas impactan en todas las actividades de manera articulada, porque son universales, sin embargo, tengo a bien ejemplificar el alcance como herramienta de variación que puede tener cada una en la propuesta de intervención.

Figura 2. Vinculación de estrategias y actividades del proyecto de intervención, del ciclo escolar 2021-2022.

Aprendizaje esperado	Estrategia	Actividad	Punto de verificación de las pautas seleccionadas del DUA
Participa en juegos y actividades en pequeños equipos y en el grupo	Todos participamos de diferente manera	<ul style="list-style-type: none"> -Emplear las pautas del DUA para que los infantes expresen con diferentes medios cuáles son sus actividades favoritas, cómo participan en ellas y cómo podemos hacer para que todos los compañeros del grupo participen. -En el aula de la escuela se realizan diferentes actividades propuestas por los infantes y la docente. -Los niños y niñas del grupo toman un rol dependiendo de la organización en los juegos como: la ruleta, los sonidos de los animales, circuito para derribar pinos, etc. 	<p>Se vincula con el punto de verificación 7.2 Optimizar la relevancia y el valor y con el 8.2 al variar los recursos para optimizar los desafíos. Donde los estudiantes seleccionan un rol según sus preferencias. Algunas actividades forman parte de sus preferencias cobrando relevancia para ellos como parte de su aprendizaje en interacción y apoyo constante con los demás. Los juegos son socialmente importantes, los cuales responden a su edad y capacidad de cada infante.</p> <p>-Se busca su motivación a través de recursos llamativos que puedan</p>

			manipular tomando en cuenta niveles de dificultad asequibles y alcanzables con base en sus características.
	Comunicándonos más allá del habla	<p>-Los niños y niñas interactúen con un compañero para crear juntos una masa moldeable y una mezcla de postre con diferentes materiales manipulativos.</p> <p>-El reto de crear la masa y un postre sea trabajar juntos sin hablar, valiéndose de mímicas y gestualidades, para elaborar unos pasos a seguir como instructivo.</p> <p>-El desafío de expresar solo a través del lenguaje corporal movimientos de animales conocidos por los infantes para que el resto del grupo lo adivine.</p> <p>-El reto de participar sin expresión oral, con la corporeidad a través de las sombras, encontrando otros medios de comunicación.</p> <p>-Que al finalizar reconozcan sus implicaciones en la actividad, si fue fácil o no, si lograron trabajar junto con su compañero para crear la masa, comunicarse con sus gestos, o manifestaciones corporales.</p>	<p>Se vincula con el punto de verificación 1.1. Ofrecer opciones que permitan la personalización en la presentación de la información, al involucrar apoyos visuales con imágenes, vídeo, sonidos, materiales manipulativos.</p> <p>8.3. Fomentar la colaboración y la comunidad al organizar equipos, binas o actividades grupales, donde tengan oportunidad para elegir con quién les gustaría trabajar o bien, ubicar equipos variados para que el estudiante que enfrenta TEL tenga apoyo constante por parte de sus pares.</p>

	<p>Cuido la participación de todos</p>	<p>-Que el estudiante interactúe con la docente y compañeros en la realización de un taller de cuentos tradicionales y conocidos mediante pictogramas y el uso del tablero de comunicación.</p> <p>-Que el estudiante se exprese mediante pictogramas en el reconocimiento de adivinanzas claras y cortas y el uso del tablero de comunicación.</p> <p>-Que el estudiante participe mediante apoyos visuales en cuestionamientos sencillos alcanzables por él, contextualizados en la historia.</p>	<p>Se vincula con el punto de verificación 5.2. Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición, donde los niños y niñas vivan y participen en diferentes momentos comunicativos, necesarios para el apoyo de su compañero que enfrenta TEL.</p> <p>Interacción por medio de turnos.</p> <p>En los relatos se empleen estímulos auditivos, pictogramas, vocabulario sencillo por parte de la docente.</p>
	<p>Manos a la obra: participo yo, participamos todos</p>	<p>-En el salón de clases los niños y niñas seleccionen una pareja.</p> <p>-Con los bloques de madera construyan modelos de figuras variadas mediante el empleo de imágenes o tarjetas.</p> <p>-Que los infantes expresen cómo armaron juntos el modelo de figura.</p> <p>-Que los niños y niñas construyan sus propios mediadores de expresión</p>	<p>Se vincula con los puntos de verificación 8.2. Variar los recursos para optimizar los desafíos</p> <p>8.3. Fomentar la colaboración y la comunidad debido a la necesidad de trabajar en grupo para resolver pistas y pasar los retos grupales en la búsqueda del tesoro.</p> <p>El desarrollo de tareas específicas en cada una de las bases.</p>

		para participar en actividades donde se comuniquen a través de ellos.	
		-En la escuela los niños y niñas del grupo, resuelvan pistas juntos para descubrir el tesoro en la escuela. -Realizar juntos retos designados en cada una de las bases de la escuela.	

Fuente: AMO, febrero de 2022.

Cabe destacar que en el primer intento del diseño de la secuencia de aprendizaje no se habían creado actividades específicas para realizar con el infante, sin embargo, se consideran necesarias a raíz de que, en la presentación de avance en diciembre del 2021, los tutores lo sugirieron como parte de las observaciones. No obstante, al reflexionar sobre ello, me di cuenta que a través del diseño y aplicación de actividades con diferente organización y la elaboración de un tablero de comunicación, llegarán a fungir como complemento de su necesidad de comunicación, buscando que desde la función docente y como responsable de crear espacios facilitadores para todos, se le puede ofrecer la calidez y herramientas que apoyen en su interacción y desenvolvimiento individual en las actividades.

Añado que otra de las modificaciones elaboradas fue en los ajustes de tiempo en las actividades, e incluso de una renovada visión de las experiencias para abordar el aprendizaje con los infantes, realizando lo anterior con el fin de responder a las ventanas de atención de los niños y niñas en edades de tres y cuatro años; al mismo tiempo, flexibilizo con sus intereses y preferencias para aprender la planeación al considerar sus opiniones e ideas.

Todo lo anterior, lo considero en un periodo de dos meses, visualizado hasta el momento en la modalidad presencial en los diferentes espacios que se enuncian del jardín de niños General Ignacio Zaragoza, desde el aula, el salón de cantos y juegos, así como el patio de la escuela. No obstante, dicha decisión se encuentra influida por

factores externos debido a la emergencia sanitaria por Covid-19. Además, se dará aplicación a las actividades correspondientes de la secuencia de aprendizaje dos veces por semana, en los días martes y jueves de los meses de enero y febrero.

Antes de examinar el apartado de evaluación, es necesario que reafirme el aprendizaje esperado que retomo del programa de estudios Aprendizajes clave 2017, el cual identifico del área de desarrollo personal y social “educación socioemocional” y define lo siguiente “Participa en juegos y actividades en pequeños equipos y en el grupo.” (SEP, 2017, p. 67). En vinculación con los aprendizajes esperados “acepta jugar y realizar actividades con otros niños” y “ayuda a otros” (SEP, 2017, p. 67).

Contemplando los indicadores de logro que a continuación detallo:

- Tiene un papel en la actividad.
- Se involucra durante las situaciones.
- Comparte experiencias de juego en equipo.
- Propone ideas para realizar una tarea.
- Sensibilidad y ayuda a otros.

Para dar un seguimiento a los aprendizajes de los niños y niñas, se realizará bajo una visión formativa de la evaluación propuesta en el enfoque de competencias del programa vigente, la cual, permite obtener evidencias sobre logros de aprendizaje de los estudiantes con el objetivo de tomar decisiones a partir de los resultados de lo que se ha desarrollado para retroalimentar y adecuar la práctica (SEP, 2012).

Por tanto, en la fase inicial se va a tomar en cuenta la dinámica que se genere en torno a los cuestionamientos previos, tales como: ¿En qué actividad te gusta participar? ¿Por qué? ¿Crees que todos participamos de la misma forma? ¿Por qué? ¿Crees que, en el grupo, todos participamos? ¿Qué hacemos para que todos participen? Ofreciéndoles múltiples medios que incidan en la percepción, el lenguaje, los símbolos de modo que, los estudiantes tengan oportunidad para manifestar sus ideas previas de diferentes maneras adaptables a sus posibilidades.

Este primer momento se valorará bajo una técnica de observación y con el instrumento de evaluación guía de observación. Además, de manera formativa y bajo una técnica de análisis de desempeño, se empleará como instrumento la rúbrica, contemplando en ella los siguientes indicadores y niveles de desempeño.

Indicador uno: “Tiene un papel en la actividad”

Niveles de desempeño: Satisfactorio. “Logra desempeñar el papel que le corresponde realizando las tareas que se generen en ese momento”. Suficiente. “Logra desempeñar el papel que le corresponde, pero en ocasiones requiere apoyos (visuales, verbales, modelado) de la docente o sus pares”. En proceso. “Logra desempeñar el papel que le corresponde con apoyo permanente de algún compañero o de la docente”. Por mejorar. “Desempeña un papel distinto al que le corresponde en ese momento”.

Indicador dos: “Se involucra durante las sesiones”

Niveles de desempeño: Satisfactorio. “Se involucra en actividades individuales y en equipo propuestos por él/ella o la docente, asumiendo su parte en el grupo de forma activa y entusiasta”. Suficiente. “Se involucra en actividades individuales y en equipo propuestos por él/ella o la docente, en ocasiones requiere de recursos (visuales, kinestésicos o auditivos) para mantenerse activo debido a faltas o cambios de ánimo”. En proceso. “La mayor parte del tiempo requiere recursos para mantenerse activo e involucrarse en actividades individuales y en equipo”. Por mejorar. “Se involucra solo en las actividades propuestos por él/ella que forman parte de sus gustos e intereses”.

Indicador tres: “Propone ideas para realizar una tarea”.

Nivel de desempeño: Satisfactorio. “Propone expresando con recursos propios sus ideas y opiniones atendiendo lo que se dice o hace”. Suficiente. “En ocasiones al proponer requiere de diferentes orientaciones para atender lo que se dice o hace”. En proceso. “La minoría de las veces propone sus ideas empleando diferentes recursos”. Por mejorar. “La mayor parte del tiempo se queda callado o se aísla del sitio con sus compañeros y docente, mientras se encuentran proponiendo en la labor”.

Indicador cuatro: "Sensibilidad y ayuda a otros".

Nivel de desempeño: Satisfactorio. "Acepta a los demás, juega y realiza actividades con sus pares y al sentir sensibilidad, los ayuda por iniciativa cuando lo requieren". Suficiente. "Juega y realiza actividades con sus pares y en ocasiones ayuda a sus compañeros cuando lo requieren". En proceso. "Juega y realiza actividades con sus pares solo cuando la docente las organiza, pero se ve preocupado por sus compañeros si algo les sucede". Por mejorar. "Juega con sus pares en tiempos libres, cuando requiere ayuda solo los observan".

Por su parte, en la fase final, el desempeño de los niños y niñas se va a valorar a través de un portafolio de evidencias digital, ya que forma parte de la técnica de análisis de desempeño y la SEP (2012) lo conceptualiza como un concentrado de evidencias que permiten obtener información valiosa de los estudiantes, mostrando una construcción de las producciones de una secuencia.

En consecuencia, se van a recabar algunas fotografías, trabajos, vídeos donde se muestren y me permita reflexionar sobre las implicaciones de los niños y niñas en las actividades desarrolladas, contemplando los cuestionamientos iniciales y del procedimiento de la secuencia didáctica, los de intervención docente y las respuestas que se tuvieron por parte de los estudiantes vinculando su desempeño.

A su vez, es necesario que, bajo la relevancia y reflexión de mis anotaciones, vaya contemplando si se ha desarrollado de manera pertinente la propuesta, es decir, al reconocer las pautas de la metodología empleada, en este caso, el DUA, si se relacionó con el diseño y la aplicación de la situación didáctica, de qué modo, si el tiempo que se anticipó fue el óptimo, si realmente fue el necesario para impactar en el objetivo descrito, o incluso si la creación de los instrumentos de valoración fueron flexibles.

Desde esta perspectiva, pretendo considerar materiales probatorios que puedan fungir como evidencias del desarrollo del proyecto como lo son: diseño de la planificación para el proyecto, registros docentes respecto a las participaciones de los estudiantes (diario de trabajo), fotografías de las actividades elaboradas con los niños y las niñas del grupo, e instrumentos de valoración fielmente requisitados.

En este sentido y contemplando el carácter cualitativo en todo el proceso, emplearé la técnica de observación y como instrumentos una escala de apreciación y el diario de trabajo, el cual, menciona la SEP (2012) se registra una narración de hechos que influyen en el trabajo, colocando aquellos datos que permitan reconstruir y reflexionar sobre la práctica.

Asimismo, aplicaré un instrumento fiable que me permita valorar las prácticas que realice con un fundamento inclusivo, provocando el análisis, alcances y toma de decisiones hacia el desarrollo de la docencia. De esta manera, retomo de Booth, y Ainscow (2011) los indicadores vinculados con mi nivel educativo y referidos al impacto que deseo tener, los cuales, se encuentran en la Figura 3 que se presenta a continuación:

Figura 3. Instrumento de valoración de la práctica inclusiva, ciclo escolar 2021-2022.

No.	Desarrollo de la práctica inclusiva	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
1	Planeé las actividades considerando a todos los estudiantes.			
2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.			
3	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.			
4	Los estudiantes aprenden unos de los otros.			
5	Las actividades desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.			
6	La evaluación fomenta el logro de todos los estudiantes.			
7	La disciplina se basa en el respeto mutuo.			
8	La docente desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje.			
9	La docente ayuda al aprendizaje y participación de todos los estudiantes.			
10	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.			

Fuente: Booth, y Ainscow, (2011).

Hasta este momento, doy lugar al apartado de evaluación que me permitirá dar una valoración objetiva de la intervención global. Por tanto, el siguiente inciso muestra la descripción de las actividades con un fundamento inclusivo en la fase de aplicación del proyecto de intervención.

3.3 Narración de las estrategias de acción y su aplicación

El proyecto de intervención lleva por título “Mi participación es importante”; en el cual busco aplicar cinco diferentes puntos de verificación que corresponden a ciertas pautas del DUA, especificadas en el inciso anterior, y que, a su vez, permite considerar diferentes estrategias que respondan a las necesidades de los estudiantes, sobre todo de aquellos que requieren apoyos específicos como es el infante que enfrenta TEL.

Como recordatorio, las estrategias diseñadas se titularon “Todos participamos de diferente manera”, “Comunicándonos más allá del habla”, “Cuido la participación de todos” y “Manos a la obra: participo yo, participamos todos” con las cuales se busca la sensibilización hacia un compañero del grupo que se expresa de una manera alterna a la comunicación oral, reconocer cómo son las formas de implicación de cada uno, implementar apoyos que faciliten el intercambio entre pares, con la docente, con el estudiante, así como llevar a cabo situaciones activas donde se necesite que todos los compañeros del grupo participen, movilizand o actitudes de cuidado y respeto.

Por otra parte, diseñé un diagrama de Gantt para organizar mis responsabilidades en las actividades del proyecto de intervención visualizando el inicio de la fase de aplicación en el mes de enero, sin embargo, por el recrudecimiento de la pandemia por Covid-19 esto no fue posible, ya que a partir del 10 de enero del año 2022 las autoridades educativas inmediatas en la zona escolar convocaron a una reunión del colectivo de la escuela, y dieron aviso que se disminuiría la jornada escolar, debido a que tres compañeros de la plantilla escolar se habían contagiado y el pánico entre el cuerpo docente y las familias aumentó, derivando en ausencias por parte de los estudiantes, aunado a otras eventualidades que a continuación comparto. El día miércoles 19 de enero del 2022 enfermé, por tanto, me encontré aislada y enviando actividades a distancia, mientras que, a la siguiente semana, dos familias que pertenecen al grupo escolar que tengo a cargo, informaron que también se contagiaron de Covid-19.

Con base en las situaciones de salud y contingencia del contexto escolar, tuve la necesidad de hacer una reorganización en las fechas de la fase de aplicación del proyecto de intervención, a conveniencia de la escuela ya que requería certeza acerca de las próximas decisiones que se tomarían, por ejemplo: la modalidad a trabajar, y factores de las familias de mi grupo, tales como la presencialidad de los infantes. Además, me di cuenta que no se había considerado el tiempo y días necesarios en las actividades que se aplicarían con el estudiante, implicando un ajuste en el tiempo de atención. Por ende, en el Apéndice L comparto la calendarización de las fechas contempladas tentativamente ante eventualidades próximas e incertidumbre de la situación sanitaria en el Estado de Veracruz, colocando una extensión de ocho semanas y media.

De esta manera, se dio inicio con el proyecto de intervención el jueves 17 de febrero del 2022 aplicando la actividad titulada “¿En qué y cómo participamos?” que se vincula con la estrategia “Todos participamos de diferente manera”. Desarrollándola en la primera parte de la mañana, cabe mencionar que, este día faltó el estudiante IA. Respecto a la implicación, se empleó como recurso un vídeo infantil corto que planteaba la participación de tres marionetas Rosa, Robert y Julia, ella enfrenta autismo; sin embargo, sus amigos hacen algo diferente para que también pueda jugar. En el transcurso de la observación y escucha del vídeo, los infantes se mostraban atentos, pero al buscar el intercambio y escucha de ideas VR comenzaba a hacer cosquillas a su compañero ER, y EE se deslizaba sobre el piso hacia atrás.

No obstante, MC, IL y RC intentaron dar sus propias opiniones de lo acontecido en el vídeo por medio de su oralidad, para dar respuesta a cuestionamientos como: “¿Todos jugaron?” “¿Qué juegos propusieron?” “¿Qué le sucedió a Julia?” “¿Sus amigos se preocuparon por Julia?” “¿Cómo?” Por su parte, RC expresó: “a las carreras y congeladas”, MC dijo: “se tapó los oídos porque le lastimaba la música” e IL comentó: “le dijo que le bajara a la música”. Al notar la situación anterior, se optó por retomar la actividad en otro día diferente a esa mañana para hacer modificaciones, decidiendo organizar por cada día sus intervenciones del 18 de febrero al 1 de marzo, de modo que, en los primeros diez minutos después del saludo pasara un compañero a compartir “¿En

qué actividad les gusta participar?” “¿Cómo participo?” y “¿Por qué?” Para ello, se ofrecieron algunas impresiones a blanco y negro con actividades que se realizan en el aula, con la intención de seleccionar su favorita y decorarlo con recursos como pinturas acrílicas, acuarelas o crayolas. Además, se llevaron fotos de experiencias con el grupo para elegir colocarlas en sus propias cartulinas y en específico para ER una presentación en formato *PowerPoint* y cuatro imágenes impresas donde aparecía él elaborando actividades como pintar, armar rompecabezas, corriendo en el patio con sus compañeros y contando una historia.

Cabe señalar que ER seleccionó una fotografía donde se encuentra combinando pinturas, y aparte, en el salón estaba una imagen donde se visualizaba el juego con bloques y lo señalaba, además, como ayuda para manifestarlo frente a su grupo de compañeros, realizaba cuestionamientos concretos como: “¿Qué actividad es tu favorita?” Y él aproximaba su dedo índice a la imagen, otra pregunta fue: “¿Qué necesitas para pintar?” Y señalaba la pintura y el pincel Anexo 1. En el caso de EE tuve que ofrecerle acompañamiento para compartir frente a sus compañeros, porque me tomó de la mano y me apretaba cuando decía palabras con un tono de voz bajo, expresando: “mi favorito es la pelota”. IL en vez de ocupar imágenes o impresiones, prefirió plasmarlo con sus propios dibujos y él explicó: “son resbaladillas”; “es divertido cuando juego”.

Cuando fue el turno de VR se quedaba callada frente a sus compañeros y aunque le preguntara, me pusiera junto de ella y su recurso gráfico no emitía o señalaba algo; por lo tanto, entre todos la ayudamos al visualizar sus imágenes y pensar “¿Qué crees que le guste a VR?” Cuando se cuestionó si todos participaban o lo que podíamos hacer para que todos participaran en las actividades, MC contestó: “invitarlos a que participen”. Por lo anterior, considero que dicha situación funcionó para que los niños y niñas reconocieran las actividades favoritas de sus compañeros y que no a todos les gusta la misma actividad, es decir, que puede ser diferente. Finalmente, siento que, aunque no expresaron la manera en que se involucraban, me di cuenta que los estudiantes en momentos libres se aproximaban al área donde se colocaron sus trabajos para observarlos de cerca haciendo comentarios entre ellos, todo ello puede visualizarse en el diario de trabajo que se encuentra en el Apéndice M.

Prosiguiendo con la narración de las actividades, el día jueves 24 de febrero del 2022 se llevó a cabo “Conociendo a mi amigo: la ruleta” perteneciente a la estrategia “Todos participamos de diferente manera”. Cabe mencionar que faltó la estudiante VR. Durante el transcurso de la situación, los niños y niñas se mostraron atentos diciendo que ellos querían pasar a girar la ruleta, cuando se detenía, enunciaban el nombre de un compañero y le hacían una pregunta, dependiendo de la indicación que mostraba la flecha en cada turno. Sin embargo, al ponerles el ejemplo de lo que se debía hacer, todos preguntaron lo mismo: “¿Cuál es tu (color, juego, mascota o comida) favorito?”. Mientras tanto, ER y EE se valían de las imágenes otorgadas en cada cartel para dar a conocer sus ideas, en variadas ocasiones seleccionaban a MC o a IA, es por ello que, les exhortaba a seleccionar a algún compañero que no hubiera pasado aun, comentando que, era importante tomar en cuenta a todos Anexo 2.

Además, se propuso emplear plastilina para que los infantes moldearan su animal favorito, se colocaron moldes de animales de plástico, RC tomó el que tenía forma de pez, pero el animal favorito de FV era el gato, ella decidió hacerlo con sus manos en lugar de tomar un molde. Por su parte, ER hacía pedacitos la plastilina, pero cuando le cuestioné se dirigía al cartel que se encontraba en la ruleta y señalaba el perro. Al ir concluyendo la actividad, se preguntó si todos habían participado y cómo lo habían hecho. Cabe mencionar que, MC expresó oralmente: “giramos la ruleta”, IL dijo: “yo le pregunté a RC”. Las anteriores líneas pueden seguirse en el diario de trabajo del Apéndice N.

Posterior a ello, el día jueves 3 de marzo se realizó en el patio de la escuela el “Circuito en binas para derribar pinos”, vinculada a la estrategia “Manos a la obra: participo yo, participamos todos”. Los niños y niñas debían seleccionar a un compañero para desarrollar juntos la actividad. En el transcurso, estuvieron atentos cuando se modelaron los ejercicios al transportar una pelota por una línea en el piso, pasar pecho tierra por unos tapetes y rodar la pelota para derribar un pino de boliche, regresar corriendo para chocar las manos con su bina y otorgarle la pelota para que pudiera participar. Los equipos eran: IA y ER, FV y RC, MC y EE, e IL realizó la actividad conmigo porque ese día faltó VR. No obstante, al momento de pasar por turnos FV se adelantaba,

aunque no llevara pelota o EE pasaba las líneas que se habían colocado de un lado a otro, necesitando orientaciones para desarrollar la actividad.

Por otra parte, reconocí que IA se preocupaba porque ER se encontrara en el lugar de salida cuando concluía el circuito para poder compartirle la pelota y motivarlo a que tuviera su oportunidad, incluso, a su compañero ese día se le salió el tenis del pie y trató de apoyarlo. Al finalizar, cuando pregunté “¿Qué les había parecido la actividad?” “¿todos participamos?” y “¿Cómo?” RC compartió que era divertido chocar la mano con FV; MC comentó que EE se llevaba la pelota y no se la daba, al escuchar ese comentario IA dijo: “yo sí le di la pelota a ER”. Por tanto, la organización de algunas binas fue ideal para ayudar a quienes lo necesitan y aunque los niños y niñas no lo lleguen a expresar lo demuestran en su actuar, exponiéndolo en el diario de trabajo del Apéndice Ñ.

Dando continuidad con las actividades, se realizó el miércoles 9 de marzo del 2022 la actividad “Sesión 1. Mi libreta de comunicación” correspondiente a la estrategia “Cuido de la participación de todos” diez minutos antes del receso en la jornada de trabajo grupal, mientras que los estudiantes se encontraban en el tiempo de biblioteca explorando los libros que tenían a su alcance. Cabe mencionar que, durante la situación, ER logró reconocerse mediante un producto de apoyo donde se tenían fotografías como referente de cada integrante del grupo. Además, al interactuar expresó: “eeee” refiriéndose a su propio nombre. A pesar de que los estudiantes tenían otra labor, en ocasiones IA se aproximaba a observar qué estábamos haciendo, y llamaba a los demás para que vieran sus fotografías.

Otro momento importante, fue cuando se preguntó a través de pictogramas “¿quiénes son tus amigos?” Comenzó a colocar a sus compañeros y al finalizar extendía la mano para que cada imagen correspondiera a un dedo; en realidad era capaz de identificar quién era cada compañero y se levantaba de su silla para ir a buscar otra fotografía en el sitio del pase de lista, ya que se encontraba la foto de cada uno. Al observarlo en cada acción que él estaba realizando, como docente narraba: “busco una foto de mi compañero”, “pienso que mi amigo es...” (en caso de que lo estuviera colocando). Considero que, este espacio de atención, me permite conectar con el estudiante en el intercambio comunicativo ayudando a dar el mensaje que quiere

manifestar encontrando otra forma de interactuar, relacionándose en su entorno inmediato con quienes comparte experiencias, en este caso, sus compañeros, reconociendo recursos y oportunidades que permitan un acompañamiento, un encuentro cara a cara.

En el mismo hilo de las actividades aplicadas, se realizó el día miércoles 16 de marzo del 2022 la situación “Hagamos una plastilina sin hablar” vinculada a la estrategia “Comunicándonos más allá del habla”. Sin embargo, se tenía previsto elaborarla el martes 8 de marzo, no fue así porque cuatro de los niños y niñas del aula se encontraban enfermos por los cambios climatológicos y no asistían a la escuela y, como se buscaba tener un alto impacto con dicha actividad, preferí esperar. Además, por la zona escolar no hubo luz el lunes 14 y martes 15 de marzo, ya que en diferentes lugares de la ciudad se dieron apagones o baja del servicio eléctrico. Retomando la descripción de la labor en el día anteriormente mencionado, asistieron seis estudiantes porque dos continuaban con síntomas como gripa o temperatura.

Por otro lado, al inicio de la actividad se mostró el cortometraje de Dis Kapacidad (2017) <https://www.youtube.com/watch?v=i0dJpzvMV94> que trata acerca de Tamara, una niña que no escuchaba, pero se comunicaba a través de señas, su sueño era ser bailarina y su mamá la impulsaba a creer en que podía lograrlo. En este caso, se les propuso desenvolverse a través de nuestro lenguaje corporal, para reconocer qué se sentía no hablar, pero haciendo juntos una masa siguiendo un instructivo que se encontraba con imágenes grandes. IL preguntó: “¿Por qué?” Y MC le contestó: “porque la niña no habla”. Entonces, les dije a los infantes que trabajarían con un compañero y que sus nombres estaban escritos por parejas, ellos fueron a buscarlo y decían con quién les tocaba, organizándolos de esa manera para tener un estudiante que ayudara a quien más lo necesitara, por tanto, a MC le correspondió con ER, a IL con VR y a RC con EE. Además, cada pareja contaba con el material necesario para hacer la masa desde harina, sal y el agua para compartir entre todos en una tina grande Anexo 3.

Cabe destacar que cada equipo decidió cuándo comenzar porque tomaron los instrumentos para elaborar el primer paso, pero RC y EE solo observaban lo que hacían sus compañeros, hasta que me acerqué a ellos y mediante movimientos con mis brazos

llamé su atención para que centraran la vista en las imágenes de los pasos a seguir del instructivo expuesto; por lo tanto, les señalé el paso inaugural para que pudieran hacerlo, de modo que les mostré la imagen de la taza y levantaba los hombros y brazos para preguntar: “¿dónde estaban las tazas en su mesa?” Ellos fueron a buscarlas. Asimismo, con cada pareja los orientaba mediante mis gestos y mímica para reconocer en qué paso iban y poder ayudarlos. En el caso de VR e IL echaron más tazas con agua de las que se veían en la imagen; en el equipo de MC y ER ella le movía la cabeza expresando sí o no, dependiendo si seguían las orientaciones del instructivo.

He de mencionar que la mayoría del tiempo siguieron la consigna y no se expresaban mediante la oralidad, solo en ocasiones, como MC que le quería comentar a ER la cantidad de tazas y lo dijo en voz alta, pero al darse cuenta levantó las cejas y se tapó la boca con sus manos. O el caso de VR que imitaba a MC o por tiempos preguntaba: “¿por qué no hablamos? E IL le hacía señales de guardar silencio con la mano. En algún momento, ER intentó llamar mi atención jalando mi mandil porque había comenzado a colocar el agua en la tina y gritó: “aaa” y se sonrió junto con MC. Cuando empezaron a amasar la mezcla y notar que se hacía una masa se mostraban concentrados en el proceso que realizaban.

Me di cuenta que a los estudiantes les gustó estar experimentando con los ingredientes, respondiendo a su estilo de aprendizaje kinestésico; además, que manifestarse a través de la corporeidad o gestualidad fue un reto tanto para ellos como para mí como docente, pero lo intentaron y se desenvolvían en su papel o actuación de manera natural; asimismo, algunos cooperan y toman turnos para agregar los ingredientes como MC, pero preocupada porque su pareja también lo hiciera. Me sorprendió notar que nos comprendemos y nos relacionamos solo con nuestra comunicación no verbal a pesar de no haber tenido una experiencia previa. Al finalizar, los niños y niñas pensaron que sí había sido fácil para ellos no hablar, y comenzaron a decir: “a mí me gusta trabajar con EE” en el caso de RC, y así sucesivamente los demás imitaron el comentario, y al escuchar sus nombres cada uno, sonreían. Cuando pregunté: “¿Cómo habíamos hecho la actividad?”, IL respondió: “con mis amigos” y en el cuestionamiento “¿Cómo nos comunicamos para hacer la masa?” En lugar de expresar

oralmente, MC comenzó a alzar las cejas, a fruncir el ceño a hacer señas que empleó en el transcurso de la actividad, y aunque no lo expresó verbalmente, comprendió que a través de esas mímicas se pudo trabajar. Lo descrito, forma parte del diario de trabajo en el Apéndice O correspondiente a dicha actividad.

En relación a la estrategia “Cuido la participación de todos”, se realizó la actividad “Taller de cuentos con pictogramas” el día miércoles 16 de marzo al inicio de la jornada que corresponde al horario de biblioteca. Durante el desarrollo, se introdujo al cuento tradicional “Caperucita roja” para interactuar con el infante apoyando su necesidad de comunicación, acompañando el vocabulario sencillo y alcanzable por medio de pictogramas. Para dicha actividad se utilizó la computadora personal, ya que la presentación contaba con audio y animaciones, cabe mencionar que, aunque ER se mostró atento, buscaba apresurarse al darle *clic* al *touchpad* a veces sin escuchar la secuencia.

Sin embargo, cuando le mostré una imagen donde un niño se toca la oreja en señal de escucha se acercaba a la bocina para oír y le comenté que sí le podía dar *clic*, pero hasta que termináramos de escuchar el audio. Posterior a ello, hubo intercambio entre ambos, al preguntar “¿Quién es ella?” Señalando a la abuelita y él contestaba: “ea”. Cuando pregunté “¿Quién es él?” Reconociendo al lobo, ER hizo un sonido carraspeando la garganta, como tratando de imitar la sonoridad del lobo. En otros momentos, solo señalaba, por ejemplo: si indicaba el pictograma de Caperucita y preguntaba “¿de qué color es su capa?” ER buscaba en la secuencia dónde aparecía otra imagen de ella, con la intención de colocar su dedo índice sobre la misma; o al hacer referencia en el pictograma con una cara sonriente y le preguntaba “¿Cómo se sentía Caperucita?”; e intentaba localizar a Caperucita para dar *clic* a su boca.

Me doy cuenta que los estímulos visuales permiten una interacción entre ambas partes, además, se facilita reconocer la implicación del estudiante en las situaciones propuestas y que, hasta el momento, han sido pertinentes porque son personajes o historias que se encuentran en su contexto ya que se cuentan en la escuela o en casa y en dicha narración se retoman integrantes de la familia como la mamá o la abuelita de Caperucita. Cabe mencionar que, los estudiantes se acercan a observar a través de la

computadora, a pesar de que tengan sus libros, por tanto, decidí aplicarlo con el grupo en lo posterior.

En cuanto a la estrategia “Manos a la obra: participo yo, participamos todos”, se realizó el jueves 17 y el martes 22 de marzo del 2022 la actividad “Adivinanza de sombras”, para dar a conocer cómo interactuar con los demás de una manera diferente; por ejemplo: por medio de la expresión corporal. La primera vez que se llevó a cabo dicha situación faltó el estudiante IA y la segunda ocasión la estudiante FV. Esta labor, se realizó a primera hora de la jornada escolar, por tanto, cuando los niños y niñas llegaron al aula ya se encontraba ambientado con telas en las ventanas para oscurecer el lugar, así como las sillas acomodadas estratégicamente para que todos tuvieran un lugar visible en dirección hacia el teatrino con papel encerado.

Se empleó una linterna que permitía alumbrar hacia el teatrino y observar la figura sombra. En el transcurso, los infantes se mostraban entusiasmados, dando evidencia de ello porque solicitaban un turno para seleccionar una figura y acercarla tras el teatrino y así, sus compañeros adivinaban qué era, o bien, para poder sostener la linterna Anexo 4. Cuando un compañero expresaba una opinión los demás escuchaban. Por su parte, a ER se le otorgó un tablero con la finalidad de que, por cada ronda, colocara una imagen del objeto o animal que él pensaba correspondía a esa sombra que se exhibía en el momento, tal como se comenta en el diario de trabajo del Apéndice P.

Cabe destacar que me encontraba junto de él para elaborar cuestionamientos cortos que lo orientaran y enunciar la palabra que contextualizara su decisión, aunque en una ocasión, por su propia cuenta, iniciativa y recursos expresó oralmente qué era, seleccionando una imagen con una pelota y enunciando: “ea”. Me llamó la atención que, cuando fue el turno de ER para mostrar la sombra, MC dijo: “es mi turno”, acercándose al tablero porque ella quería colocar la imagen. Al finalizar IL comentó: “me gustó participar con las sombras” y preguntó: “¿por qué yo no tengo fotos como ER?” Por lo cual le expliqué que podíamos comunicarnos con ER a través de imágenes.

De manera semejante, se buscó la participación de los estudiantes al jugar con su sentido auditivo abriendo posibilidades para todos, pero al mismo tiempo para ayudar a ER a comunicar sus ideas en las actividades de manera asequible, por lo tanto, se realizó

el día martes 22 y jueves 24 de marzo de 2022 la actividad “Memoria de sonidos” formando parte de la estrategia “Todos participamos de diferente manera”. Esta situación, se trabajó en dos equipos de cuatro estudiantes cada uno, es decir con grupo pequeño para responder a su grado de atención y respeto por los turnos al esperar solo a tres compañeros por ronda, explicitado en el diario de trabajo del apéndice Q.

Los niños y niñas tenían 12 huevos de diferentes colores, dentro de cada uno había elementos como piedras, cascabeles, tierra, granos de café y lentejas, pero MC comentó que eran los cereales *Froot loops* los que estaban en cada uno. Por tanda, ellos tomaban dos huevos y los agitaban para encontrar el que sonara similar, si no, debían regresarlo. Durante la secuencia, VR se adelantaba y quería agitar todos, hasta que uno se abrió y salieron disparados todas las semillas y se recogieron. Cuando fue el turno de ER, se tenía preparado un tablero para que pudiera expresar qué elemento cree que hubiera adentro y él seleccionaba una imagen, cuando la colocaba en el recuadro, mi papel como docente era expresarlo en primera persona, por ejemplo: “yo pienso que son piedras” Anexo 5.

Cuando fue el turno de EE para hacer saber lo que pensaba se metió los dedos a la boca, y luego, prefirió señalar una imagen de las que tenía ER en el tablero y se cuestionó: “¿Qué es?” Él respondió en tono de voz bajo: “café”. Al finalizar, se preguntó directamente a ER si le había gustado la actividad, él seleccionó de dos pictogramas otorgados el que tiene un pulgar arriba y expresando oralmente: “aa” mientras que dejaba de lado el que muestra al niño con el pulgar hacia abajo. Cuando fue momento de identificar “¿Qué hicimos para participar?” MC dijo: “tomar dos huevos y saber qué hay”, y para saber si todos habíamos participado en la actividad VR mencionó el nombre de los que estaban jugando en ese turno. Además, MC preguntó: Maestra “¿Por qué ER tiene imágenes?” Y se le comentó que a través de las imágenes podemos comunicarnos con él, pero que si se dio cuenta EE también las empleó, así que pueden apoyar a todos.

Cabe destacar que las tres actividades que estaban previstas para aplicar en la semana del 28 de marzo al 8 de abril del presente año, tuvieron que ser recorridas porque en esa semana se estaría elaborando una feria con relación al fortalecimiento de los aprendizajes esperados del campo de formación académica pensamiento matemático,

el cual, fue organizado a nivel escuela para atender el objetivo del Programa Escolar de Mejora Continua, por sus siglas PEMC. Posterior a ello, hubo periodo vacacional por Semana Santa y al volver, se dedicó la semana del 25 al 28 de abril a la celebración del día del niño llevando a cabo diversas actividades grupales y con los demás grados.

Asimismo, los primeros días de mayo se destinaron a la celebración del día de las madres y aunque se tenía predicho la suspensión de labores del 5 de mayo, también hubo plazo al siguiente día; por tanto, tuvo que hacerse un ajuste en la aplicación de las actividades. Simultáneo a todas las situaciones que se expusieron donde se encontraba avanzada la intervención, la directora del plantel me presentó al estudiante BG del continente asiático, quien venía de Seúl la capital de Corea del Sur para comentar que se incorporaría al primer grado de preescolar hasta finales del mes de mayo, ya que al término retornaría a su ciudad de origen. Su presencia generó curiosidad en los niños y niñas, a cada momento le cuestionaban cómo se llamaba y lo observaban, le preguntaban si tenía papá y mamá, él era callado, pero participaba en momentos donde cantábamos y bailábamos, expresaba palabras en coreano porque es su lengua materna pero sí respondía en español debido a que su papá tiene nacionalidad mexicana.

Tuvo oportunidad de formar parte en las actividades que a continuación se describirán. El jueves 12 de mayo del año en curso, se desarrolló la actividad “Lotería con asociación de imágenes” perteneciente a la estrategia “Comunicándonos más allá del habla” para ello, diseñé un tablero que respondiera a dos aspectos, en primera instancia a las características de los infantes, por ejemplo: que el material se pueda emplear en un tiempo corto para mantener la atención, que las fichas puedan superponerse y quitarse para atender a su aprendizaje kinestésico, que los recursos sean flexibles para ofrecer posibilidades de variar las consignas o las propuestas de los niños y niñas con ese mismo instrumento, además, donde se apoye su escucha a través de la identificación de los sonidos.

Y en segunda, a sus intereses; en este caso, respecto al gusto que manifiestan por los animales, y al agrado por encontrar sombras. De esta manera, cada estudiante contaba con un tablero de seis sombras de diferentes animales y con las fichas de los animales. Por tanto, al escuchar el sonido del cerdito, el caballo, el perro, el gato, el pato,

el gallo, el pájaro, etc. tenían que identificar si poseían la sombra de ese animal para colocar encima la ficha a color. Ese día faltó MC debido a una enfermedad viral, y durante la aplicación los niños y niñas buscaban la sombra correspondiente al animalito, en ocasiones, ER, EE y BG confundían la silueta colocando otro animalito que no era e intervenía preguntando: “¿te fijaste en la silueta?” “¿es igual o diferente a la sombra que está en el tablero?” Y levantaban la imagen para observarla, si era diferente trataban de buscar la que coincidía. Me asombró que IA e IL voltearan las fichas como si fueran a jugar memorama, pero al escuchar el sonido comenzaban a explorar y voltear las fichas para ver si contaban con dicho animalito o no, y posterior a ello, los demás compañeros imitaron la acción de poner boca abajo las imágenes Anexo 6. Por su parte, FV tomaba las fichas de los animales y se ponía a crear diálogos entre ellos, haciendo sus sonidos. Sin embargo, días después, pude variar una situación que se presentó porque en el tiempo de la jornada de juegos de mesa, los infantes solicitaban dicha actividad.

Tuve a bien, seleccionar solo siete imágenes para cada estudiante, es decir, una que coincidía con las seis sombras de su tablero anexando una más que no formara parte de, pero que podía discernir entre esa ficha y otra cuando solo quedaran dos. De modo que, pudiera centrar la atención de todos, les implicara el reto de encontrar la imagen y no fuera tan prolongado para ellos.

En el hilo de las actividades, se llevó a cabo “Mi títere de sombras” relacionada con la estrategia “Manos a la obra: participo yo, participamos todos”, realizada en cuatro momentos diferentes que corresponden al martes 17, jueves 19, martes 24 y jueves 26 del mes de mayo. Para motivar a los niños y niñas del grupo hice una pequeña representación con sombras acompañándola con la canción “piedra, tijera, papel” mostrando los animalitos y diferentes movimientos con las manos sin que yo emitiera algún sonido, solo con la música de fondo.

Los infantes, se mostraron interesados porque enseguida que concluyo la representación ellos comenzaron a hacer movimientos con las manos hacia la luz. Se les cuestionó si querían realizar un títere de sombra, ellos comentaron que sí y les propuse en imágenes diferentes animales y fui preguntando y registrando el que les gustó, por ejemplo: EE tomó la araña, quien requirió un intercambio verbal para enunciar

el nombre del animal, justo después de que RC respondiera por él; ER tomó la imagen del león e hizo un sonido carraspeando la garganta como si lo imitara, además, aunque el delfín no se encontrara entre las opciones IA lo enunció, BG expresó: “una mariposa”, VR dijo: “un perrito” haciendo el sonido del animal, FV comentó: “un mono” y movió los brazos en forma de imitación, cabe mencionar, que el mono tampoco se encontraba entre las imágenes. No obstante, IL no formó parte de la actividad, debido a que salió de la ciudad por causas personales y no asistió a la escuela durante esas dos semanas, y al volver del viaje, se enfermó.

Después de esa sesión, se ofrecieron los dibujos de los animales y los niños y niñas lo pintaron con el color de su preferencia. Para dar continuidad se dispusieron en tapas de garrafón diferentes materiales: brillantina, semillas de lentejas y café, foami, pompones y escarcha; ellos, tenían la oportunidad de seleccionar los recursos para decorarlo y una vez que se secase, buscaron el recorte de la sombra de su animal y un palillo para colocarlo en la parte posterior de su títere.

En las sesiones finales, de manera libre, cada uno empleó su títere para interactuar con los de sus compañeros, representando a su personaje, haciendo sonidos de sus animales, jugando a corretearse como si fueran las atrapadas. En otro momento, cuando la actividad fue organizada con materiales para oscurecer el aula, centrar en un espacio con luz, los infantes pasaron y algunos mediaban sus actuaciones a través de los títeres, como ER quien movía de un lado a otro su león, pero llegó un momento en que ya no quería hacerlo y se sentó en el suelo, al preguntarle “¿Quieres seguir participando?” Negaba con la cabeza, otros expresaban oralmente como IA, quien comentó: “yo puedo nadar 100 minutos” mientras transportaba al delfín de un lado a otro de la luz, o FV que dijo: “yo soy la monita pepa” Anexo 7.

La actividad funcionó para que ellos se implicaran en la creación de su títere, participaran de manera diferente a través del mismo, donde no siempre se necesita expresar oralmente, sino experimentar otras formas de comunicación a través de los símbolos, de las sombras, de mediadores, reconociendo diversas maneras de relacionarnos en interacción con sus compañeros. Lo cual se compartió en el diario de trabajo del Apéndice R.

Posteriormente, el día martes 31 de mayo se llevó a cabo la actividad “Sonidos de animales” correspondiente a la estrategia “Todos participamos de diferente manera”. En el suelo del aula de clases, se situaron ocho tapetes diferentes y sobre cada uno se encontraba una imagen grande de algún animal favorito de los niños y niñas del grupo, los cuales eran: elefante, perro, gato, cerdo, vaca, pollito, entre otros. Y en el otro extremo del salón, imágenes de los animales para que cada estudiante lograra manipularlo, escuchando el sonido, identificando visualmente el correspondiente, tomarlo e ir a colocarlo en el tapete, realizando algún movimiento corporal para desplazarse, como: correr, saltar, rodar o en cuadrupedia. Cabe mencionar que, ese día faltaron EE e IA.

Mientras tanto, los infantes se mostraron atentos a los sonidos, ER se quedaba observando qué hacían sus compañeros y como docente se le apoyó para interactuar con el material, repitiendo: “escucha el sonido”, “¿Qué animal es?”. Tomando dos tarjetas de animales por turnos para que él agarrara la que competía en el turno. Después, MC me observó y cuando se daba cuenta que ER no encontraba la imagen se la quería dar en la mano, pero le comenté que era mejor darle pistas o mostrarle dos diferentes, en vez de resolverlo por él, en ocasiones lo hacía, pero en otras continuaba otorgando la imagen.

Al siguiente día, la actividad se realizó de nueva cuenta porque todos asistieron, percatándome que la interacción entre ellos fue distinta, cuando IA se encontraba decía el animal en voz alta, todos lo buscaban y salían corriendo para colocarlo, expresando quién había llegado primero. La anterior situación, permitió que ER se motivara y animara buscando la imagen por sí mismo, incluso hubo un momento en que le cuestioné: “¿Qué animal es?” y me respondió: “eo” refiriéndose al perro.

Por otro lado, el miércoles 1 de junio como parte de la estrategia “Cuido la participación de todos” se propuso la actividad “Taller de cuentos con pictogramas” proyectando a los infantes la historia de Caperucita, misma que ya se había trabajado con ER. Los estudiantes se encontraron atentos a la historia, y aunque tenía audio FV mostró la iniciativa de leer porque tenía apoyos textuales, aparte de los pictogramas para contextualizar con mayor detalle la historia. Al finalizar, los niños y niñas lograron participar en la ronda de cuestionamientos porque se mostraron imágenes de los objetos

o personas a los cuales hacía referencia. Me doy cuenta que, centran su atención si responde la presentación de la información a sus necesidades, como el caso presentado de FV quien ya lee y se motiva a interpretar lo que se encuentra escrito, o EE y ER quienes requieren más apoyos visuales como imágenes para interactuar.

El jueves 2 de junio, se realizó la actividad “juguemos a las escondidas” propuesta por los niños y niñas y vinculada a la estrategia “Todos participamos de diferente manera”. Salimos al patio de la escuela e IA ya había dicho junto con IL que ellos contaban, les comenté que debía ser por turnos, entonces IA se adelantó y dijo: “primero yo y luego tú”, IL accedió. Los demás estudiantes se encontraban alrededor expresando que ellos también querían contar. Me doy cuenta que, en estas situaciones todos quieren participar porque surgen de sus gustos, ya sea contando y taparse los ojos o correr para esconderse en algún sitio, cuando concluye la participación de su compañero, manifiestan de manera distinta el deseo por tomar su turno. Por ejemplo: EE se acerca al pilar del patio donde nos ponemos de acuerdo y se coloca en posición de conteo, ER se señala a sí mismo y levanta las cejas, FV comenta oralmente “yo cuento”, VR dice “ahora yo ¿sí?”, RC alza la mano y expresa “yo” al igual que MC.

Por tanto, constantemente requieren un mediador para interactuar entre sí y tomar en consideración a aquellos que no han contado, ya que, debido a sus manifestaciones, es el rol relevante del juego. Durante este tiempo, aunque se sienta calor solo lo expresan, pero quieren continuar porque se están divirtiendo. Debo compartir que, yo también formo parte del juego, y regularmente FV, VR o ER me toman de la mano cuando es momento de esconderse porque quieren acompañarme. Aunque pasen los días, ellos solicitan jugar en algún momento de la jornada a las escondidas, las actitudes que muestran son de cuidado cuando van a descubrir a un compañero escondido y no se olvidan de alguno porque expresan quién hace falta cuando no lo han encontrado; es decir, saben los que integran su grupo. Además, respetan los acuerdos cuando todos ya han pasado y aceptan que cada uno tenga un rol.

Por su parte, el martes 7 de junio se realizó la actividad “Hagamos un postre sin hablar” correspondiente a la estrategia “Comunicándonos más allá del habla”. Al inicio, se evocó cuando los infantes tuvieron el reto de elaborar una masa y MC dijo “sí, lo

hicimos así” mientras movía su cuerpo, algunos asintieron con su cabeza, por tanto, se les propuso llevarlo a cabo de esa manera, solo a través de su lenguaje corporal. Durante el desarrollo, les correspondió trabajar en binas a RC con MC, a IA con VR y EE conmigo de docente, porque hubo tres estudiantes que faltaron FV, ER, e IL. Los estudiantes tuvieron al alcance un instructivo con imágenes y texto, además, los materiales para hacer una carlota, como: limones, exprimidor, un vaso de lechera y un vaso de leche evaporada. De esta manera, los niños y niñas tomaron un papel activo, manipulando los recursos con los que contaban para resolver el desafío de crear su postre.

En ocasiones, IA se expresaba oralmente para decirle a VR: “eso no va” refiriéndose a la leche evaporada, pero MC le hacía señas colocando su dedo índice en los labios como si significara silencio y se aproximó a ellos para darle el vaso que necesitaba VR. Por su parte, RC continuamente requería que MC o yo le hiciéramos señas con las manos para usar el exprimidor, depositar la leche en la licuadora, e incluso motivarlo a llenar las galletas con la mezcla. Mientras que EE es capaz de observar las imágenes e intentar hacerlo con sus posibilidades. A los infantes les gustó interactuar y verter juntos los ingredientes en la licuadora para mezclarlos, cuando terminó metieron los dedos para probarlo compartiendo a través de su gestualidad si les había gustado o no, por ejemplo: IA cuando se notó que sonrió, VR al mostrar su lengua en forma de desagrado, MC levantando el pulgar a modo de aprobación, mientras que EE se quedó con el semblante serio, pero continuaba metiendo una cuchara o RC que mostraba las manos en señal de querer lavarlas.

Esta fue una de las actividades más significativas, al dar cuenta que los medios visuales otorgados apoyan a la comprensión y guía la labor a desarrollar, además, que, al ser promotora del lenguaje corporal, el grupo sí busca la manera de comunicarse por otros medios, que hay algunos intentando ayudar a sus compañeros por propia iniciativa; aunque por momentos se les olvidaba manifestarlo a través de su corporeidad, logramos crear un postre todos juntos.

De manera similar, se propuso en los días 9 y 14 de junio la actividad “Dilo con mímica” de la misma estrategia “Comunicándonos más allá del habla”. En ella, el grupo se encontró organizado en media luna, por turnos un estudiante pasaba a tomar una

tarjeta localizada en una mesa, la volteaba sin mostrarla a alguien más y con su inventiva debía ejecutar solo movimientos para que los demás adivinaran de qué se trataba, todas las tarjetas eran de animales conocidos por los infantes, tales como: gato, perro, mariposa, león, etc. Al tocar el turno de MC movía los brazos de arriba hacia abajo y de pronto su cara comenzó a tornarse muy seria con su cuerpo rígido, supuse que le dio pena entonces me animé a preguntarle si quería que lo hiciera con ella, enseguida MC asintió con la cabeza.

De un momento a otro, IA opinó: “es un ave”, y MC movía la cabeza en señal de negación, después al desplazarnos por el salón, RC dijo: “mariposa” y MC compartió en voz alta “sí, soy una mariposa” y chocamos las manos mientras le comentaba “ya ves que sí puedes”. Después, fue turno de IA quien colocó sus brazos hacia el frente doblando sus muñecas y poniendo su mano en forma de garra. EE expresó “zombie” pero en un tono de voz bajo, de repente FV manifestó “no escuché ¿Qué dijiste EE?” y tuve a bien, acercarme con la mano en la oreja para que lo repitiera, él lo enunció un poco más alto. Cuando IA se puso de rodillas apoyando en ocasiones sus manos en el piso y mostrando sus garras RC verbalizó “león”.

Cuando fue turno de VR no quería pasar al frente, al hablarle volteaba la cabeza, por ende, le cuestioné si había dormido y ella movía la cabeza frunciendo el ceño con gesto de negación. Otra ocasión fue al corresponderle a FV, quien sacó su tarjeta mostrando gran seguridad, se hincó en el suelo levantó el brazo doblando hacia abajo su muñeca como si la estuviera lambiendo, pero ella hizo un maullido de gato Anexo 8, por lo tanto, EE e IL enseguida pronunciaron “gato”. En ese momento, les recordé a los estudiantes que solo era con mímica al mismo tiempo que movía mi cuerpo y hacía gestos con mi cara.

La actividad les gustó a los niños y niñas, me percaté que ese tipo de propuestas les permite explorar su expresión corporal, que sí ocupan, pero a través de estas experiencias lo pueden llegar a reconocer al interactuar con sus pares, al observarlos según la inventiva de sus movimientos, además, se les aproxima a la sensibilidad y apoyo de aquellas personas que se comunican a través de señas. No obstante, hubo una estudiante que en ese momento no quiso realizarlo noté que, en otras labores, por

ejemplo, música y movimiento sí se anima a desempeñarse solo cuando es junto con sus compañeros.

Como actividad de cierre vinculada a la estrategia “Manos a la obra: participo yo, participamos todos” el 16 de junio se llevó a cabo “La búsqueda del tesoro” para motivar a todos los estudiantes y tener un distintivo como grupo se solicitó a los padres de familia llevarlos con una prenda de piratas, con el objetivo de sentirse parte de una tripulación, permaneciendo juntos sin dejar a nadie de lado en los juegos que íbamos a realizar. En el mismo, los infantes y la docente debían superar desafíos como grupo y en binas otorgando importancia al apoyo entre compañeros.

En el desarrollo, requerían adivinar pistas juntos de los sitios en que se colocaron las bases, para aproximarse a cada una de ellas. En la primera, los niños y niñas junto con su bina debían transportar unos huevos de unicel hasta un cubo de plástico, si cada bina lograba introducirlo se desbloqueaba el siguiente desafío, al respecto se integraron por parejas como ellos querían y le daban el turno a sus compañeros cuando les correspondía.

En el siguiente reto, los estudiantes con alguna parte del cuerpo transportaban una pelota mientras se desplazaban sin tirarla, MC le indicaba a EE cómo debían colocarla en su cabeza para llevarla hasta una charola roja mientras que en el transcurso lo tomaba de las muñecas para que no se separara, IA e IL se pusieron la pelota en la cabeza y se desplazaron, por su parte, RC con FV, y VR con ER requirieron de explicación y ejemplificación para llevarlo a cabo juntos, porque RC comentó que FV estaba jugando con la pelota y no lo dejaba, sin embargo, cuando me acerqué a mediar dicha situación ambas parejas lo lograron.

En el penúltimo desafío, los estudiantes comenzaron a comentar que hacía mucho calor y se secaban el sudor de la frente, yo en el transcurso me fui sintiendo cansada porque antes de que ellos llegaran arreglé todas las bases que se iban a emplear, sin embargo, era más mi motivación por la actividad que el desgaste físico. Continuando con el reto, los niños y niñas debían pasar por un túnel de aros juntos, ellos fueron capaces de lograrlo y comentaron que ese les había gustado mucho. En la última base, los estudiantes debían armar una torre todos juntos, pero considero que producto del calor

que se sentía, comenzaron a ponerse de mal humor y requirieron de mi mediación completa, admitiendo que se lograron colocar todos los vasos, pero se cayó enseguida. Después de refrescarse y tener el momento de desayuno, los niños y niñas comenzaron a intercambiar opiniones diciendo que les había gustado ser piratas y que querían volver a jugar en los aros.

Me doy cuenta que, se fomenta la ayuda entre pares y grupal al trabajar todos juntos, respondiendo a su necesidad de participación constante y activa con cada uno debido a los roles que les corresponde desempeñar en las bases, además, los recursos visuales y concretos que están en cada desafío permite orientar la labor a los infantes.

Hasta este momento, se reúne la descripción de actividades que se desarrollaron en la fase de aplicación las cuales fueron todo un reto para mí, al introducirme en la creación de diversos recursos para los estudiantes, enfatizando en ER que necesitaba apoyos visuales específicos para comunicar. E incluso, transformar mi perspectiva al considerar, en primer lugar, cómo podía generar una situación que contemplara otras maneras de comunicarnos donde sus pares y desde mi papel docente lográramos ser sensibles, tomar a todos en cuenta, formando un grupo donde imperara el cuidado, respeto y aceptación de todos.

Lo anterior, me implicó dar significado a una enseñanza que se preocupa porque todos aprendan, al cuestionarme si estoy haciendo los desafíos alcanzables, si les gustó o no la actividad, si volvería a hacer tal o cual actividad y de esta manera, tomar todos los elementos que rodean a mis estudiantes para construir una práctica inclusiva. A continuación, comparto el último capítulo contemplando los resultados de las estrategias descritas y narradas con anterioridad, determinando qué tanto se lograron los propósitos y qué se obtuvo con ello.

CAPÍTULO CUATRO

RESULTADOS

En este apartado, se dan a conocer los resultados de la fase de aplicación. En primera instancia, es necesario contextualizar que el problema planteado fue la detección de una limitada práctica inclusiva, al no contar con herramientas que favorecieran medios o alternativas de participación para todos, ya que no trascendía a las necesidades de un estudiante preescolar, para facilitar su desenvolvimiento en las diferentes actividades que se proponían con el grupo. Es por ello, que se reconoció la urgencia de movilizar una práctica docente orientada en apoyar las características individuales a través de diferentes acciones, tales como: documentarse respecto a herramientas inclusivas que se vincularan con el problema, tomando en cuenta las disposiciones brindadas para asegurar su desarrollo, en esta labor, se encontró el DUA como una fuente de riqueza y diversificación.

Por ende, se fijó como propósito diseñar una planeación que contemplara cinco pautas seleccionadas del DUA para incidir en los recursos, estilos, ritmos de aprendizaje de los infantes del grupo logrando crear un ambiente que sea sensible y seguro para ER, así como, realizar una autoevaluación del propio desenvolvimiento y del aprendizaje o avances que mostraron los niños y niñas, de modo que se transforme la práctica inclusiva a través de un trabajo profesional y personal. Por lo anterior, se desarrolló la situación de aprendizaje “Mi participación es importante” contemplando cinco diferentes puntos de verificación de las pautas del DUA (reiterando que fueron explicadas en el apartado de diseño de la estrategia) las cuales menciono a continuación:

- 1.1. Ofrecer opciones que permitan la personalización en la presentación de la información (CAST, 2018).
- 5.2. Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición (CAST, 2018).
- 7.2. Optimizar la relevancia y el valor (CAST, 2018).
- 8.2. Variar los recursos para optimizar los desafíos (CAST, 2018).

- 8.3. Fomentar la colaboración y la comunidad (CAST, 2018).

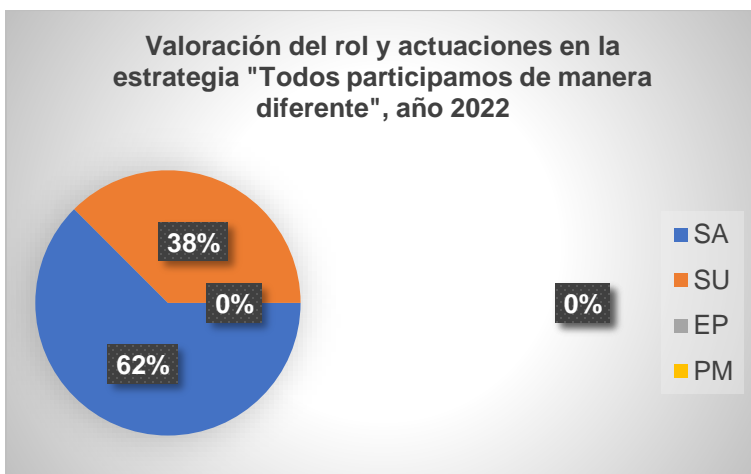
Cabe destacar que, los resultados que se exponen son producto de anotaciones breves de las propias manifestaciones y la de los estudiantes, la descripción de los diarios de trabajo de las actividades, así como los resultados en el instrumento de rúbrica de evaluación; en ellas, se van retomando lo que se pretendía lograr y qué se alcanzó con las estrategias que se diseñaron. Para dar comienzo, en la primera estrategia “Todos participamos de diferente manera” se buscaba que a través de dichas actividades los estudiantes reconocieran cómo participan ellos y sus compañeros, tomando en cuenta a todos en las actividades sin dejar a nadie de lado, ayudando a quienes lo requieran.

Dicha estrategia se relaciona con el propósito aplicación de las pautas del DUA, como docente se dio la apertura para que los ocho estudiantes tuvieran un papel, implicándoles crear su propio recurso empleando sus medios visuales con dibujos hechos por sí mismos, a partir de imágenes, recortes que les apoyara a expresar sus actividades favoritas que realizan con el grupo, girar una ruleta y seleccionar a algún compañero para que compartiera su juego, animal o color favorito empleando materiales kinestésicos como la plastilina teniendo oportunidad de exponer sus creaciones ante el grupo, así como escuchar sonidos para identificar el animal correspondiente y llevar la imagen hasta el tablero que coincidiera.

A pesar de que todos fungen su labor, se reconoce que el 62% es decir cinco niños se encuentra en el nivel “SA” satisfactorio al desempeñar el rol que les corresponde en ese momento con sus medios y de la manera que les gustara más a través de actividades que involucraran sus preferencias. Mientras que el 38% del grupo referido a tres estudiantes ER, VR y EE están en el “SU” suficiente, necesitando apoyos visuales, verbales, modelados, ejemplificaciones, etc. que le ofrecieran acompañamiento de algún par o docente para sentir seguridad en ciertas labores y desenvolverse, sobre todo al tomar un rol protagónico y estar frente a sus compañeros ya que, a pesar de contar con su apoyo gráfico en ocasiones no emitían palabras, sonidos o señalaban algo, por tanto se mantienen dichos resultados en el Apéndice S del instrumento de evaluación respecto al criterio del rol o papel en la actividad. En este rubro, ER comunicaba a través de sus señalamientos la actividad que más le llama la atención y solo una estudiante MC

propone alguna actuación para intentar que todos se involucren, pero sin llegar a profundizar en el cómo. Tal como se muestra en la Figura 4, la cual es una gráfica de pastel que reúne los datos referidos del instrumento de evaluación.

Figura 4. Valoración de rol y actuaciones de estrategia "Todos participamos de manera diferente", ciclo escolar 2021-2022.



Fuente: AMO, julio de 2022.

Respecto a la estrategia "Comunicándonos más allá del habla" se vincula con el propósito creación de un ambiente para que el estudiante se sienta seguro y valorado, en ella, se buscaba sensibilizar al grupo y al mismo tiempo, incidir en el actuar docente al proponer actividades implicando una labor diferente a la que estamos acostumbrados, es decir, manifestarnos solo a través de los gestos y corporeidad, procurando así llegar a tener un cuidado con los demás, cooperación y respeto. Considero que una de las actividades más representativas fue "hagamos una masa sin hablar", a pesar del reto al no emitir palabras, los infantes lograron cooperar y ponerse de acuerdo entre ellos para mezclar los ingredientes que necesitaban, de hecho, por momentos MC tomaba el rol de orientadora cuando su compañero quería colocar más harina de la indicada y le mostraba su mano como señal de alto y le enseñaba la imagen del paso a seguir.

Logrando la sensibilización y permitiendo el apoyo constante e interacción, por tanto, el 100% de los infantes, es decir ocho compañeros se encuentran en el nivel "SA" satisfactorio como se modela en la Figura 5, ya que constantemente consideran a su par, cuando observan que necesita motivación o ayuda se aproximan a él, y en las actividades

tratan de manifestar actitudes de cuidado y aceptación. Sin embargo, hay dos compañeros que destacan, la mencionada anteriormente e IA al apoyar a que ER se encontrara en el lugar de salida cuando concluía el circuito y compartirle la pelota motivándolo a que tuviera su oportunidad. Un aspecto a resaltar que algunos tienen iniciativa por mencionar que les gusta trabajar con tal o cual compañero, un primer paso hacia la consideración de los demás, todo lo anterior se retoma en el Apéndice T del instrumento de evaluación en el criterio “Sensibilidad y ayuda a otros”.

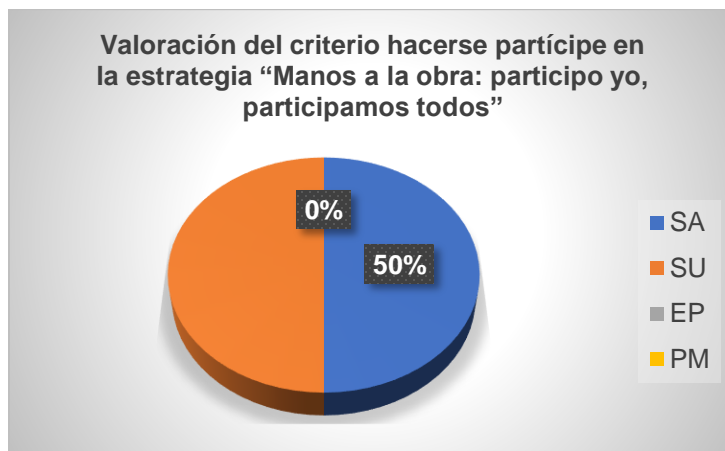
Figura 5. Valoración de la estrategia “Comunicándonos más allá del habla”, ciclo escolar 2021-2022.



Fuente: AMO, julio de 2022.

En la penúltima estrategia titulada “Manos a la obra: participo yo, participamos todos” se desarrollaron actividades encaminadas al trabajo en parejas y grupo, para relacionarse con los demás y se resolvieran retos entre todos. En este apartado el 50% de los infantes obtuvo el nivel “SA” satisfactorio al asumir responsabilidades e involucrarse en las actividades, interactuando por medio del lenguaje verbal, no verbal, a través de mediadores, etcétera, evidenciando su participación activa. Por su parte, el otro 50% se encuentra en el nivel “SU” al requerir en ciertos momentos actuaciones por parte de sus pares o docente, considerándolo debido a faltas en la aplicación, afectación en estados de ánimo por calor, cansancio o mal descanso, situaciones personales y familiares. La interpretación de lo expuesto aquí, se retoma del Apéndice U referido al instrumento de evaluación en el criterio “Se involucra en las sesiones”, lo cual da oportunidad de visualizarlo en la siguiente Figura 6 que muestra una gráfica de pastel con los respectivos porcentajes.

Figura 6. Valoración del criterio hacerse partícipe en la estrategia “Manos a la obra: participo yo, participamos todos”, del ciclo escolar 2021-2022.



Fuente: AMO, julio 2022.

Con base en la última estrategia titulada “Cuido la participación de todos”, se alcanzó a transformar el actuar docente porque se dio apertura a manifestar sus ideas a través de las alternativas que respondan a sus expresiones “al permitir emplear diferentes herramientas para la elaboración de algún recurso” (Matamoros, 2022) (Apéndice M), contemplando el empleo de estímulos diversos como un impacto positivo no solo en el estudiante enfatizado, sino en todos los demás compañeros. Además, se apoya a que los niños y niñas aprendan conocer y convivir con compañeros que se comunican de manera diferente a la suya.

A partir de los indicadores del instrumento “Valoración de la práctica inclusiva” de la figura 3, reflexiono mi rol como docente. Por ejemplo: en el primer indicador “planeé las actividades considerando a todos los estudiantes” estoy en acuerdo porque mi punto de partida fue un diagnóstico, que me permitió considerar las características del grupo, sus preferencias de aprendizaje, sus ventanas de tiempo, el tipo de actividades que son de su mayor agrado para lograr una implicación y cobraran sentido para ellos. Relacionándose con el punto de verificación 7.2. Optimizar la relevancia y el valor del DUA.

El siguiente indicador es “las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes” me encuentro de acuerdo porque en las labores se realizaron ajustes como crear una presentación en formato *PowerPoint*, el diseño y empleo de un

tablero de comunicación para que ER seleccionara la opción que pensara, se tenían roles activos para cada uno, se ofrecieron recursos con la posibilidad de manipularlos e interactuar a través de la toma de turnos.

Por su parte, en el rubro “los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje” estoy de acuerdo porque los infantes muestran interés en las actividades, desempeñando un rol que brinden guías o pautas para que ellos logran ejecutarlo con sus medios, considerando grados de dificultad y mediación, añadiendo que no solo fue mediante el lenguaje oral, también el lenguaje corporal y a través de sus dibujos.

En el hilo de los indicadores se encuentra “las actividades desarrollan una comprensión de la similitudes y diferencias entre las personas”, desde esta perspectiva reconocí que mi desenvolvimiento hacia los niños y niñas incide en las formas en que ellos se relacionan con sus compañeros, que al facilitar espacios donde se acepten las expresiones de todos se da apertura a que aprecien a sus pares y no se hagan distinciones.

Continuando con la valoración de la práctica considero que la evaluación sí fomenta el logro de todos los infantes del grupo, por parte de la docente al ser descriptiva, sin emitir juicios que descalifiquen, mejor dicho, centrarse en lo alcanzado. Mientras que en el desarrollo de cada actividad los pares pueden autocorregirse al observar a sus compañeros, compartiendo la riqueza de cómo elaboran de diferente manera las labores que se propusieron y ofreciendo refuerzos positivos ante sus intervenciones. Otro de los puntos, es “la disciplina se basa en el respeto mutuo” considero que sí, cuando alguien va a tomar un turno se solicita que presten atención porque lo que expresan sus compañeros es importante. Además, respecto al vocabulario empleado siempre es con tacto y por su nombre, los estudiantes también me llaman por mi nombre, en las actividades se daban las consignas para que se respetaran roles.

A pesar de que la maestría me ha permitido transformar mis formas de actuar, mi sensibilidad, cuidado hacia los demás, considero que es necesario continuar explorando mi práctica inclusiva, el conocimiento de los estudiantes, con la intención de seguir llevando a cabo adaptaciones que permitan el desenvolvimiento de mis estudiantes. Como todo ser humano en el proceso sentía incertidumbre, para ilustrar mejor dicho

argumento, comparto que me vi obligada a observar *webinars*, documentarme con diferente bibliografía, preguntarles a colegas respecto al planteamiento del DUA, lo cual me permitió tener una mejor comprensión y darme cuenta que no podía abarcar todos los puntos que contemplaban, en cambio, debía seleccionar los que se vincularan con los deseos de mi propuesta.

En el transcurso de la aplicación, a veces me costaba trabajo soltar, ser flexible, darles libertad y fluir con el ritmo en que los infantes guiaban las actividades, por ejemplo, había implicaciones en las que querían tener mayor tiempo para interactuar entre sí, seguir creando, jugando, debido al interés de ellos por la labor. No cabe duda que posterior a realizar las actividades, se vienen a la mente diferentes ideas de cómo pudo ser diferente, por ello tuve a bien, explicitar en algunos de los diarios de trabajo cómo podía variar las experiencias educativas. Por otra parte, no fue sencillo realizar los recursos, sobre todo los tableros para ER mismos que debían ser congruentes con los medios que se ofrecían en las actividades, de modo que le permitiera alternar su comunicación a través de las imágenes.

Además, reconozco que un reto personal y profesional fue cuando tuve la oportunidad de manifestarme por medio de la expresión corporal, me implicaba un esfuerzo mental como no imaginaba, porque estoy acostumbrada a la expresión oral. Finalmente, considero que sí tuve una limitante en dicha propuesta, la cual, redundaba en que solo tenía mi propia perspectiva y la de los infantes, me hubiera gustado contemplar a una persona externa, alguien que pudiera ir a observar y compartirme qué pensaba de mi mediación, gestos, las formas de relacionarme con los demás, no obstante, la directora y supervisora de la zona siempre han observado mi práctica y me han comentado que mis actividades les parecen un reto para los niños y niñas, que continúe esmerándome y que los aprendizajes se notan en los infantes.

Esta práctica en torno a la inclusión me permitió afrontar con valentía la transformación de mi quehacer docente, impulsando mis habilidades hacia un proceso de mejora, tomando en el centro a mis estudiantes, animándome a provocar cambios en mi forma de verme, de considerar a mis estudiantes, reconociendo que no solo soy yo, también se necesita de la alianza y apoyo de las familias, de mis compañeras de trabajo,

de modo que podamos crear las condiciones favorables para el desarrollo integral de los estudiantes que enfrentan NEE. Y al tratar de sobrepasar las barreras, subir las montañas, y consolidar caminos de manera más reflexiva, como docente me aseguraré de ayudar a que todas las generaciones que se encuentren en mis manos, alcancen sus sueños, exploten sus talentos, superen sus miedos y confíen en sí mismos, en que pueden aprender de la manera en que ellos gocen participar. Hasta aquí comparto los resultados y reflexiones que se desarrollaron al valorar la aplicación del proyecto.

CONCLUSIÓN

El reconocimiento del aprecio y fomento a la diversidad, hasta la fecha continúa siendo hostilizado debido al miedo, a las creencias, la resistencia al cambio o comodidad. Sin embargo, ir modificando poco a poco la visión que se tiene acerca de la práctica inclusiva, es un gran paso para que reflexione ante la realidad que vivimos, no solo en el ámbito educativo sino en la sociedad misma. La práctica se presentaba como una barrera que no son ni hacen ellos, mejor dicho, se asoma desde su exterior y el propio interior, barrera que inconsciente o consciente, por el pensamiento, por las vivencias, la formación, se habían generado; y ahora el reto radicaba en reconstruirlo como persona social y como docente orientadora de estudiantes preescolares.

En perspectiva, la inclusión responsabiliza a cuidar de aquellos que más lo necesitan, a no ver desde el espacio formador-adulto, si no estudiante conocedor, se menciona esto, porque el infante que fue luz para el trabajo de tesis, cuando llegó al primer grado de preescolar en el presente ciclo escolar se comunicaba a través de sonidos onomatopéyicos, en tiempos de canto y baile se aislaba y en ocasiones, se hacía del baño, cuando quería comunicar algo se valía de señas con su dedo índice o levantaba las cejas, no articulaba frases y muchas veces se había tratado de impulsar a hablar como “está socialmente decidido e impuesto” no de la manera en que él buscaba comunicarse. Entonces ¿cómo ponerme en su lugar? ¿cómo renovar mi actuación docente? De modo que no se perdiera ni se minimizara su intervención, en otras palabras, que lograra diversificar los recursos, teniendo otras posibilidades de participación y logrando impactar en las relaciones del grupo, de cuidado, valoración, reconocimiento y apoyo.

Desde la perspectiva de inclusión, se exploran todos los ámbitos en los que se desenvuelve el infante, identificando barreras que pudieran ocasionar limitantes en su aprendizaje con el objetivo de eliminarlas, al tomar decisiones pertinentes en los que se generen cambios en el ambiente familiar, social, educativo y áulico. De esta manera, la presente tesis me permitió profundizar en mi práctica docente inclusiva con el objetivo de responder en el contexto de grupo, a las formas de implicación de un estudiante de tres años de edad que enfrenta un diagnóstico con una NEE. En este sentido, uno de

mis propósitos era “Aplicar las pautas del DUA en las situaciones de aprendizaje” logrando documentarme con la metodología y derivado del diagnóstico seleccioné cinco diferentes pautas que se vincularan con una respuesta diferenciada, que colocara en el centro del aprendizaje a mis niños y niñas, brindando oportunidades y recursos para avanzar y favorecer su desarrollo.

Específicamente, estaban relacionados al valor y relevancia de las labores de todos, a la generación de diferentes recursos para motivar el desafío, empleando herramientas para que cada estudiante se desarrollara con éxito, y se dinamizara la información acerca de sus participaciones, a través de la colaboración de todo el grupo. Considero que se logró, ya que lo aplicado respondió a sus intereses, motivaciones y preferencias; alcanzando que se implicaran al realizar actividades que ellos proponían como las escondidas o armar torres con bloques, al variar las experiencias que les organizaba incidiendo en sus percepciones visuales, kinestésicas o auditivas, y su resolución era con distintos retos, los cuales consentían la interacción, el intercambio, el conocimiento del otro que no soy yo; y que en esta etapa, como se mencionó en su desarrollo evolutivo, es complicado desprenderse de las propias ideas para mirar, escuchar el de los demás.

Por otro lado, conseguí crear diferentes recursos moldeables para manifestar sus ideas, hacer recetas, jugar con su sentido auditivo con materiales que forman parte de su contexto, emplear modeladores como títeres de sombra con la intención de que expresaran a través de ellos, e incluso trabajar con la expresión corporal y reconocer si los demás comprendían lo que se quería decir, dejando atrás acciones que no respondían a sus ventanas de atención o las pocas formas de expresión que solo se remitían a la oralidad o modelaje. De manera específica con el estudiante ER le otorgué tableros de comunicación a veces acompañado mediante pictogramas y otras con imágenes que le permitían mostrar a los demás lo que pensaba al seleccionar una. Recuerdo que cuando llegó al inicio del ciclo escolar, él en lugar de avisar se hacía del baño, y gracias al apoyo visual se aproximaba a ver la imagen y tratar de enunciar la palabra “pipí”, acercándolo a la expresión con diferentes herramientas cuando tiene una necesidad y como medio para su desenvolvimiento social.

Un punto que no deseo pasar por alto es, que a pesar de que esos recursos fueron pensados para él, también fueron funcionales con estudiantes que mostraban timidez y les costaba trabajo hablar frente a sus compañeros, por ende, retomaban esos mismos materiales con otro fin, lo cual, enriquece las formas de proceder entre los niños y niñas a temprana edad. Cabe enfatizar que, a pesar de que dos estudiantes destacaron en sus actitudes sensibles hacia aquellos que lo requerían, se obtuvo un alto grado de apoyo, reconocimiento entre el grupo, demostrándolo en actividades expuestas en la aplicación de la propuesta, ya que me veían en la forma en cómo los trataba a cada uno, y si necesitaban ayuda se las brindaba, no hay duda que los infantes imitan todo lo que realice.

Me gustaría dejar en claro que a pesar de que se tuvieron avances significativos en su aprendizaje y en la propia posibilidad de atender sus características, impactando en mis actitudes de aceptación y cuidado a los demás, mismos que siento transmitía en el resto del grupo, en ocasiones me encontraba con dudas, con incertidumbre si mi actuar estaba aproximándose al camino inclusivo. Sin embargo, visualizo que no solamente favorece a estudiantes que enfrentan TEL, ya que a finales del mes de junio el equipo de CAPEP me mostró la evaluación psicopedagógica de FV quien fue valorada con TDAH, pero tuvo una respuesta participativa y activa por el tipo de labor que les implicó la situación, porque se consideraron los tiempos de atención, actividades que partieron de sus intereses, recursos útiles y atractivos, en las que cada experiencia se perfilaba en las preferencias visuales, kinestésicas o auditivas del grupo.

Desde mi compromiso, considero que la tesis me motiva a continuar transformando mis intervenciones, es decir, que agote alternativas para que la planeación del trabajo con el grupo responda a esas características y necesidades particulares, que la dinámica, los tiempos, los materiales y el tipo de evaluación respete sus ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros aspectos. Y así, construiré un puente que posibilite equilibrar las formas de participación de todos en su aprender. En términos profesionales, con el paso del tiempo la educación se va transformando y con ello debo continuar fortaleciendo mis competencias como docente investigadora y reflexiva, al buscar transformar mi práctica, estando mejor capacitada para afrontar los retos y

escenarios actuales en la plena búsqueda de posibles soluciones y respuestas que propicien la participación de todos los niños y niñas, como lo elaboré en este caso, a través del DUA.

Me queda claro que es preciso tener estos conocimientos, porque si son atendidas las necesidades de los niños y niñas oportunamente, es decir, desde edades tempranas, mayor impacto tendrán en su vida y desenvolvimiento no solo académico sino también social. Por tanto, es primordial que continúe realizando esa vinculación entre teorías que permiten la inclusión del alumnado, del currículo del nivel educativo y de mi práctica, en otras palabras, ya que la conjugación de estos tres, serán parte de la vía de transformación en mi actuar docente.

De manera personal, la especialidad “Pedagogía de la diferencia y la interculturalidad” me brindó aprendizajes sociales, reconociendo que no poseo el mismo criterio que cuando comencé, siento que me he brindado la posibilidad de evolucionar, tratando de no emitir juicios hacia las personas que cruzan por mi lado, escuchar con mayor atención y tratar de permanecer en calma cuando alguien piensa diferente a mí, aceptarlo como parte de sus vivencias y considerarlo como otro punto de vista.

A partir de las experiencias vividas con mis maestros y compañeras, puedo rescatar que la inclusión no es un abrigo que puedas colocarte al entrar al salón de clases y quitarlo cuando no lo necesites, se vuelve parte de uno, claro que no es sencillo desprenderse de toda una vida de formación académica tradicional, pero los intentos son los pasos que quiero seguir, para que los logros de la tesis inspiren como ejemplo y las limitantes me impulsen a mejorar, a renovarme, logrando hacer algo por todos los niños y niñas que necesitan una oportunidad para confiar en ellos.

En este marco, como docente, responsable de múltiples generaciones, es fundamental encontrarme inmersa en las renovaciones de inclusión tanto filosóficas y pedagógicas de otros y las propias, porque con cada experiencia, intento, toma de decisiones y metas vinculadas a este valor, se promueve el cuidado, respeto y apoyo hacia uno mismo y hacia los demás, por ser como el otro y tener la oportunidad de mirarse en el otro. En mi experiencia, tratar de vivir una pedagogía de la diferencia desde el ser docente, es luchar con todo lo aprendido, significa combatir los propios

pensamientos, es encontrarse entre dos caminos y decidir, asumir acciones encauzadas a la sensibilidad de uno mismo y los demás, es verse y sentirse en el otro, ya que, para llegar a una transformación de la práctica que valore las diferencias, en primer lugar, orilla, aunque uno no lo vea, a visibilizar la propia persona, también a interesarse y capacitarse. Y en este camino que no tiene fin porque se vincula con la vida, aún quedan espacios por crear, sobre todo, seres con los cuales compartir, y esos son los infantes.

REFERENCIAS

- Alba, C. (septiembre, 2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa* 6 (9) pp. 55-66
- Arriaga, M. (septiembre, 2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas* 3 (31) pp. 63-74
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Lección Magistral del acto académico de Santo Tomás de Aquino. Universidad de Murcia.
- Berrio, N., Redondo C. y Mejía, W. (2019). Evaluación psicopedagógica: Revisión sistemática. *Pensando Psicología*, 15(26), pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.02.01>
- Becerra, O. (mayo, 2012). Elaboración de instrumentos de investigación.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares
- Buiza, J., Rodríguez, M. y Adrián, J. (2015). Trastorno Específico del Lenguaje: Marcadores psicolingüísticos en semántica y pragmática en niños españoles. *Anales de Psicología* 31(3), pp. 879–889 <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.180091>
- Bustamante, J. y Mejía, C. (2017). Acciones y herramientas de software para implementar entornos de inclusión educativa en Colombia. *Teknos Revista Científica*, 17(2), pp. 38-45
- Cama, A. (2017). La sobrerrepresentación de escolares de nacionalidad extranjera en el grupo de alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista Internacional de Estudios Migratorios* 8(1), pp. 1-22
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Nueva Ley DOF 30-09-19. Consultado el 23 de noviembre del 2020 de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019&print=true

- Carrión, M., y Santos, O. (2019). Inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especiales permanentes. *Conrado revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos* 15(68)
- Center for Applied Special Technology (2011). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Pastor, C., Sánchez, P., Sánchez, J., y Zubillaga, A.; trad.) Universidad Complutense: Madrid (Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. en 2011)
- Center for Applied Special Technology (2018a). Universal Design for Learning Guidelines versión 2.2. Consultado de <http://udlguidelines.cast.org>
- Center for Applied Special Technology (2018b). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) versión 2.0.
- Centro de Rehabilitación Infantil de Veracruz (2014). Vídeo institucional CRIVER. [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vTZiKLnSSbo&t=220s>
- Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (2018). Comunicación aumentativa- alternativa. Ficha de trabajo uno. Gobierno de España.
- Coka, J., y Maridueña, I. (2022). Seguimiento al aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas individuales como práctica docente universitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 6(3) pp. 1299-1323
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2018). La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. México.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política del Desarrollo Social (2021). Grupos vulnerables e históricamente vulnerables en el contexto de la emergencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19). México. Consultado de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/CPP_2021/Info_Vulnerables_COVID.pdf
- Congreso del Estado de Veracruz (06, mayo 2020). Ley para la Integración de las personas con discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Ley número 822 Gaceta oficial. Xalapa. Consultado el sábado 22 de octubre del 2022 de <https://www.legisver.gob.mx/leyes/LeyesPDF/LIPDISCAPACIDAD%2006052020.pdf>
- Cortés, L., Consejo, M., y Garfias, R. (2021). Habilidades docentes para la inclusión y la atención a la diversidad en una escuela de educación preescolar. Línea temática 11. Práctica docente en materia de equidad e inclusión. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora.

- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. Chihuahua, México.
- Cuzco, K. y Pesantez, C. (2022). Autoestima y autoconcepto en niños preescolares de 4 a 5 años: guía de apoyo para padres y docentes en tiempos de covid-19. (Tesis de pregrado) Universidad del Azuay, Cuenca-Ecuador.
- Chavarría, R. y Jaramillo, Y. (2021). Teorías del proceso de adquisición del lenguaje en niños de 0 a 3 años de edad. (Tesis de grado). Universidad Central del Ecuador, Quito.
- Delgado, A. (2017). Colón y Cortés, figuras clave en la toponimia de Indias. En Insúa, M. y Menéndez, J. (eds.), *Viajeros, crónicas de indias y épica colonial*. (59-60) Instituto de Estudios Auriseculares (IDEA) Recuperado de <https://srvdspacepub.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/2114/InsuaMariela2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=48>
- Diago, L. (2016). El desarrollo del lenguaje de 3 a 6 años. (Tesis de grado). Universidad de Valladolid, Palencia.
- Dis Kapacidad (2017). Tamara La niña sorda que quiere ser bailarina [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=i0dJpzvMV94&t=212s>
- Durán, L. (2019). Modelos de atención frente a la diversidad educativa. Camino hacia las Barreras. En Bello, J., y Guillén, G. (coord.) (2019) *Educación Inclusiva. Un debate necesario*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador. Consultado el 30 de marzo del 2021 de <https://unae.edu.ec/editorial/portal-de-libros/educacion-inclusiva-un-debate-necesario/>
- Fernández (2021, 06 de marzo). Etapas del dibujo infantil desde la Psicología. Awen Centro de psicología y salud emocional. Recuperado de <https://awenpsicologia.com/etapas-del-dibujo-infantil/>
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde el preescolar hasta el bachillerato*. México.
- García, Z. (2015). Los principios de conteo y los mecanismos de la memoria de trabajo en niños preescolares. (Tesis de maestría). Universidad del Valle, Santiago de Cali.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), pp. 49-62
- García Leos, J. L. (2020). La inclusión: un compromiso en la educación básica en México. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.),

- Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula. Chihuahua, México.
- Gobierno de México (2017). Agenda 2030: Objetivo de desarrollo sostenible 4 Educación de calidad. Consultado el martes 24 de noviembre del 2020 de <https://www.gob.mx/agenda2030/articulos/4-educacion-de-calidad>
- González, M. et. Al (2019). Atención a la diversidad y pedagogía diferencial. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Consultado de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=GU7EDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=modelo+pedagog%C3%ADa+diferencial&ots=k6GeCW2xUs&sig=W9oA24H0YDQNBWTJMj8dZGiXbi8&redir_esc=y#v=onepage&q=modelo%20pedagog%C3%ADa%20diferencial&f=false
- Gutiérrez, C., Chávez, S., López, V., Carrillo, C. y García, J. (2019). Estimulación vestibular en el desarrollo infantil. *Lux Médica* (40), pp. 41-51
- Hornos, J., Lema, B. y Mosquera, I. (2020). Estilos de aprendizaje: clasificación sensorial y propuesta de Kolb. Universidad Internacional de la Rioja <https://mexico.unir.net/educacion/noticias/estilos-de-aprendizaje-clasificacion-sensorial-y-propuesta-de-kolb/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). Anuario estadístico y geográfico de Veracruz de Ignacio de la Llave. México: INEGI Consultado el 23 de octubre del 2020 https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/VER_ANUARIO_PDF.pdf
- Instituto Nacional de la Sordera y de otros Trastornos de la Comunicación (2019). El trastorno específico del lenguaje. Voz, habla y lenguaje. Departamento de salud y servicios humanos de los EE.UU.
- Imbernón, S., Díaz, A. y Martínez, A. (2020). Motricidad fina versus gruesa en niños y niñas de tres a cinco años. *Journal of Sport and Health Research*.12 (2), pp. 228-237
- Martínez, M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI* 24 (1) pp. 93-115 Consultado el martes 2 de marzo de 2021 de <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Matamoros, A. (febrero, 2022). Diario de trabajo de la actividad ¿En qué y cómo participamos?

- Meece, J. (2001). Capítulo tres Desarrollo cognoscitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky. En Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores en la Biblioteca para la actualización del maestro*. Pp. 99-143. México: McGraw-Hill.
- Muntaner, J., Rosselló, M., y de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1) Murcia, España.
- Lopezosa, C. (2020) Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En: Lopezosa, C.; Díaz-Noci, J.; Codina, L. (ed.). *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, n.1 (p.88-97). Barcelona: DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra.
- López (2021). Crecimiento y desarrollo del niño. México: Sequoia Centro Pediátrico del crecimiento. Consultado de <https://centrosequoia.com.mx/etapas-de-la-ninez/crecimiento-y-desarrollo-del-nino/#4>
- LEGO Foundation (2016). Pasos para llevar a cabo una actividad. En *Aprendiendo a través del juego*. Fundación Carlos Slim, A.C.
- Organización de las Naciones Unidas (noviembre, 1989). Convención sobre los Derechos de los niños.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca, España.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2000). Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Consultado el 16 de julio del 2021 de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304051207260.Declaracion_Jomtien.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad. Consultado el 16 de julio del 2021 de <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Pascual, I. (2015). Desarrollo del diagnóstico en educación. En *Diagnóstico pedagógico conceptos básicos y aplicaciones en el aula de infantil*. Editorial OUC pp. 13-47
- Pascual, A. (2014). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. *Revista De Educación De Puerto Rico REduca*, 47(1), pp. 10-30. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16322>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016). Informe sobre Desarrollo Humano México 2016. Desigualdad y Movilidad. Consultado el martes 24 de noviembre del 2020 <http://www.mx.undp.org/>
- Pupo, H., Méndez, N., Palacio, D., y González, D. (diciembre, 2020). Actividades físico-recreativas para la participación comunitaria de niños con necesidades educativas especiales. *Ciencia y actividad física* 7 (2). Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas Facultad de Cultura Física pp. 1-16 Consultado el 13 de marzo del 2021 <http://revistaciaf.uclv.edu.cu/index.php/CIAF/article/view/120/180>
- Rizza, F., y Galindo, M. (artista de grabación). Gamboa, A., Ramírez, S. (presentadora). (2020, julio 28). Plan 12- Misión 11. Participación. [episodio de podcast]. En UNICEF América Latina. <https://www.youtube.com/watch?v=FPF2QRvqkWM&t=51s>
- Rosas, M. (2021). Apuntes sobre la historia de la Educación Preescolar en México. Consultado el 29 de octubre del 2021. <https://www.kuchkabal.org/historia-de-la-educacion-en-mexico/apuntes-sobre-la-historia-de-la-educacion-preescolar-en-mexico/>
- Sánchez, S. (2013). La educación inclusiva desde el curriculum: el Diseño Universal para el Aprendizaje
- Sampieri, R., Collado, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill 356-358
- Secretaría de Educación Pública (2011). Programa de Estudios. Guía para la educadora. México.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Educación inclusiva y recursos para la enseñanza. Estrategias específicas y diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad. SEP: México.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie: herramientas para la evaluación en educación básica. SEP: México.
- Secretaría de Educación Pública (2012). El enfoque formativo de la evaluación. Serie: herramientas para la evaluación en educación básica. SEP: México.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. México.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. México.

- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación inicial: un buen comienzo Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica. SEP: México.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Evaluar y planear. La importancia de la planeación en la evaluación con enfoque formativo. SEP: México.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. SEP: México.
- Secretaría de Educación Pública (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa. México. P. 9 Consultado el martes 24 de noviembre del 2020 <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2019). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. SEP: México.
- Secretaría de Educación de Veracruz (2019). Programa Sectorial Veracruzano de Educación 2019-2024. Consultado el martes 24 de noviembre del 2020 <https://www.sev.gob.mx/v1/difusion/programa-sectorial-veracruzano-de-educacion-2019-2024/>
- Secretaría de Gobernación (2019). Artículo III Constitucional. Consultado el sábado 13 de noviembre del 2021 <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2020). Entornos Escolares seguros en escuelas de educación básica. SEP: Puebla.
- Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (febrero, 2019). Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia
- Subsecretaría de Educación Básica (2014). Materiales y recursos para preescolar, primaria y secundaria. Gobierno de México. Consultado el 29 de octubre del 2021 <http://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/>

- Subsecretaría de Educación Básica (2014). Educación Especial. Consultado el 30 de octubre del 2021 <http://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/maestros-educacion-especial>
- Soto, D., y Brambila, B. (2021). Inclusión educativa y social de los niños con NEE por medio de las tecnologías de la información y la comunicación. En Brambila, B. y Lay, I. (coord.), Propuestas de inclusión, educación y gestión cultural de jóvenes investigadores. México: Universidad de Guadalajara. Consultado el 13 de marzo del 2021 de https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/brambila-propuestas_de_inclusion.pdf#page=204
- Susinos, T. y Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25). Pp. 15-30
- Terrazas, R. (2011). Planificación y programación de operaciones. *Perspectivas* 28. P. 11 <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425941257002.pdf>
- Tobalina, R. (2022). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación en la etapa preoperacional. (Tesis de grado). Universidad de Valladolid, España.
- Vargas, H. (2014). Diagnóstico educativo. Universidad de Costa Rica.
- Valencia, C. y Hernández, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas* 4(40) pp. 105-111
- Vicepresidencia de la República del Ecuador (noviembre, 2011). Estrategias pedagógicas para atender a las Necesidades Educativas Especiales en la educación regular. P. 11 Ecuador: Quito Consultado el 30 de marzo del 2021 de http://www.colegiorohde.edu.ec/descargas/TALLERES-2016/Inclusi%F3n%20-%20adaptaci%F3n/NEE.%20ESTRATEGIAS%20PEDAG_GICAS.pdf

APÉNDICES

Apéndice A. Plantilla del personal del Jardín de niños General Ignacio Zaragoza, ciclo escolar 2021-2022.

Nombre completo de personal de plantilla vigente	Cargo o función	Turno	Años en el servicio	Perfil
EMGG	Directivo sin grupo	Doble plaza	50 años	Profesora de Educación
RCCV	Docente frente a grupo	Matutino	13 años	Master en Desarrollo Infantil
SFV	Docente frente a grupo	Matutino	2 años	Licenciada en Educación Preescolar
RDAG	Docente frente a grupo	Matutino	21 años	Licenciada en Educación Preescolar
GSMP	Docente frente a grupo	Doble plaza	39 años	Profesor en Educación Media- pedagogía
AMO	Docente frente a grupo	Matutino	3 años	Licenciatura en Educación Preescolar
MRCV	Docente frente a grupo	Doble plaza	28 años	Profesor en Educación Media- pedagogía
IRRS	Docente frente a grupo	Matutino	41 años	Licenciatura en Educación Preescolar
ZYVH	Docente frente a grupo mixto	Mixto	4 años	Licenciatura en Educación
ERV	Docente frente a grupo mixto	Mixto	10 años	Licenciatura en Educación
NJRL	Intendente o conserje	Matutino	10 años	Técnico profesional en informática
SSM	Intendente o conserje	Matutino	10 años	Certificado en bachillerato
KRCP	Intendente o conserje	Matutino	6 años	Certificado de secundaria
RVT	Profesor de Enseñanzas Musicales	Mixto	14 años	Técnico instrumentista
JJBR	Profesor de Enseñanzas Musicales	Matutino	29 años	Licenciatura en Educación Musical
APAF	Auxiliar de cocina	Completo	10 años	Certificado en bachillerato
SAR	Cocinero	Completo	10 años	Certificado en bachillerato

Fuente: Elaborado con datos del control Escolar Secretaría de Educación de Veracruz (noviembre, 2020).

Apéndice B. Matrícula de estudiantes preescolares del Jardín de Niños General Ignacio Zaragoza, ciclo escolar 2021-2022.

Ciclo escolar	Grado y grupo	1º A	1º B	2º A	2º B	2º C	3º A	3º B	3º C
2019-2020	Número de estudiantes	15	15	25	24	-	18	21	17
2020-2021		10	-	17	14	15	22	14	17
2021-2022		7	-	10	12	12	17	15	14

Fuente: Elaborado con datos de Control Escolar Secretaría de Educación de Veracruz (septiembre, 2021).

Apéndice C. Mapa con ubicación de zonas donde viven las familias de los infantes del primer año grupo "A" y del Jardín de Niños General Ignacio Zaragoza, 2021-2022.



Fuente: AMO noviembre 2021, a partir de una imagen de Google maps

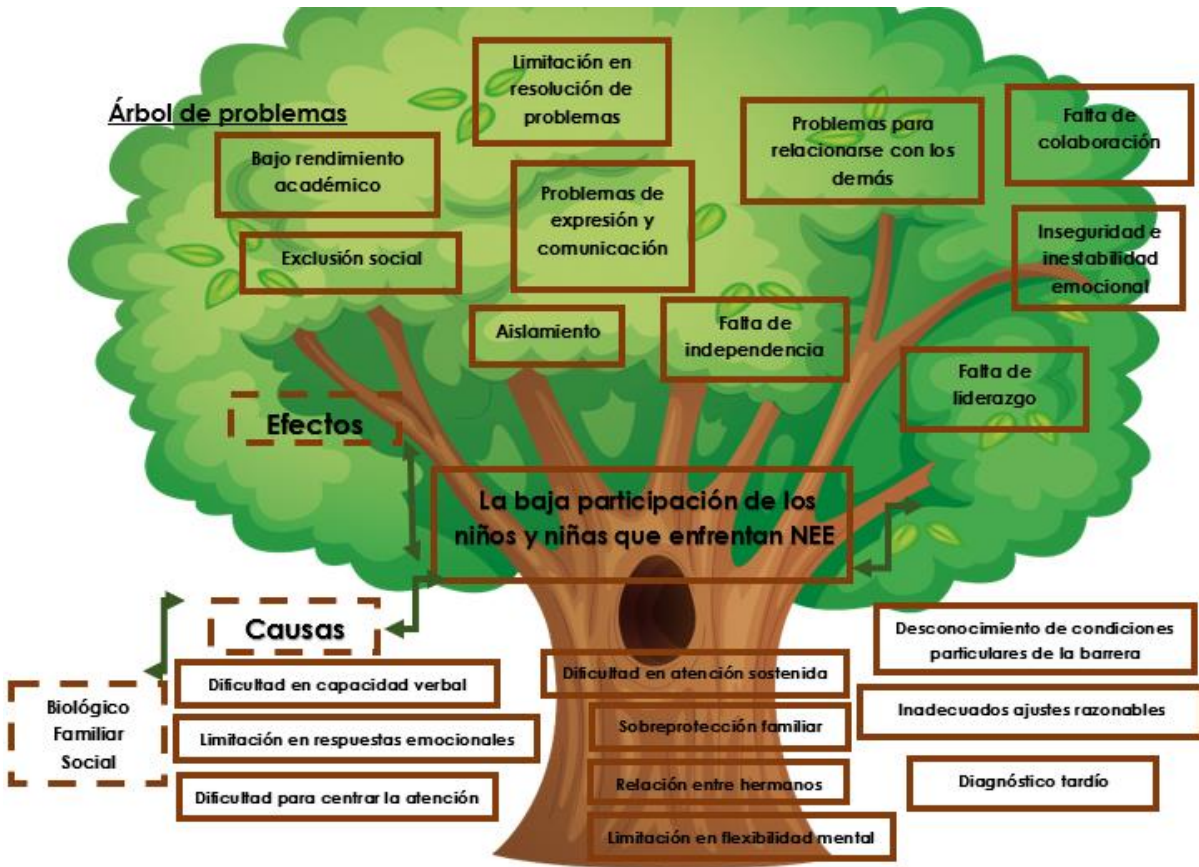
Apéndice D. Categorización del instrumento de entrevistas familiares de la fase diagnóstica, ciclo escolar 2021-2022.

Dimensión	Categorías	Indicadores relevantes
Identificación	Datos del estudiante	Nombre completo, edad, fecha de nacimiento, domicilio, tipo de sangre, teléfono de emergencia.
	Datos de los familiares	Nombre de ambos padres, años, escolaridad, ocupación, número de celular.
Ambiente en el que socializa el estudiante	Dinámica familiar	Personas que viven en casa, número de hermanos, edad y etapa educativa de hermanos, integrantes, mascotas.
	Situación legal de los padres	Tipo de unión de padres, comunicación de pareja, acuerdos, reglas familiares.
	Ambiente físico	Vivienda y tipo de servicios.
	Relación espacio-objeto-persona	Tiempo en aparatos electrónicos, programas y juegos favoritos, espacios propios para el juego, independencia y autonomía del infante.
	Relación con los adultos	Comunicación, reglas, enseñanzas y acuerdos, cuidados adultos hacia el infante, tiempo de cuidado y juegos.
Atención médica	Antecedentes médicos	Embarazo, tipo de parto, tratamientos, lactancia, destete, peso y medición de nacimiento, alergias, diagnósticos, cartilla de vacunación y seguro.
	Control de esfínteres	Control de día y noche, autonomía en necesidades fisiológicas, requiere o no de apoyo del adulto en limpieza
Nivel madurativo	Escolaridad inicial	Asistencia a guardería y nivel inicial, tiempo y datos escolares.
	Lenguaje	Primeras palabras, atención y entendimiento de expresiones infantiles, apoyo de gestualidad, idiomas o

		lenguas, lenguaje infantil o adulto.
	Motricidad	Gateo, caminado, dificultades en movimientos.
	Emocional	Respuestas ante llamados de atención, rabietas, desenvolvimiento personal.
Hábitos	Alimentación	Personas con las que come, apetito, preferencia de alimentos, intolerancia, problemas de masticación o digestión.
	Sueño	Horario de siestas, periodo de sueño en noche, indicadores de sueño, comparte habitación y cama, tipo de sueño.
	Cultural	Tipo de música, de libros, lectura de cuentos en familia.
	Ideológica	Creencias religiosas y civiles.


Fuente: AMO, agosto de 2021.

Apéndice E. Árbol de problemas que especifica causas y efectos de la problemática detectada del primer grado "A" del ciclo escolar 2021-2022.



Fuente: AMO, septiembre 2021.



Apéndice F. Diario de trabajo de la actividad ¿Cómo se siente? de la fase diagnóstica, del ciclo escolar 2021-2022.

 Jardín de niños: "Gral. Ignacio Zaragoza" Clave: 30DJN0199Z Turno: Matutino Zona: 15 Sector: 13 Ubicación: Venustiano Carranza #889 Sistema: Federal Grado y grupo: 1º "A" Docente: Ania Matamoros Ortiz																
Componente curricular																
Campo de formación académica	Lenguaje y comunicación															
Aprendizaje esperado	Responde en relación con lo que escucha; realiza acciones de acuerdo con instrucciones recibidas.															
Vinculación con otro campo de formación académica o área de desarrollo personal y social																
Comenta cómo se siente ante diferentes situaciones.																
Secuencia de aprendizaje de diagnóstico: Bienvenidos a la aventura																
Actividad: ¿Cómo se siente?																
Fecha de aplicación: viernes 1 de octubre del 2021																
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">Organización del grupo</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">Manifestaciones de los niños y niñas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3" style="vertical-align: top;"> ¿Cómo fue la organización del grupo y el espacio? </td> <td style="vertical-align: top;"> La organización fue de manera grupal, colocando las sillas de los niños y niñas frente a una mesa que tenía 5 cajas de diferentes tamaños y decoraciones. Cada uno debía pasar por turnos al frente, ya que de un lado de las cajas había un orificio para meter la mano. </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">¿Se involucraron todos?</td> <td style="width: 50%;">Al querer pasar y explorar con el sentido del tacto los elementos dentro de las cajas sí, pero al expresar verbalmente no, ya que al preguntar ¿Qué habían comentado sus compañeros? Se quedaban callados o miraban en otra dirección como si estuvieran dispersos.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">¿Cómo era su actitud?</td> <td>Su actitud era de curiosidad y me atrevería a decir que ansiosos e inquietos por querer pasar y tocar dentro de la caja. Ninguno mostró temor y yo pensé que alguno lloraría o se negaría a meter la mano, pero se encontraban dispersos si alguno pasaba y no eran ellos mismos.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">¿Qué les gustó o no?</td> <td>Siento que sí les gustó la dinámica, debido a la exploración con sus manos.</td> </tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> ¿El tiempo fue suficiente? </td> <td style="vertical-align: top;"> Todos metieron la mano en una caja, la más grande, ninguno exploró las demás. Y en el empleo de vocabulario mencionaban lo siguiente: IL "suave", RC "duro", MC "tierra", IA "parece polvo" pero VR solo decía "nada". </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> ¿El material fue adecuado? </td> <td style="vertical-align: top;"> Sí, ya que las cajas eran resistentes y se habían forrado para ser atractivo y causar curiosidad a los estudiantes del grupo. Además, dentro de las cajas se colocaron elementos como polvo de chocolate, una piedra, algodón, una pelota de picos de plástico y una plastilina. </td> </tr> </tbody> </table>		Organización del grupo	Manifestaciones de los niños y niñas	¿Cómo fue la organización del grupo y el espacio?	La organización fue de manera grupal, colocando las sillas de los niños y niñas frente a una mesa que tenía 5 cajas de diferentes tamaños y decoraciones. Cada uno debía pasar por turnos al frente, ya que de un lado de las cajas había un orificio para meter la mano.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">¿Se involucraron todos?</td> <td style="width: 50%;">Al querer pasar y explorar con el sentido del tacto los elementos dentro de las cajas sí, pero al expresar verbalmente no, ya que al preguntar ¿Qué habían comentado sus compañeros? Se quedaban callados o miraban en otra dirección como si estuvieran dispersos.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">¿Cómo era su actitud?</td> <td>Su actitud era de curiosidad y me atrevería a decir que ansiosos e inquietos por querer pasar y tocar dentro de la caja. Ninguno mostró temor y yo pensé que alguno lloraría o se negaría a meter la mano, pero se encontraban dispersos si alguno pasaba y no eran ellos mismos.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">¿Qué les gustó o no?</td> <td>Siento que sí les gustó la dinámica, debido a la exploración con sus manos.</td> </tr> </table>	¿Se involucraron todos?	Al querer pasar y explorar con el sentido del tacto los elementos dentro de las cajas sí, pero al expresar verbalmente no, ya que al preguntar ¿Qué habían comentado sus compañeros? Se quedaban callados o miraban en otra dirección como si estuvieran dispersos.	¿Cómo era su actitud?	Su actitud era de curiosidad y me atrevería a decir que ansiosos e inquietos por querer pasar y tocar dentro de la caja. Ninguno mostró temor y yo pensé que alguno lloraría o se negaría a meter la mano, pero se encontraban dispersos si alguno pasaba y no eran ellos mismos.	¿Qué les gustó o no?	Siento que sí les gustó la dinámica, debido a la exploración con sus manos.	¿El tiempo fue suficiente?	Todos metieron la mano en una caja, la más grande, ninguno exploró las demás. Y en el empleo de vocabulario mencionaban lo siguiente: IL "suave", RC "duro", MC "tierra", IA "parece polvo" pero VR solo decía "nada".	¿El material fue adecuado?	Sí, ya que las cajas eran resistentes y se habían forrado para ser atractivo y causar curiosidad a los estudiantes del grupo. Además, dentro de las cajas se colocaron elementos como polvo de chocolate, una piedra, algodón, una pelota de picos de plástico y una plastilina.
Organización del grupo	Manifestaciones de los niños y niñas															
¿Cómo fue la organización del grupo y el espacio?	La organización fue de manera grupal, colocando las sillas de los niños y niñas frente a una mesa que tenía 5 cajas de diferentes tamaños y decoraciones. Cada uno debía pasar por turnos al frente, ya que de un lado de las cajas había un orificio para meter la mano.															
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">¿Se involucraron todos?</td> <td style="width: 50%;">Al querer pasar y explorar con el sentido del tacto los elementos dentro de las cajas sí, pero al expresar verbalmente no, ya que al preguntar ¿Qué habían comentado sus compañeros? Se quedaban callados o miraban en otra dirección como si estuvieran dispersos.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">¿Cómo era su actitud?</td> <td>Su actitud era de curiosidad y me atrevería a decir que ansiosos e inquietos por querer pasar y tocar dentro de la caja. Ninguno mostró temor y yo pensé que alguno lloraría o se negaría a meter la mano, pero se encontraban dispersos si alguno pasaba y no eran ellos mismos.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">¿Qué les gustó o no?</td> <td>Siento que sí les gustó la dinámica, debido a la exploración con sus manos.</td> </tr> </table>	¿Se involucraron todos?	Al querer pasar y explorar con el sentido del tacto los elementos dentro de las cajas sí, pero al expresar verbalmente no, ya que al preguntar ¿Qué habían comentado sus compañeros? Se quedaban callados o miraban en otra dirección como si estuvieran dispersos.	¿Cómo era su actitud?	Su actitud era de curiosidad y me atrevería a decir que ansiosos e inquietos por querer pasar y tocar dentro de la caja. Ninguno mostró temor y yo pensé que alguno lloraría o se negaría a meter la mano, pero se encontraban dispersos si alguno pasaba y no eran ellos mismos.	¿Qué les gustó o no?	Siento que sí les gustó la dinámica, debido a la exploración con sus manos.									
	¿Se involucraron todos?	Al querer pasar y explorar con el sentido del tacto los elementos dentro de las cajas sí, pero al expresar verbalmente no, ya que al preguntar ¿Qué habían comentado sus compañeros? Se quedaban callados o miraban en otra dirección como si estuvieran dispersos.														
¿Cómo era su actitud?	Su actitud era de curiosidad y me atrevería a decir que ansiosos e inquietos por querer pasar y tocar dentro de la caja. Ninguno mostró temor y yo pensé que alguno lloraría o se negaría a meter la mano, pero se encontraban dispersos si alguno pasaba y no eran ellos mismos.															
¿Qué les gustó o no?	Siento que sí les gustó la dinámica, debido a la exploración con sus manos.															
¿El tiempo fue suficiente?	Todos metieron la mano en una caja, la más grande, ninguno exploró las demás. Y en el empleo de vocabulario mencionaban lo siguiente: IL "suave", RC "duro", MC "tierra", IA "parece polvo" pero VR solo decía "nada".															
¿El material fue adecuado?	Sí, ya que las cajas eran resistentes y se habían forrado para ser atractivo y causar curiosidad a los estudiantes del grupo. Además, dentro de las cajas se colocaron elementos como polvo de chocolate, una piedra, algodón, una pelota de picos de plástico y una plastilina.															
Autoevaluación docente																
¿Cómo lo hice? ¿De qué otra manera podría intervenir? ¿Qué necesito modificar?																
Siento que faltaron algunas imágenes para referir a las palabras correctas como diferenciar entre "suave" "duro" traer ejemplos de objetos que pueden sentirse así para clasificarlos, actividades que puedo elaborar en un futuro próximo para aumentar su vocabulario. Y quizá colocarles un sombrero mágico en la sesión de preguntas para animar sus respuestas.																



Fuente: AMO, octubre de 2021.



Apéndice G. Diario de trabajo de la actividad la naturaleza en mi escuela de la fase diagnóstica, del ciclo escolar 2021-2022.

 Jardín de niños: "Gral. Ignacio Zaragoza" Clave: 30DJN0199Z Turno: Matutino Zona: 15 Sector: 13 Ubicación: Venustiano Carranza #889 Sistema: Federal Grado y grupo: 1º "A" Docente: Ania Matamoros Ortiz			
Componente curricular			
Campo de formación académica		Exploración y comprensión del mundo natural y social	
Aprendizaje esperado		Reconoce algunos recursos naturales que hay en el lugar donde vive.	
Vinculación con otro campo de formación académica o área de desarrollo personal y social			
Muestra curiosidad y asombro al estar en contacto con elementos de la naturaleza.			
Secuencia de aprendizaje de diagnóstico: Bienvenidos a la aventura			
Actividad: La naturaleza de mi escuela			
Fecha de aplicación: martes 5 de octubre del 2021			
Organización del grupo		Manifestaciones de los niños y niñas	
¿Cómo fue la organización del grupo y el espacio?	De manera individual se les repartió una lupa a cada uno, salimos al patio de la escuela teniendo libertad de explorar en las zonas que comprende la cancha y el área de juegos bajo mi supervisión.	¿Se involucraron todos?	Todos se involucraron a su tiempo, se desplazaban en los diferentes espacios, pero sin duda alguna el liderazgo lo tenían MC e IA ya que, si ellos exclamaban que habían encontrado algo, los demás los seguían.
		¿Cómo era su actitud?	Era de curiosidad por tener la lupa y encontrar algún insecto, hoja o cualquier elemento fuera o no de la naturaleza. Incluso de EE que es penoso se desenvolvía y quería mirar de todo, más cuando encontró una telaraña de araña. Cuando ER encontraba algo que le llamaba la atención pronunciaba "hey" y con su dedo señalaba levantando las cejas, valiéndose de su expresión corporal.
		¿Qué les gustó o no?	Les gustó salir al patio, explorar y ver de cerca los animalitos como hormigas, arañas, encontraron una abeja muerta y eso no les gustó, les causó tristeza y les propuse enterrarla en el espacio de jardinera que hay en uno de los árboles de la escuela.
¿El tiempo fue suficiente?	Considero que sí, pero ellos querían seguir en el patio, sin embargo, eso funcionó para motivarlos a volver a hacerlo en otra ocasión.	¿Se les dificultó o fue sencilla su realización?	Se les dificultaba tomar su lupa porque apenas están aprendiendo cómo usarla, pero el objetivo de exploración y buscar animalitos lo realizaron con sencillez.
¿El material fue adecuado?	Sin duda alguna con su lupa se sentían exploradores, no obstante, algunas eran de vidrio e incluso se le cayó el lente. Propongo buscar unas lupas más grandes para que puedan tomarlas con seguridad.		
			

Autoevaluación docente
¿Cómo lo hice? ¿De qué otra manera podría intervenir? ¿Qué necesito modificar?
La propuesta de ir al patio de la escuela fue atractiva para los niños y niñas del grupo porque parte de sus gustos por los animales y el medio natural siendo parte del mismo. Los cuestionamientos permitieron que algunos respondieran y otros no, por ejemplo: ¿Qué animalito encontraste? ¿Cómo es? ¿De qué color? ¿Tiene patas o alas? ¿Qué come? Y cuando vimos a la abeja ¿Qué crees que le sucedió? ¿Crees que está bien que se haya muerto? ¿Por qué? Para apuntar a su sensibilización por otros seres vivos.

Fuente: AMO, octubre de 2021.

Apéndice H. Diario de trabajo de la actividad somos artistas de la fase diagnóstica, del ciclo escolar 2021-2022.

 Jardín de niños: "Gral. Ignacio Zaragoza" Clave: 30DJN0199Z Turno: Matutino Zona: 15 Sector: 13 Ubicación: Venustiano Carranza #889 Sistema: Federal Grado y grupo: 1º "A" Docente: Ania Matamoros Ortiz			
Componente curricular			
Área de desarrollo personal y social		Artes	
Aprendizaje esperado		Utiliza instrumentos y materiales diversos para pintar y modelar.	
Vinculación con otro campo de formación académica o área de desarrollo personal y social			
Responde en relación con lo que escucha; realiza acciones de acuerdo con instrucciones recibidas.			
Secuencia de aprendizaje de diagnóstico: Bienvenidos a la aventura			
Actividad: Somos artistas			
Fecha de aplicación: miércoles 29 de septiembre del 2021			
Organización del grupo		Manifestaciones de los niños y niñas	
¿Cómo fue la organización del grupo y el espacio?	De manera individual, ya que en actividades de artes es preferible que cada estudiante tenga sus propios instrumentos. Sin embargo, por bins compartían godetes. Acerca del espacio trabajamos en el suelo para que cada uno pudiera seleccionar su área y se respetara el sitio de los demás.	¿Se involucraron todos?	Todos se involucraron, aunque al inicio RC y ER no querían participar porque no podían ponerse su playera.
		¿Cómo era su actitud?	La actitud de IA, IL, EE y MC era de emoción por ver las pinturas y sentir la espuma en sus manos, algunas veces a VR le costaba compartir el godete con su bina, pero cuando le comentaba que era para los dos, lo hacía.
		¿Qué les gustó o no?	Les gustó mezclar con su pincel la pintura y la espuma y ver cómo se compenetraban. A MC e IL no les gustaba que se les manchara su ropa con la pintura.
¿El tiempo fue suficiente?	Considero que sí, aunque los niños y niñas solicitaron más tiempo para mezclar otras tonalidades, pero llegó un momento en que ya no hubo descontrol con el material.	¿Se les dificultó o fue sencilla su realización?	Fue sencillo mezclar los tonos, lo que no fue fácil para todos es la autonomía al colocarse sus playeras e incluso quitárselas para ponerlas en las bandejas donde se tienen.
¿El material fue adecuado?	Fue pertinente, a excepción del papel que se empleó porque con la espuma se mojaba y si los niños y niñas querían levantar su trabajo se rompía y había que ponerle cinta.		

Autoevaluación docente

¿Cómo lo hice? ¿De qué otra manera podría intervenir? ¿Qué necesito modificar?

Mi desempeño en esta actividad fue bueno porque tomé en cuenta los intereses de los niños y niñas respecto a las artes, sin embargo, requiero otorgarles otro tipo de material más resistente para que puedan manipularlo de una mejor manera.

Además, que a los niños y niñas que se les dificulte ponerse su playera otorgarles otros recursos visuales como videos o imágenes que se encuentren en el aula y que lo intenten paso por paso, en vez de darles mis explicaciones verbales.

Fuente: AMO, septiembre de 2021.

Apéndice I. Modelaje del desarrollo del proyecto de intervención, empleando el diagrama de Gantt, del ciclo escolar 2021-2022.

Actividades	Responsables	Espacio	Tiempo															
			Noviembre				Diciembre				Enero				Febrero			
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Delimitar los principios y pautas del modelo de enseñanza DUA	Docente de grupo	Trabajo en línea																
Planificar la situación didáctica	Docente de grupo	Trabajo en línea																
Gestionar los recursos necesarios	Docente de grupo	Instancias correspondientes																
Diseñar materiales didácticos	Docente de grupo	Trabajo en casa																
Crear instrumentos cualitativos de evaluación alcanzables para todos	Docente de grupo	Trabajo en casa																
Aplicación de la situación didáctica con fundamento del DUA	Docente de grupo	Aula de clases																
Valoración de seguimiento y alcances (objetivos, contenidos, secuencias, materiales, participación)	Docente de grupo	Trabajo en casa																

Fuente: AMO, noviembre de 2021.

Apéndice J. Propuesta de situación de aprendizaje “Mi participación es importante”, ciclo escolar 2021-2022.



Secuencia de aprendizaje Mi participación es importante					
Tiempo de elaboración	2 meses	Estudiantes preescolares	8	Modalidad	Presencial
Enfoque pedagógico	Construir el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, donde los niños y niñas adquieran confianza en sí mismo para continuar aprendiendo, resolviendo situaciones, expresando sus ideas, sentimientos y emociones, relacionándose con los demás y medie sus formas de actuar.				
Propósito de educación preescolar	Que los niños y niñas desarrollen un sentido positivo de sí mismos, valorando sus logros individuales y colectivos al trabajar en colaboración, actuando con iniciativa y disposición para aprender (SEP, 2017).				
Componente curricular					
Área de desarrollo personal y social			Educación socioemocional		
Aprendizaje esperado		<i>Participa en juegos y actividades en pequeños equipos y en el grupo.</i>			
Competencias traducidas en					
Conocimientos	Habilidades de pensamiento		Destrezas		Actitudes
-Participar	-Expresa sus ideas. -Toma decisiones sobre qué hacer en el juego.		-Elaborar en bina un producto (masa y receta) -Seguir pasos derivado de observación -Leer imágenes -Usar mediadores (títeres de sombras) -Emplear tableros, fichas, materiales		-Respeto -Participación -Colaboración -Responsabilidad -Muestra de voluntad
Conflicto cognitivo					
¿En qué actividades podemos participar? ¿Cómo participar? ¿Todos participamos de la misma forma?					
Actividades de la secuencia de actividades					
Inicio					
1. ¿En qué y cómo participamos?	<p>Reunidos en semicírculo se muestra un vídeo a los niños y niñas https://www.youtube.com/watch?v=PwL6P_FGSaI donde se observa cómo participan en el juego de congelados, sin embargo, todos los infantes juegan un poco diferente, pero se puede encontrar la manera de jugar juntos. Posteriormente, se orienta al intercambio comunicativo con algunas preguntas: ¿Qué actividades propusieron para jugar? ¿Qué jugaron? ¿Todos jugaron? ¿Qué le sucedió a Julia con la música alta? ¿Qué propuso Rosita para que Julia participara también? ¿En qué actividad te gusta participar? ¿Por qué? ¿Crees que todos participamos de la misma forma? ¿Por qué? En el grupo, ¿todos participamos? ¿Qué hacer para que participen todos?</p> <p>*Se da apertura a manifestar sus ideas a través del medio que responda a sus formas de expresión, es decir, a partir de un dibujo, de su expresión oral, de la escritura con sus posibilidades, o de la elaboración con masa moldeable. Registrando sus respuestas y se retoman en lo posterior por si proponen alguna labor, contemplarlas en la secuencia de aprendizaje.</p>				
2. ¿En qué me gustaría participar?	<p>Reunidos en plenaria se juega “la papa caliente”. El niño o niña que se quede con la pelota, tendrá la oportunidad de ir a seleccionar y voltear una imagen que se encuentre en medio del círculo para mostrarla a todos. En esta dinámica, se trata que mediante imágenes, les propongo a los niños y niñas algunas actividades (retomando sus preferencias y sus comentarios de la actividad anterior) y al destapar todas las imágenes, entre todos vamos a votar para seleccionar</p>				


	<p>aquellas que podemos hacer como grupo, pero que impliquen diferentes tipos de organización (binas, individual, triadas).</p> <p>Al mostrar algunas, pregunto lo siguiente: ¿Qué papel o rol tenemos en esa actividad? Con el objetivo de tomar acuerdos sobre cómo podemos participar todos (registran sus aportaciones) Una vez que se hayan seleccionado las favoritas se van a dejar esas imágenes donde todos puedan visualizarlas. Y se añaden las actividades de su preferencia en la secuencia de aprendizaje.</p> <p>*Se da apertura a manifestar sus ideas a través del medio que responda a sus formas de expresión, es decir, a partir de un dibujo, de su expresión oral, de la escritura con sus posibilidades, o de la elaboración con masa moldeable.</p>
Desarrollo	
3. Conociendo a mi amigo La ruleta	<p>En esta actividad, los niños y niñas se encuentran en el área de diálogo en sus sillas.</p> <p>Al frente de ellos, se encuentra una ruleta de colores con unos carteles, cada uno con las siguientes palabras: <i>mascota, juego, color y comida</i>. (Cabe destacar, que los carteles tienen como apoyo visual imágenes relacionadas, por ejemplo: el cartel de mascota contempla algunos animales que han mencionado los niños y niñas o que se han trabajado en actividades anteriores y así con los demás carteles).</p> <p>Por turnos un compañero o compañera pasa a girar la ruleta, identificando en qué color y cartel cayó, además, selecciona al infante al cual, le gustaría preguntar la opción que salió en la flecha.</p> <p>Ellos pueden crear las preguntas o proponer alguna, como:</p> <p>¿Cuál es tu mascota favorita? ¿Cuál es tu juego favorito? ¿Cuál es tu color favorito? ¿Cuál es tu comida favorita? ¿Cuál es el que menos te gusta? ¿Has tenido una mascota? ¿Cuál? ¿Con quién has jugado? ¿Qué te gusta pintar con ese color? ¿Con quién comes? Etc. Escuchando la respuesta de su compañero/a.</p> <p>*Se da apertura a manifestar sus ideas a través del medio que responda a sus formas de expresión, es decir, a partir de un dibujo, de su expresión oral, de la escritura con sus posibilidades, o de la elaboración con masa moldeable.</p> <p>Asimismo, la docente escribe los gustos de cada uno y sus respuestas.</p> <p>Al finalizar, se cuestiona a los niños y niñas ¿Qué les pareció la actividad? ¿Y en qué ayuda? Para conocer a los demás.</p>
4. Lotería con asociación de imágenes	<p>En el aula de clases, los estudiantes tienen un tablero con sombras de animales. Con el juego, se propone encontrar la sombra del animal correspondiente diferenciando las figuras. Al momento de seleccionar cada animalito se exhorta al grupo a identificar color, sus sonidos, movimientos, etc. Para enunciar cada uno, se dan pistas cortas, por ejemplo: “es un animal que tiene caparazón café” y los estudiantes reconocen el animalito y además su sombra. En esta propuesta se valida a que algún infante con sus propios recursos, exprese las tarjetas siendo el moderador.</p>
5. Sonidos de animales	<p>En el aula de clases y en un extremo del salón se colocan en el suelo diferentes imágenes de animales, sobre todo aquellos que son favoritos de los infantes. Y en el otro extremo, tapetes de colores con la imagen de cada animalito. Los niños y niñas emplean su sentido de escucha; entonces, cuando la docente pone un sonido de una bocina, los infantes deben aproximarse a las imágenes para buscar el correspondiente y regresar a colocarlo en el tapete coincidente a la imagen del animalito.</p>
6. Circuito en binas para derribar pino	<p>En el patio de la escuela, para llevar a cabo el desarrollo de la actividad se motiva a los niños y niñas a pasar diferentes desafíos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar una pelota 2. Pasar una línea en el piso (pisándola como equilibrio, o puede ser brincando de un lado a otro) 3. Caminar en paso de costado de un cono a otro 4. Al llegar al cono, quedarse ahí para que con la pelota derribe un pino.

	<p>5. Recoger el pino y salir corriendo a chocarla con su compañero/a de equipo y pasarle la pelota.</p> <p>Para la organización, depende del número de estudiantes que asistan a la escuela, si van todos se tienen 4 equipos de 2 integrantes cada uno.</p> <p>Al finalizar se propone recoger los materiales entre todos. Y compartir ¿Cómo participamos? ¿Quién fue su equipo? (nombrar a su compañero) ¿respetaron el turno? ¿esperaron a que les pasara la pelota? ¿Les gustó trabajar con su compañero? ¿Por qué?</p>
7. Hagamos una plastilina sin hablar	<p>En el aula de clases, se propone a los niños y niñas un desafío para “crear una masa” pero sin hablar. Es decir, que la docente y ellos tienen que usar puros movimientos para comunicarse, sin embargo, mediante un instructivo, los estudiantes tienen apoyos visuales con imágenes que les muestran qué hacer paso a paso. Por ello, se solicita que busquen una pareja con la cual van a hacer el desafío, cada bina tiene sus materiales: harina, sal, aceite, una cuchara, dos vasos y un traste grande y se necesita agua.</p> <p>Durante el proceso la docente expresa ideas con el semblante y el cuerpo y si es necesario apoya a quien lo solicita. Al finalizar, se reúnen todos para intercambiar ideas por turnos: ¿Cómo lo hicieron? ¿Fue fácil? ¿Por qué? ¿Podemos comunicarnos sin la voz? A pesar de hacerlo sin hablar ¿participamos? ¿Cómo? ¿Te gustó? ¿Te gustaría volver a realizarlo?</p>
8. Hagamos un postre sin hablar	<p>Previo a la actividad se llevan imágenes de tres diferentes postres, para que en grupo se realice una votación respecto a cuál se va a elaborar y reunir los materiales necesarios.</p> <p>En el aula de clases, se propone a los niños y niñas un desafío para “hacer un postre” pero sin hablar. Es decir, que la docente y ellos tienen que usar puros movimientos o gestos para comunicarse, sin embargo, mediante un instructivo, los estudiantes tienen apoyos visuales con imágenes que les muestran qué hacer paso a paso. Por ello, se solicita que busquen una pareja con la cual van a hacer el desafío, cada bina tiene sus materiales: trastes, vasos, e ingredientes correspondientes.</p> <p>Durante el proceso la docente expresa ideas con el semblante y el cuerpo y si es necesario apoya a quien lo solicita. Al finalizar, se reúnen todos para intercambiar ideas por turnos: ¿Cómo lo hicieron? ¿Fue fácil? ¿Por qué? ¿Podemos comunicarnos sin la voz? A pesar de hacerlo sin hablar ¿participamos? ¿Cómo? ¿Te gustó? ¿Te gustaría volver a realizarlo?</p>
9. Memorama de sonidos	<p>En el aula de clases se integran dos equipos para realizar esta actividad. En el suelo del salón, se tienen 5 cajas, se organizan y agrupan por parejas donde se deposita un material sonoro distinto a los demás, por ejemplo: cascabeles, frijoles, lentejas, piedras, tierra y tapas. Por turnos, y mediante el sentido del sonido van a intentar emparejar las cajas, para fortalecer su memoria auditiva. Al finalizar, se cuestiona ¿Fue fácil? ¿Por qué? ¿Te gustó? ¿Te gustaría volver a realizarlo?</p>
10. A leer un cuento “mi sombra y yo”	<p>En la biblioteca del aula se les presenta una historia a los niños y niñas, sobre las sombras “mi sombra y yo”. Al finalizar se cuestiona ¿ustedes han visto su sombra? ¿su sombra es igual a la de sus compañeros? Y se invita a los infantes al patio de la escuela para que cada uno encuentre su sombra ¿A qué se parece tu sombra? ¿En qué son diferentes? Se juega a hacer diferentes poses para crear sombras divertidas con los niños y niñas para que expresen ¿Qué intentan hacer? Al finalizar, en el área de diálogo se cuestiona a los estudiantes ¿les gustaría hacer un teatro de sombras? ¿Qué sombra intentarían imitar?</p>
11. Adivinanza de sombras	<p>Se muestra a los niños un mini teatro de sombras y se explica modelando cómo funciona el teatro, es decir, se coloca un objeto entre la linterna y el papel y se muestra cómo su sombra se proyecta fuera del teatro, pero no es necesario decir pistas, ya que los estudiantes observan la sombra. Ahora, se invita a un estudiante a que sostenga un objeto misterioso dentro de la caja, y proyecta su sombra sobre el papel encerado. Se solicita a los infantes a que miren la sombra</p>

	<p>desde el lado opuesto y reconozcan qué objeto está produciendo la sombra, los cuales son objetos que forman parte de su vida diaria. Al finalizar se cuestiona ¿Qué hacemos? ¿Les gustó adivinar la sombra del objeto? ¿les gustaría hacer sombras con el cuerpo?</p>
12. Sombras con las manos	<p>En el aula de clases, con el espacio físico ambientado para que esté oscuro, se invita a los niños y niñas para hacer sombras con sus manos, y se expresa que, con las señas también comunicamos a los demás, por ejemplo: ¿Qué tratan de hacer? ¿Qué desean que sus compañeros adivinen? Se muestra una lámina didáctica que indica cómo colocar las manos para hacer la sombra de algunos animales. Y se propone hacer títeres de sombras para que puedan utilizarlos, por lo tanto, previamente se cuestiona el animal que les gustaría hacer de títere y se registran sus expresiones. Es importante mencionar, que para la selección se requieren imágenes de animales seleccionadas previamente, para apoyar la expresión de todos.</p>
13. Sombra con el cuerpo	<p>Se integra al grupo en dos equipos, por día cada uno tendrá turno para actuar en el teatro de sombras, los que se encuentran observando van a compartir ¿Qué es lo que ven? Y los que están detrás de la sábana, se exhorta a hacer diferentes formas, moviéndose a lugares distintos ¿Cómo hacer para que sus sombras crezcan y se encojan? Al finalizar, se intercambian ideas sobre lo siguiente: los que están detrás de la sábana ¿Cómo participan? ¿necesitan hablar? ¿por qué? ¿de qué otra forma se puede participar para hacer sombras?</p>
14. Mí títere de sombra	<p>En el aula de clases, se muestran pasos a seguir mediante imágenes y texto, donde los infantes interpretan qué se debe ejecutar para elaborar su títere de sombra. Por lo tanto, se realizan los pasos por día:</p> <p>Día uno. Cada estudiante se aproxima por el dibujo de animalito que tenga su nombre, una vez que lo toma, va a pintarlo con la pintura de su preferencia y dejarlo secar cerca del sol.</p> <p>Día dos. Los estudiantes del grupo, decoran su títere de sombras con brillantina, foami, plumas, pompones, etc.</p> <p>Día tres. Los infantes recortan y pegan en un palillo el títere de sombra. Al finalizar, en el patio de la escuela se motiva a los infantes a emplearlas de manera libre, donde se podrá observar las implicaciones que tienen, los movimientos que realizan, y cómo forman parte de la actividad ¿Qué es lo que hacen? ¿se involucran con sus compañeros? Etc.</p> <p>Día cuatro. Una vez que experimentan al aire libre a su títere de sombra, ahora se propone en el aula de clases, por ende, se coloca una sábana blanca con unas mesas para hacerlo grande. Cada infante hace una demostración de su títere, probando las sombras que hacen.</p> <p>Día cinco. Se invita por triadas para actuar y estar ante el público para que los demás, observen los títeres de sus compañeros en el teatro de sombras. (pasan en 3 días diferentes)</p> <p>Al finalizar, se intercambian ideas acerca de la experiencia: ¿Fue fácil? ¿Por qué? ¿Podemos comunicarnos sin la voz? ¿Cómo participamos? (se orienta a los infantes en que empleamos las partes del cuerpo y títeres para expresar) ¿Todos participaron? ¿Por qué? ¿Te gustó? ¿Te gustaría volver a realizarlo?</p>
15. Dilo con mímica Empleo de lenguaje corporal	<p>En el aula de clases se organiza a los estudiantes en forma de media luna. Dentro de una cesta se encuentran imágenes de diferentes animales, por turnos, un estudiante pasa y voltea una tarjeta sin que nadie más la vea.</p> <p>El reto se encuentra en hacer mímica como ese animal para que sus demás compañeros adivinen de cuál se trata.</p> <p>Al finalizar se dialoga con los niños y niñas acerca de ¿participamos? ¿Cómo? ¿Te gustó la actividad? ¿Cuál es más fácil de imitar? ¿Cuál es más difícil de imitar? ¿Por qué?</p>

<p>Actividades propuestas por los infantes</p>	<p>16. Armando bloques En el aula de clases, se forman binas para ofrecer a los infantes diferentes bloques de madera, y, además, imágenes para seguir los modelos que se presenta en cada una de las tarjetas. Por ejemplo: realizar un cohete, un castillo, una flor, etc. apoyando su pensamiento específicamente en las formas. En situaciones como esta se emplea el tablero de comunicación, donde se colocan imágenes de bloques, trabajo con mi compañero, prestar y guardar. Al finalizar, se cuestiona a los estudiantes ¿con quién participaron? ¿qué forma armaron? ¿les gustó trabajar con su compañero? ¿por qué? Se toman en cuenta sus opiniones.</p> <p>17. Juguemos a las escondidas En el patio de la escuela se reúnen a los estudiantes para votar quién cuenta, de modo que en diferentes días todos tengan oportunidad de pasar y fungir el rol. Los infantes tienen que esconderse en las diferentes áreas del patio y un compañero va a buscarlos, tiene que salir corriendo antes de expresar “tan tan por...”. Al finalizar, se cuestiona ¿a quién le tocó contar? ¿les gustó el juego? ¿todos participamos? ¿cómo?</p> <p>18. Juguemos con pelotas En el patio de la escuela los infantes escogen a un compañero para trabajar por binas, se reparte una pelota a cada pareja modelando diferentes acciones que impliquen acciones juntos, por ejemplo: lanzar, rodar, patear la pelota. Otra variante es que la organización sea grupal o en grupos pequeños, tomando en cuenta las variaciones de acciones que propongan los infantes. Al finalizar, se realizan diferentes respiraciones y se recogen materiales todos juntos; y en un espacio del patio intercambiar ideas sobre: ¿con quién participaron? ¿Qué hicimos? ¿todos jugaron? ¿Qué hicimos para que nuestro amigo participara?</p> <p>19. Rondas En el patio de la escuela se juega y canta el gato y el ratón con los niños y niñas, cuando pare la canción el ratón sale corriendo para no ser atrapado por el gato, si le quita la cola (un pañuelo) tendrá que regresar a la ratonera. Al finalizar, se intercambian ideas sobre: ¿con quién participaron? ¿Qué hicimos? ¿todos jugaron? ¿Qué hicimos para que nuestro amigo participara?</p>
<p>Cierre</p>	
<p>20. La búsqueda del tesoro</p>	<p>Previamente por toda la escuela, se colocan pistas y bases (con cartulinas y hojas de colores) para encontrarlas con el grupo. Cada pista lleva a un sitio (por ejemplo: es el lugar donde se encuentran los columpios de la escuela, base 1. Es el lugar donde se come por las tardes, base 2. Es el lugar donde hay un piano grande, base 3. Etc.) Para realizar un reto, si logran superar el reto todos juntos como equipo, podrán pasar a la siguiente base.</p>

	<p>Los retos designados, serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Transportar un huevo de unicel con alguna parte del cuerpo y colocarlo en un recipiente, volver y chocar la mano con su bina para dar turno. -En binas, transportar una pelota con partes del cuerpo desplazándose de un punto a otro. -De manera grupal pasar por túneles de aros. -Armar una torre donde todos juntos cooperen. <p>Al finalizar, en el corredor de la escuela entre todos, se dialoga con los niños y niñas sobre:</p> <p>¿En qué actividades participas? ¿Cuál de todas las actividades te gustó más? ¿Por qué? (se tienen imágenes de las actividades realizadas en grupo) ¿Cómo participamos todos? ¿Es importante que todos participemos? ¿Por qué?</p>
<p>Actividades específicas con estudiante</p>	
<p>Taller de cuentos con pictogramas</p>	<p>En el aula de clases se muestran algunos cuentos tradicionales, como: caperucita roja y los tres cerditos. Sin embargo, los cuentos tienen audio y apoyos visuales, se da la narración en intervalos de 3 días, para responder al tiempo de atención en esa etapa preescolar y características individuales. Para facilitar la expresión, mediante apoyos visuales se toma en cuenta la perspectiva del estudiante contemplando cuestionamientos sencillos alcanzables contextualizados en la historia, propiciando vocabulario.</p>
<p>Adivinas a qué juego</p>	<p>En el aula de clases, y con apoyo de un tablero de comunicación se realiza la actividad ¿adivinas a qué juego? Donde se expresan de dos a tres pistas cortas y con apoyo de pictogramas el estudiante lo identifica, por ejemplo: “en el juego uno cuenta y el otro se esconde” “tengo que buscar al que se esconde”. El papel de la docente es expresar con entonación, hacer contacto visual, ofrecer un uso visual.</p>
<p>Secuencia de sonidos</p>	<p>Sobre una mesa se encuentran las cajas con objetos dentro, el estudiante debe seleccionar 3 cajas diferentes y sonar una por una, además, se tienen apoyos visuales que hacen referencia a los objetos, y se motiva a vincularlas con cada sonido, destapando las cajas para descubrir si hubo relación.</p>
<p>Mi libreta de comunicación</p>	<p>En el aula de clases y con apoyo de tableros de comunicación se realizan actividades que apoyan a que el estudiante se comunique. Señala las imágenes para decir cosas para que la docente comprenda de qué le quisiera hablar.</p> <p>Sesión 1. Yo soy...</p> <div data-bbox="467 1304 607 1446" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>YO</p>  </div> <p>Se ofrecen imágenes de los compañeros del salón y se pregunta ¿Quién eres tú? Seleccionando su fotografía para colocarla en la libreta. Y ¿Quiénes son tus compañeros? La docente narra lo que hace el estudiante.</p> <div data-bbox="467 1541 607 1684" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>AMIGO/A</p>  </div> <p>Sesión 2. ¿Qué juegos me gustan?</p> <p>Se ofrecen imágenes de diferentes juegos que forman parte de la planeación y otros, el infante comunica las actividades que más le gustan.</p> <p>Sesión 3. ¿Qué juegos no me gustan?</p> <p>Se ofrecen imágenes de diferentes juegos que forman parte de la planeación y otros, el infante comunica las actividades que no le gustan.</p>

	El papel de la docente es emplear con entonación la voz y las imágenes, como si el estudiante hablara usando primera persona.
Principios del DUA	
Múltiples formas de representación	<p>1.1. <i>Ofrecer opciones que permitan la personalización en la presentación de la información</i> Características perceptivas imagen, texto, sincronía en audio y vídeo.</p> <p><i>Tablero de comunicación</i> En el aula de clases, en actividades libres y en el tiempo de receso, se usa el producto de apoyo, el cual tiene diversos símbolos para desarrollar la expresión de su lenguaje donde pueda comunicar sus necesidades, gustos e ideas (búsqueda de su proceso comunicativo).</p>  <p>El papel de la docente: narra lo que sucede o está haciendo el estudiante, expresa con entonación ofreciendo un uso social.</p>
Múltiples formas de acción y expresión	<p>5.2. <i>Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición</i> Materiales virtuales, materiales manipulativos</p>
Múltiples formas de implicación	<p>7.2 <i>Optimizar la relevancia y el valor</i> Al cuestionar sus aportes para la elaboración de las actividades con base en sus intereses, apropiadas para su edad y capacidades. Las cuales permitan su activación y exploración.</p> <p>8.2. <i>Variar los recursos para optimizar los desafíos</i> Repertorio de recursos motivadores en las actividades</p> <p>8.3. <i>Fomentar la colaboración y la comunidad</i> Trabajo con los pares del grupo, que en sus interacciones se apoyen entre ellos.</p>
Ajustes razonables	
<p>Adecuar el tiempo de las actividades para responder a las ventanas de atención de los niños y niñas. Elaborar un tablero de comunicación para que ER mediante imágenes pueda compartir sus ideas u opiniones. Brindar acompañamiento a ER de 10 a 15 minutos máximo con actividades específicas en el contexto del grupo. Integrar equipos con estudiantes que puedan apoyar a sus compañeros. Por ejemplo: MC, IA o IL como orientadores de equipos. Utilizar materiales didácticos que respondan a las necesidades kinestésicas, visuales y auditivas de los niños y niñas.</p>	
Vinculación con aprendizajes esperados	
Lenguaje y comunicación	<p>Expresa ideas propias. Escucha la lectura de cuentos y expresa comentarios acerca de la narración.</p>
Artes	<p>Identifica sonidos que escucha. Imita posturas corporales. Utiliza instrumentos y materiales diversos para expresar ideas o personajes.</p>
Pensamiento matemático	<p>Reproduce formas con material de ensamble, con piezas que puede apilar o embonar.</p>
Educación socioemocional	<p>Comenta cómo se siente ante diferentes situaciones Comunica lo que quiere, siente o necesita. Acepta jugar y realizar actividades con otros niños. Ayuda a otros niños.</p>
Pensamiento matemático	<p>Reproduce formas con material de ensamble, y otras piezas que puede apilar. Dice los números que sabe en sus intentos por contar colecciones.</p>

Educación física	Realiza desplazamientos. Explora posibilidades de movimiento con su cuerpo. Manipula con precisión diversos materiales y herramientas.	
Estrategias	Recursos o materiales	Organización y espacio
Juego Resolución de problemas Experimentación Trabajo con textos literarios	Vídeo, pelotas, imágenes de juegos, ruleta con carteles, tableros de lotería, sombras e imágenes de lotería, sonido de animales mp3, bolos, tapetes, cuerdas, pañuelos, pasos a seguir para crear masa, materiales de masa agua, botes, vasos, harina, aceite, colorante vegetal, sal, materiales de postre, cajas, cascabeles, frijoles, lentejas, piedras, tierra, tapas, cuento mi sombra y yo, linterna, teatrino, linterna, sombras, telas, lámina didáctica de sombras, brillantina, foami, plumas, pompones, hojas, tijeras, pegamento, cartulinas, bloques de madera, imágenes modelo, tablero de comunicación con imágenes de apoyo para actividades grupales e individuales, computadora con cuentos tradicionales mediante pictogramas, imágenes de base en la búsqueda del tesoro, cofre, monedas de chocolate, aros.	Individual Binas Equipos de 3 Grupal Grupo pequeño Aula de clases, patio de la escuela, aula de cantos y juegos.
Indicadores de logro		
<p>Tiene un papel en la actividad. Se involucra durante las situaciones. Comparte experiencias de juego en equipo. Propone ideas para realizar una tarea.</p>		
Evaluación		
Inicial	<p>De manera contextual con un vídeo ¿Qué actividades propusieron para jugar? ¿Qué jugaron? ¿Todos jugaron? ¿Qué le sucedió a Julia con la música alta? ¿Qué propuso Rosita para que Julia participara también? Vinculado a su vida diaria ¿En qué actividad te gusta participar? ¿Por qué? ¿Crees que todos participamos de la misma forma? ¿Por qué? En el grupo, ¿todos participamos? ¿Qué hacer para que todos participen? Técnica: observación Instrumento: guía de observación</p>	
Formativa	<p>Que se involucren en las actividades propuestas. La interacción con sus compañeros. El seguimiento de pasos derivado de imágenes. El uso de tableros, fichas. Técnica: análisis de desempeño Instrumento: rúbrica</p>	
Final	<p>Responde de forma activa al papel que tuvo en la actividad (propuestas por la docente o por ellos mismos). Comparte experiencias de juego en equipo e individualmente. Técnica: análisis de desempeño Instrumento: portafolio de evidencias</p>	

Fuente: AMO, diciembre de 2021.

Apéndice K. Categorización de estrategias y actividades de la secuencia de aprendizaje “Mi participación es importante”, ciclo escolar 2021-2022.

Actividad	Duración	Estrategia
¿En qué me gustaría participar?	15 minutos	Todos participamos de diferente manera
Conociendo a mi amigo (La ruleta)	15 minutos	
Sonidos de animales	15 minutos	
Memorama de sonidos	15 minutos	
A leer un cuento “mi sombra y yo”	15 minutos	
Juguemos a las escondidas	10 minutos	
Rondas	10 minutos	
Juguemos con pelotas	15 minutos	
Hagamos una plastilina sin hablar	30 minutos	Comunicándonos más allá del habla
Hagamos un postre sin hablar	30 minutos	
Dilo con mímica	Día 1. 10 minutos Día 2. 10 minutos	
Lotería con asociación de imágenes	15 minutos	
Sombras con las manos	Día 1. 15 minutos Día 2. 15 minutos	
Sombras con el cuerpo	Día 1. 15 minutos Día 2. 15 minutos	
Taller de cuentos con pictogramas	Día 1. 15 minutos Día 2. 15 minutos Día 3. 15 minutos	Cuido la participación de todos
Secuencia de sonidos	15 minutos	
Adivinas a qué juego	15 minutos	
Adivinanza de sombras	15 minutos	
Círculo en binas para derribar pino	15 minutos	Manos a la obra: participo yo, participamos todos.
Mi títere de sombra	Día 1. 10 minutos Día 2. 15 minutos Día 3. 15 minutos Día 4. 15 minutos Día 5. 10 minutos	
Armando bloques	15 minutos	
La búsqueda del tesoro	30 minutos	

Fuente: AMO, diciembre 2021.


Apéndice L. Calendarización de la propuesta de intervención “Mi participación es importante”, ciclo escolar 2021-2022.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
			17/02 ¿En qué y cómo participamos?	18/02
21/02 ¿En qué me gustaría participar?	22/02	23/02	24/02 Conociendo a mi amigo: la ruleta	25/02 CTE
28/02	1/03 Circuito en binas para derribar pinos Armando bloques	2/03	3/03 Circuito en binas para derribar pinos	4/03
7/03	8/03 Armando bloques	9/03 Mi libreta de comunicación Sesión 1	10/03 A leer un cuento “mi sombra y yo” Juguemos con pelotas	11/03
14/03	15/03 Adivinanzas de sombras Juguemos con pelotas	16/03 Taller de cuentos con pictogramas Hagamos una plastilina sin hablar	17/03 Sombras con las manos Memorama de sonidos	18/03 Descarga administrativa
21/03 Suspensión de labores	22/03 Sombras con el cuerpo Memorama de sonidos	23/03 Mi libreta de comunicación Sesión 2	24/03 Mí títere de sombras Memorama de sonidos	25/03 CTE
28/03	29/03 Feria pensamiento matemático	30/03	31/03 Feria pensamiento matemático	1/04 Suspensión de labores junta y votación sindical
4/04	5/04 Feria pensamiento matemático	6/04	7/04 Feria pensamiento matemático	8/04
Periodo vacacional por Semana Santa 11-22 de abril del 2022				

25/04	26/04 Semana del día del niño y la niña	27/04	28/04 Semana del día del niño y la niña	29/04 CTE
2/05	3/05 Situación didáctica día de las mamás	4/05	5/05 Suspensión de labores	6/05
9/05	10/05 Situación didáctica día de las mamás	11/05	12/05 Lotería con asociación de imágenes	13/05
16/05	17/05 Mí títere de sombras	18/05 Secuencia de sonidos	19/05 Mí títere de sombras	20/05
23/05	24/05 Mí títere de sombras Rondas	25/05	26/05 Mí títere de sombras Lotería con asociación de imágenes	27/05 CTE
30/05	31/05 Sonidos de los animales	01/06 Taller de cuentos con pictogramas	02/06 Juguemos a las escondidas Rondas	03/06
06/06	07/06 Hagamos un postre sin hablar	08/06	09/06 Dilo con mímica	10/06
13/06	14/06 Dilo con mímica	15/06 Adivinanzas ¿a qué juego?	16/06 La búsqueda del tesoro Cierre	17/06 Descarga administrativa
Término de la fase de aplicación				
Especificaciones por colores				
Actividades propuestas por la docente	Actividades propuestas por los estudiantes	Actividades específicas con el estudiante	Suspensiones CTE Otros	

Fuente: AMO, febrero de 2022.


Apéndice M. Diario de trabajo de la actividad “¿En qué y cómo participamos?”, ciclo escolar 2021-2022.

 Jardín de niños: “Gral. Ignacio Zaragoza” Clave: 30DJN0199Z Turno: Matutino Zona: 15 Sector: 13 Ubicación: Venustiano Carranza #889 Sistema: Federal Grado y grupo: 1º “A” Docente: Ania Matamoros Ortiz	
Componente curricular	
Área de desarrollo personal y social	Educación socioemocional
Aprendizaje esperado	Participa en juegos y actividades en pequeños equipos y en el grupo.
Situación de aprendizaje: Mi participación es importante Actividad: ¿En qué y cómo participamos? Fecha de aplicación: jueves 17 de febrero del 2022	
Reacciones y opiniones de los niños	
Al observar el vídeo RC expresó: - “a las carreras y congeladas”, MC dijo: - “se tapó los oídos porque le lastimaba la música” e IL comentó: - “le dijo que le bajara a la música”. Después de ver el vídeo, en el transcurso del día, los niños y niñas se tapaban los oídos cuando escuchaban un ruido fuerte, y expresaban el diálogo que compartió Julia: - “mis oídos, me duelen”. MC al finalizar comparte: - “invitarlos a que participen” cuando se preguntó qué se podía hacer para que todos participaran. Reacciones: Buscaban imágenes que estuvieran relacionadas con sus preferencias. En ocasiones decían que las actividades que algunos compartían también les gustaban, como la de VR porque puso una imagen cantando y bailando como en la sesión de música. ¿Se involucraron todos? En ocasiones se involucraban todos, sobre todo cuando les implicaba hacer más que escuchar. ¿Qué les gustó o no? Les gustó la actividad donde buscaban las imágenes, identificaban los dibujos que quería colorear, etc. ¿Se les dificultó o fue sencilla su realización? Se les dificultaba a tres infantes prestar atención a los compañeros cuando querían compartirles sus manifestaciones. ¿Cómo funcionó la organización de equipos, grupo o actividad individual? La actividad fue organizada de manera individual con la intención de elaborar algún recurso que les permitiera mencionar o expresar su actividad favorita. Asimismo, una organización grupal, al compartir los recursos creados por sí mismos con los demás. Es necesario mencionar que, EE, VR, FV y ER en ocasiones escuchaban lo manifestado por sus compañeros porque se deslizaban por el piso, hablaban entre ellos o se hacían cosquillas. ¿El tiempo para las actividades es suficiente? Considero que el tiempo en que se distribuyó la actividad para que todos tuvieran un momento frente a sus compañeros respondía a sus lapsos de atención y, sobre todo, contemplados en espacios de la jornada donde han manifestado centrarse, es decir, a primera hora de la mañana. ¿hubo oportunidad para que los niños y niñas participaran? ¿cómo? Sí, porque se realizó un ajuste en el tiempo, de modo que se organizaran diferentes días correspondientes a la cantidad de estudiantes del grupo para que, cada uno tuviera su tiempo de compartir.	
Autoevaluación docente	
¿Cómo lo hice? ¿De qué otra manera podría intervenir? ¿Qué necesito modificar?	
Considero que, al permitir emplear diferentes herramientas para la elaboración de su recurso, se da accesibilidad para manifestar su creatividad, provocando que se impliquen con disposición en la actividad. Algo que siento debo implementar en las actividades es motivar a algunos de los niños y niñas en su libertad de decisión, para que elaboren con autonomía y seguridad su labor, porque de cierta forma, llegan a manifestarse dependientes a las consignas que se otorgan en el día a día.	

Otra situación es que en vez de elaborar cuestionamientos sumamente guiados para que los estudiantes den respuesta sobre cómo participan ellos y los demás, debo dar tiempo para que, a través de todas las actividades, reconozcan sus diversas maneras de involucrarse, ya que, al punto que quería llegar era que no todos ocupamos nuestra voz para comunicar. Siento que un acierto fue la adecuación de los materiales, por ejemplo: el formato en que se presentó a ER, y el permitir decidir con qué quería trabajar cada uno, imágenes, elaborar sus propios dibujos, colorear dibujos predeterminados, etc.

Fuente: AMO, febrero de 2022.

Apéndice N. Diario de trabajo de la actividad “Conociendo a mi amigo: la ruleta”, ciclo escolar 2021-2022.

 Jardín de niños: “Gral. Ignacio Zaragoza” Clave: 30DJN0199Z Turno: Matutino Zona: 15 Sector: 13 Ubicación: Venustiano Carranza #889 Sistema: Federal Grado y grupo: 1º “A” Docente: Ania Matamoros Ortiz	
Componente curricular	
Área de desarrollo personal y social	Educación socioemocional
Aprendizaje esperado	Participa en juegos y actividades en pequeños equipos y en el grupo.
Vinculación con otro aprendizaje esperado	
Lenguaje y comunicación: Expresa ideas propias. Educación socioemocional: Comunica lo que quiere, siente o necesita.	
Situación de aprendizaje: Mi participación es importante Actividad: Conociendo a mi amigo: la ruleta Fecha de aplicación: jueves 24 de febrero del 2022	
Reacciones y opiniones de los niños	
<p>Opiniones:</p> <p>Respecto a las preguntas que sus compañeros les hacían RC dijo que el pez era su animal favorito al igual que IL, MC mencionó que las papas fritas era su comida favorita. IA comentó que su color favorito es el azul y que por eso traía esa blusa (aunque en realidad era playera). Al final comentamos que a algunos les gusta el mismo animalito pero que cada uno, es diferente, en cuanto a la pregunta ¿Cómo participamos? MC respondió que al girar la ruleta e IL dijo “yo le pregunté a RC”.</p> <p>Reacciones:</p> <p>Cuando los niños y niñas elegían a algún compañero se ponían felices y sonreían. No obstante, los invitaba a seleccionar a los que no habían dado su idea u opinión, ya que regularmente seleccionaban a IA y MC (siento que por ser líderes en el aula de clases). Al emplear la plastilina era destinado para que ER empleara otros recursos y pudiera comunicar mediante el modelado, pero se les otorgó a todos porque se entusiasmaron al ver la plastilina que le di a su compañero. Al utilizarla se colocaron moldes de animales de plástico, RC tomó el que tenía forma de pez, pero el animal favorito de FV era el gato, ella decidió hacerlo con sus manos en lugar de tomar un molde, le puso los bigotes y las orejas, al tiempo que hacía el sonido del gato, eso motivó a ER para comenzar a hacer sonidos del perrito, pero él hacía pedacitos la plastilina, sin embargo, cuando le cuestioné se dirigía al cartel que se encontraba en la ruleta y señalaba el perro y después de descubrir el molde, lo usó.</p> <p>¿Se involucraron todos?</p> <p>Todos se involucraron en la actividad de la ruleta de múltiples maneras, utilizando los carteles de la ruleta, con el modelado de la plastilina, en su oralidad, e incluso de manera corporal al imitar los movimientos de los animalitos, considero que hubo mayor implicación por parte de los niños y niñas.</p> <p>¿Qué les gustó o no?</p> <p>Me di cuenta que les gustaba pasar al frente y girar la ruleta, ser tomados en cuenta cuando sus compañeros mencionaban su nombre, interactuar entre ellos a través de sus animalitos hechos de</p>	

plastilina. Lo que siento no les gustaba era que si alguien más quería su molde en ocasiones les costaba trabajo compartirlo.

¿Se les dificultó o fue sencilla su realización?

Considero que pudieron haber realizado otros cuestionamientos, por ejemplo: ¿cuál no te gusta? ¿Te da miedo?, etc. Sin embargo, siempre decían “¿Cuál era su favorito?”

Cuando era el turno de ER era sencillo comprender qué quería mencionar debido a los recursos visuales que se les otorgaron y entre sus compañeros intentaban decir a qué se refería.

¿Cómo funcionó la organización de equipos, grupo o actividad individual?

La organización grupal funcionó para considerar a todos, identificar quién no había tenido la oportunidad de participar para tomarlo en cuenta. Además, se permitió escuchar y observar lo que los compañeros tenían para decir o mostrar.

¿El tiempo para las actividades es suficiente?

Considero que con esta actividad puede continuarse favoreciendo el conocimiento y participación de todos los compañeros, beneficiarla una vez por semana y descubrir otros cuestionamientos, otras formas de compartir, a través de la pintura y su exposición, su mímica y otros que ellos manifiesten.

¿Hubo oportunidad para que los niños y niñas participaran? ¿cómo?

Sí, a través de la expresión oral, el apoyo de recursos visuales, la masa moldeable. Y aunque no estaban considerados los sonidos y manifestaciones corporales las tomó en cuenta porque las transmitieron de forma natural, sin que se les dijera cómo ejecutarlo.

Autoevaluación docente

¿Cómo lo hice? ¿De qué otra manera podría intervenir? ¿Qué necesito modificar? ¿Cómo me sentí? ¿Cómo era mi estado de ánimo? ¿El clima? Ajustes


Me sentí realizada, al poder elaborar el recurso de la ruleta con material que tuviera a mi alcance, además, que lograra hacerla girar pues eso llamaba la atención de los niños y niñas y los alentaba a querer pasar, a tener un rol en la actividad, a mantenerse motivados.

Los ajustes que se hicieron fue otorgarle otro material a ER para que moldeara sus respuestas, asimismo, el empleo de las imágenes para comunicarse con sus compañeros a través de ellas, sin embargo, todos mostraron entusiasmo y también querían modelar su animal favorito, ello me implicó ser flexible, darles libertad y continuar con el ritmo e interés de ellos por la labor que se estaba realizando.

Para modificar o hacerlo de una manera diferente, quizá en la siguiente vez que lleve a cabo la actividad, coloque en una mesa pintura, pinceles, en otra la masa moldeable, en otra dibujos, y en otra rompecabezas enfocado a sus gustos e intereses, y que un compañero gire la ruleta haga la pregunta y todos se dirijan a los sitios que más les llame la atención, se estime un tiempo para sus respuestas y vuelvan al encuentro con sus compañeros para exponer lo que hicieron.

Fuente: AMO, febrero de 2022.

Apéndice Ñ. Diario de trabajo de la actividad “Circuito para derribar pinos”, ciclo escolar 2021-2022.

 <p>Jardín de niños: “Gral. Ignacio Zaragoza” Clave: 30DJN0199Z Turno: Matutino Zona: 15 Sector: 13 Ubicación: Venustiano Carranza #889 Sistema: Federal Grado y grupo: 1º “A” Docente: Ania Matamoros Ortiz</p>	
Componente curricular	
Área de desarrollo personal y social	Educación socioemocional
Aprendizaje esperado	Participa en juegos y actividades en pequeños equipos y en el grupo.
Vinculación con otro aprendizaje esperado	
Educación física: Realiza desplazamientos Explora posibilidades de movimiento con su cuerpo	
Situación de aprendizaje: Mi participación es importante Actividad: Circuito para derribar pinos Fecha de aplicación: jueves 3 de marzo del 2022	

Reacciones y opiniones de los niños

Opiniones:

Al momento de preguntar si les había gustado la actividad FV dijo "sí, fue divertido maestra Ania".

¿Todos participamos? ¿Cómo? ¿Respetaron el turno? ¿Esperaron a que les pasaran la pelota? RC dijo que le gustó chocar la mano con FV (refiriéndose a cuando debía entregarle la pelota para que su bina pudiera realizar los ejercicios) MC comentó que EE se llevaba la pelota y no se la daba (hasta que yo iba y le recordaba a EE que debía entregársela porque era su turno). IA dijo que sí le daba la pelota a ER.

Reacciones:

Cuando tuve que hacer la actividad con IL porque VR no había asistido y entre los niños eran nones, se me quedaba mirando y me buscaba para darme la pelota cuando estaba orientando verbalmente a otros compañeros a realizar el ejercicio.

IA apoya a su compañero ER a colocarse un zapato.

Algunos chocan las manos con sus compañeros para darles la pelota y algunos muestran molestia al no compartir.

¿Se involucraron todos?

Se involucraron al hacer los ejercicios correspondientes con sus posibilidades, todos tomaron la pelota del cesto inicial, pasaron una línea del piso (listón) caminando y alternando sus piernas al avanzar al tiempo que transportaban la pelota, e intentaban derribar los pinos que estaban al final de su carril.

¿Qué les gustó o no?

Les gustó el circuito, los llena de activación y les permite liberar endorfinas (se notan felices), a algunos les gustó compartir la pelota y a MC no le gustó que no se la compartiera EE cuando llegaba a su sitio, ya que le correspondió como bina.

¿Se les dificultó o fue sencilla su realización?

A algunos infantes les cuesta más el desplazamiento lateral para abrir y cerrar piernas requieren un modelaje más personalizado como RC y ER. Mientras que, EE muestra una gran habilidad física.

¿Cómo funcionó la organización de equipos, grupo o actividad individual?

Las binas funcionaron para agilizar la espera de turnos, observar quiénes comparten los materiales que se les otorgan, y evidenciar a aquellos que muestran una mayor sensibilidad por sus compañeros, tal es el caso de IA que, al encontrar a su compañero con el zapato de fuera, lo apoyó para colocárselo. Y si se encontraba disperso, iba a decirle que era su turno de pasar.

¿El tiempo para las actividades es suficiente?

El tiempo fue el adecuado, pues todo el día de la mañana da el sol en el patio de la escuela, sino a los niños y niñas les da más calor y no sienten tanto entusiasmo por la realización de la actividad.

¿hubo oportunidad para que los niños y niñas participaran? ¿cómo?

Sí, a través de los ejercicios físicos que les implicaban retos motores, como transportar una pelota desplazándose en equilibrio.

Autoevaluación docente


¿Cómo lo hice? ¿De qué otra manera podría intervenir? ¿Qué necesito modificar? ¿Cómo me sentí? ¿Cómo era mi estado de ánimo? ¿El clima? Ajustes

Siento que intenté dividirme en dos, porque trataba de trabajar con IL como su bina, pero al mismo tiempo debía apoyar a los compañeros que más necesitaban orientaciones para realizar los ejercicios físicos, así que mi estado de ánimo comenzó a decaer un poco cuando EE no le quería pasar la pelota a MC aunado a que hoy hacía mucho calor.

El ajuste de hacer binas que ayudaran a otros compañeros como el caso de IA con ER resultó satisfactorio, pues entre los dos se orientaban, participaban y compartían. Lo que podría modificar son las binas, pero siento que a pesar de todas las situaciones naturales que se generan, fue un éxito.

Fuente: AMO, marzo de 2022.


Apéndice O. Diario de trabajo de la actividad “Hagamos una plastilina sin hablar”, ciclo escolar 2021-2022.

 Jardín de niños: “Gral. Ignacio Zaragoza” Clave: 30DJN0199Z Turno: Matutino Zona: 15 Sector: 13 Ubicación: Venustiano Carranza #889 Sistema: Federal Grado y grupo: 1º “A” Docente: Ania Matamoros Ortiz	
Componente curricular	
Área de desarrollo personal y social	Educación socioemocional
Aprendizaje esperado	Participa en juegos y actividades en pequeños equipos y en el grupo.
Vinculación con otro aprendizaje esperado	
Acepta jugar y realizar actividad con otros niños. Comenta cómo se siente ante diferentes situaciones. Comunica lo que quiere, siente o necesita.	
Situación de aprendizaje: Mi participación es importante Actividad: Hagamos una plastilina sin hablar Fecha de aplicación: miércoles 16 de marzo del 2022	
Reacciones y opiniones de los niños	
Opiniones: Al observar el vídeo RC preguntó “¿Qué le pasa a la niña?” MC enseguida reconoció y dijo “la niña no habla” IL preguntó ¿por qué? Cuando se les propuso hablar mediante el lenguaje corporal. Durante la actividad VR cuestionaba ¿Por qué no hablamos? Se hacían señas de guardar silencio, colocándose el dedo índice sobre la boca. Al finalizar, RC mencionó que le gusta trabajar con EE y eso motivó a que los demás compartieran el mismo comentario, pero refiriéndose a la bina con la que les correspondió. Además, MC optó por emplear gestos para referirse a ¿Cómo nos comunicamos? Reacciones: VR a veces se encontraba extrañada de que los demás no hablaran. Cuando ER tocó el agua y la masa gritó “¡aaaaah!” en forma de emoción ¿Se involucraron todos? Todos se involucraron, pero RC y EE requirieron mayores gestos y señalamientos de mi parte para comenzar a hacer la receta de la masa. ¿Qué les gustó o no? Ellos dijeron que les había gustado hacer la masa, así como trabajar con sus compañeros, expresándolo en las opiniones que dieron ya que los hacen sentir parte del grupo. ¿Se les dificultó o fue sencilla su realización? Los niños y niñas manifestaban su comunicación no verbal de manera natural, le hacían señas o tocaban el hombro de su compañero y los señalaban para indicarles que era su turno, o les daban los materiales para que lo intentaran ellos. ¿Cómo funcionó la organización de equipos, grupo o actividad individual? Las binas funcionaron para notar que nos comprendemos y nos relacionamos mediante nuestra comunicación no verbal, que pueden trabajar juntos y tomar turnos considerando al otro compañero. ¿El tiempo para las actividades es suficiente? El tiempo de la actividad se extendió debido a la implicación de los niños y niñas. ¿hubo oportunidad para que los niños y niñas participaran? ¿cómo? Sí, a través de su comunicación no verbal, al mover los brazos, hacer un gesto, emplear las cejas, señalar algo, tocar o utilizar los ingredientes con los que contaban.	
Autoevaluación docente	
¿Cómo lo hice? ¿De qué otra manera podría intervenir? ¿Qué necesito modificar? ¿Cómo me sentí? ¿Cómo era mi estado de ánimo? ¿El clima? Ajustes Sentí que a mí en muchas ocasiones se me dificultaba expresar corporalmente algo para orientar a algunas binas, por ejemplo: ¿Cómo le iba a decir a RC que vertiera la harina sin palabras? Me implicaba	

un esfuerzo mental porque estoy más acostumbrada a la expresión oral; no obstante, fue grato poner en reto mis gestos y mis movimientos del cuerpo y por la respuesta de los niños y niñas siento que me fue muy bien. Creo que hubiera sido interesante poner a ER a dirigirnos en la actividad. Los ajustes de colocar a los pares para apoyar a los que más lo necesitan fue una buena decisión, pues tenían a alguien que pudiera orientarlos a lograr lo propuesto, así como al responder su necesidad kinestésica por medio de los ingredientes que emplearon.

Fuente: AMO, marzo de 2022.

Apéndice P. Diario de trabajo de la actividad “Adivinanza de sombras”, ciclo escolar 2021-2022.

 Jardín de niños: “Gral. Ignacio Zaragoza” Clave: 30DJN0199Z Turno: Matutino Zona: 15 Sector: 13 Ubicación: Venustiano Carranza #889 Sistema: Federal Grado y grupo: 1º “A” Docente: Ania Matamoros Ortiz	
Componente curricular	
Área de desarrollo personal y social	Educación socioemocional
Aprendizaje esperado	Participa en juegos y actividades en pequeños equipos y en el grupo.
Vinculación con otro aprendizaje esperado	
Lenguaje y comunicación: Expresa ideas propias.	
Situación de aprendizaje: Mi participación es importante Actividad: adivinanza de sombras Fecha de aplicación: martes 22 de marzo del 2022	
Reacciones y opiniones de los niños	
<p>Opiniones: Cuando pasaban por turnos a tomar una sombra y mostrarla algunos decían: “es una araña” RC, “es una jirafa” IL, mientras que ER emitía sus opiniones a través del tablero de comunicación personal, incentivándolo a mostrar la imagen que había seleccionado al tiempo que yo expresaba frases “yo pienso que es...” y me señalaba. Al final se preguntó ¿Qué hicimos? ¿les gustó hacer la sombra con el objeto? ¿Cuáles fueron? E IL comentó “me gustó participar con las sombras” (pienso que es porque yo empleo ese vocabulario del término participar).</p> <p>Reacciones: Se sentían motivados por tomar la linterna y dirigir su luz hacia el teatrino. Se entusiasmaban cuando les tocaba el turno de ir al otro lado del teatrino y mostrar su sombra, mientras que algunos aprovechaban para mover sus manos o su cabeza a través de la luz. ¿Se involucraron todos? Todos se involucraron al tomar del bote un objeto o animalito e irlo a mostrar en el teatrino de sombras. Al tener libertad de expresar qué pensaban que era. ER por medio de sus elecciones del tablero comunicaba lo que pensaba. ¿Qué les gustó o no? Les gustó hacer sombras, tanto que algunos después de la actividad se acercaban al teatrino para poner sus manos o su cabeza y moverla. ¿Se les dificultó o fue sencilla su realización? Siento que fue sencilla su elaboración, pues tenían habilidad de observación para adivinar de qué se trataba. ¿Cómo funcionó la organización de equipos, grupo o actividad individual? La actividad fue de manera grupal, pero sirvió para mostrar que también identificamos mediante nuestro cuerpo, con imágenes, etc. lo que queremos, sentimos o pensamos. ¿El tiempo para las actividades es suficiente?</p>	

El tiempo fue ideal para responder a sus ventanas de atención, sin embargo, la primera vez que lo apliqué, es decir el jueves 17 de marzo, tuve que cortar la participación y posponer para este día aquellos que en su momento no pudieron pasar.

¿hubo oportunidad para que los niños y niñas participaran? ¿cómo?

ER tuvo oportunidad para transmitir su mensaje mediante el tablero.

Todos a través del teatrino, ya que cada uno tuvo un turno para pasar a mostrar una sombra o para tomar la linterna, lo cual los mantenía interesados.


Autoevaluación docente

¿Cómo lo hice? ¿De qué otra manera podría intervenir? ¿Qué necesito modificar? ¿Cómo me sentí? ¿Cómo era mi estado de ánimo? ¿El clima? Ajustes

Siento que lo hice bien, ya que me encontraba junto de ER en cada ronda, orientándolo en pronunciar la palabra del objeto o animal que había seleccionado en su tablero, e invitándolo a mencionarla con sus posibilidades. No obstante, MC e IL también querían un tablero para colocar la imagen. Quizá de manera grupal pueda tener un tablero grande y por turnos hacer pasar a los compañeros para ir descartando aquellas imágenes de objetos o animales que ya se adivinaron o ir relacionando en un tablero grupal las sombras. El primer día hizo mucho calor, por ello pienso que se encontraban más dispersos los estudiantes. Finalmente, un punto importante es que la ambientación del aula permitió que se lograran observar las sombras y así contextualizarlos en un teatro de sombras.

Fuente: AMO, marzo de 2022.

Apéndice Q. Diario de trabajo de la actividad “Memoria de sonidos”, ciclo escolar 2021-2022.

 Jardín de niños: “Gral. Ignacio Zaragoza” Clave: 30DJN0199Z Turno: Matutino Zona: 15 Sector: 13 Ubicación: Venustiano Carranza #889 Sistema: Federal Grado y grupo: 1º “A” Docente: Ania Matamoros Ortiz	
Componente curricular	
Área de desarrollo personal y social	Educación socioemocional
Aprendizaje esperado	Participa en juegos y actividades en pequeños equipos y en el grupo.
Vinculación con otro aprendizaje esperado	
Artes: Identifica sonidos que escucha	
Educación socioemocional: Acepta jugar y realizar actividades con otros niños.	
Situación de aprendizaje: Mi participación es importante	
Actividad: memoria de sonidos	
Fecha de aplicación: jueves 24 de marzo del 2022	
Reacciones y opiniones de los niños	
Opiniones: Al preguntar cómo se juega memoria MC dijo “se levantan dos fichas y si son iguales te las quedas”. ¿Qué hicieron para participar? “tomar dos huevos y saber qué hay” MC. ¿Todos participamos? EE, ER, MC y yo; los mencionó VR. Reacciones: VR se encontraba muy entusiasmada y quería agitar todos, adelantándose en sus turnos. ER seleccionaba los huevitos, los agitaba y sonreía. Cuando era el turno de EE se metía los dedos entre su boca y el cubrebocas, en forma de nerviosismo o pena y se daba la libertad de utilizar los soportes visuales de ER. ¿Se involucraron todos? Todos se involucraron, con sus turnos podían seleccionar los huevitos que quisieran y agitarlos para encontrar el par. ER a través de su tablero y las imágenes que seleccionaba expresaba qué creía que era. ¿Qué les gustó o no?	

Les gustó y les llamó mucho la atención la actividad, pues les implicaba cierta expectativa de lo que encontrarían adentro de cada huevo.

¿Se les dificultó o fue sencilla su realización?

Se les facilitaba tomar los huevitos y en ocasiones aquellos que coincidían como EE que tomó los que estaban rellenos de café. Pero a VR se le dificultaba esperar su turno pues se adelantaba sino tenía una orientación verbal de parte de sus compañeros o mía.

¿Cómo funcionó la organización de equipos, grupo o actividad individual?

La organización de esta actividad fue en grupo pequeño, lo que permitió esperar solo a tres compañeros por ronda para que volviera a tocarles el turno.

¿El tiempo para las actividades es suficiente?

Es el ideal para no perder su atención, además se organizó de modo que fuera una ronda por grupo pequeño y fueran cortas las intervenciones teniendo seis pares de huevitos.

¿hubo oportunidad para que los niños y niñas participaran? ¿cómo?

Sí, al tomar un turno para seleccionar un par de huevitos que creyeran tuvieran lo mismo adentro de ellos. Al expresar por sus medios qué era.

Autoevaluación docente


¿Cómo lo hice? ¿De qué otra manera podría intervenir? ¿Qué necesito modificar? ¿Cómo me sentí?

¿Cómo era mi estado de ánimo? ¿El clima? Ajustes

Siento que respondí muy bien ante dicha actividad, en primer lugar, porque la realizamos en el suelo teniendo mayor movilidad y espacio para colocar los materiales y a todos los que estuvimos implicados, en segundo, porque mi papel ante ER era apoyarle con el tablero y con preguntas ¿Cuál crees que es? Teniendo sus tarjetas coincidentes con los materiales. No obstante, ello permitía la anticipación de los demás. Además, se da la apertura a que EE también los emplee señalándolos porque él a veces muestra timidez y ese es un recurso que puede apoyarle a sentir seguridad. Mi estado de ánimo era de entusiasmo y tranquilidad ante el juego, pues me gusta mucho jugar memoria y darme cuenta que los ajustes como la atención a su memoria auditiva, tiene buenos resultados.

Fuente: AMO, marzo de 2022.

Apéndice R. Diario de trabajo de la actividad “Mi títere de sombras”, ciclo escolar 2021-2022.

 Jardín de niños: “Gral. Ignacio Zaragoza” Clave: 30DJN0199Z Turno: Matutino Zona: 15 Sector: 13 Ubicación: Venustiano Carranza #889 Sistema: Federal Grado y grupo: 1º “A” Docente: Ania Matamoros Ortiz	
Componente curricular	
Área de desarrollo personal y social	Educación socioemocional
Aprendizaje esperado	Participa en juegos y actividades en pequeños equipos y en el grupo.
Vinculación con otro aprendizaje esperado	
Artes: Utiliza instrumentos y materiales diversos para expresar ideas o personajes.	
Situación de aprendizaje: Mi participación es importante	
Actividad: mi títere de sombras	
Fecha de aplicación: jueves 26 de mayo del 2022	
Reacciones y opiniones de los niños	

Opiniones:

En la representación de “piedra, tijera, papel” elaborada por mí ante los niños y niñas del grupo, FV dijo que le había gustado mucho. Además, cada uno por elección propia, compartió de qué querían realizar su títere de sombra “ER un león, IA un delfín, VR un perrito, FV mono, BG mariposa, EE una araña”. Cuando pasaron a representar con su títere de sombra IA moviendo de un lado a otro de la luz el delfín mencionó “yo puedo nadar 100 minutos”, FV dijo “yo soy la monita pepa”. (porque pepa es su caricatura favorita).

Reacciones:

Cuando concluyó la representación, los niños y niñas se acercaron al reflector de luz viendo sus sombras e imitando con sus manos y brazos algo que se realizó con la canción.

ER al tomar la imagen del león carraspeó con la garganta e intentó hacer su sonido como si lo imitara.

Cuando decoraron su títere de sombra fue de emoción al tener variedad de materiales para decorarlos.

¿Se involucraron todos?

Se involucraron en hacer movimientos con sus manos tratando de hacer una mariposa, un corazón, o sencillamente mover su cuerpo frente al reflector de luz.

Además, se implicaron en la decoración de su títere y en el empleo del mismo para comunicar a sus compañeros sus manifestaciones, sin embargo, llegó un momento en el que ER ya no quería hacerlo y se sentó en el suelo, yo lo animé a venir con sus demás compañeros, pero él no quiso, tiempo después se acercó.

¿Qué les gustó o no?

Les gustó el decorado del títere. Hacer diferentes sonidos mientras trataban de formar con sus manos un animalito, por ejemplo: cuando los animé a todos a hacer un lobo, levantando el dedo índice y medio, uniendo el pulgar, anular y meñique al tiempo que aullábamos como si fuera una manada.

A algunos les gustó, experimentar con su mediador y a ER llegó un momento en el que no, ya no quería.

¿Se les dificultó o fue sencilla su realización?

Siento que fue sencillo el crear sus propios mediadores con creatividad e inventiva, cada uno de manera original y con base en sus gustos. No obstante, quizá por nervios o pena cuando pasaban al frente a representar o manifestar algo con sus títeres unos no quisieron hacerlo.

¿Cómo funcionó la organización de equipos, grupo o actividad individual?

Funcionó la organización del espacio, los materiales y la organización del grupo de manera individual para crear sus mediadores, grupal para experimentar otras formas de comunicación en interacción con sus compañeros.

¿El tiempo para las actividades es suficiente?

Sí, fue suficiente.

¿hubo oportunidad para que los niños y niñas participaran? ¿cómo?

Participaron en diferentes situaciones al seleccionar su propio material, decidir su títere de sombras, e incluso con el cuerpo y su mediador al moverlo para crear o hacer lo que ellos querían manifestar ante el reflector de luz.

Autoevaluación docente

¿Cómo lo hice? ¿De qué otra manera podría intervenir? ¿Qué necesito modificar? ¿Cómo me sentí?


¿Cómo era mi estado de ánimo? ¿El clima? Ajustes

Siento que las decisiones acerca del material fue el ideal para que ellos pudieran decorarlo con sus preferencias, no obstante, al incentivar a ER para su representación no logré que se animara, por eso decidí darle el espacio y tiempo que necesitara para que él volviera a la actividad cuando se sintiera más cómodo.

Quizá deba volver a hacer solo la actividad en la que interactuaban de manera libre pero todos juntos, hasta que por ellos mismos decidan hacerlo uno por uno. Me sentí triste y decepcionada cuando ER ya no quería emplear su león e interactuar a través de él, porque al ser seleccionado por ellos, pensé que tendría mayor implicación.


Fuente: AMO, mayo de 2022.

Apéndice S. Instrumento de evaluación rúbrica valoración de rol y actuaciones de la estrategia “Todos participamos de manera diferente”, ciclo escolar 2021-2022.

 Jardín de niños: “Gral. Ignacio Zaragoza” Clave: 30DJN0199Z Turno: Matutino Zona: 15 Sector: 13 Ubicación: Venustiano Carranza #889 Sistema: Federal Grado y grupo: 1º “A” Docente: Ania Matamoros Ortiz					
Área de desarrollo personal y social	Educación socioemocional	Aprendizaje esperado	Participa en juegos y actividades en pequeños equipos y en el grupo.	Criterio	Rol/ Papel en la actividad
Niveles	Satisfactorio	Suficiente	En proceso	Por mejorar	
Estudiantes/ Especificaciones	Logra desempeñar el papel que le corresponde realizando las tareas que se generen en ese momento con sus propios recursos	Logra desempeñar el papel que le corresponde, pero en ocasiones requiere apoyos (visuales, verbales, modelado) de la docente o sus pares	Logra desempeñar el papel que le corresponde con apoyo permanente (visuales, verbales, modelado) de algún compañero o de la docente	Desempeña un papel distinto al que le corresponde en ese momento	
MC					
RC					
ER					
EE					
IA					
IL					
FV					
VR					


Fuente: AMO, junio de 2022.

Apéndice T. Instrumento de evaluación rúbrica valoración de sensibilidad y ayuda a otros de la estrategia “Comunicándonos más allá del habla”, ciclo escolar 2021-2022.

 Jardín de niños: “Gral. Ignacio Zaragoza” Clave: 30DJN0199Z Turno: Matutino Zona: 15 Sector: 13 Ubicación: Venustiano Carranza #889 Sistema: Federal Grado y grupo: 1º “A” Docente: Ania Matamoros Ortiz					
Área de desarrollo personal y social	Educación socioemocional	Aprendizaje esperado vinculado	Acepta jugar y realizar actividades con otros niños. Ayuda a otros.	Criterio	Sensibilidad y ayuda a otros.
Niveles	Satisfactorio	Suficiente	En proceso		Por mejorar
Estudiantes/ Especificaciones	Acepta a los demás, juega y realiza actividades con sus pares y al sentir sensibilidad, los ayuda por iniciativa cuando lo requieren	Juega y realiza actividades con sus pares y en ocasiones ayuda a sus compañeros cuando lo requieren	Juega y realiza actividades con sus pares solo cuando la docente las organiza, pero se ve preocupado por sus compañeros si algo les sucede		Juega con sus pares en tiempos libres, cuando requiere ayuda solo los observan
MC					
RC					
ER					
EE					
IA					
IL					
FV					
VR					

Fuente: AMO, junio de 2022.

Apéndice U. Instrumento de evaluación rúbrica valoración de involucración de sesiones de la estrategia “Manos a la obra: participo yo, participamos todos”, ciclo escolar 2021-2022.

 Jardín de niños: “Gral. Ignacio Zaragoza” Clave: 30DJN0199Z Turno: Matutino Zona: 15 Sector: 13 Ubicación: Venustiano Carranza #889 Sistema: Federal Grado y grupo: 1º “A” Docente: Ania Matamoros Ortiz					
Área de desarrollo personal y social	Educación socioemocional	Aprendizaje esperado	Participa en juegos y actividades en pequeños equipos y en el grupo.	Criterio	Se involucra en las sesiones
Niveles	Satisfactorio	Suficiente	En proceso		Por mejorar
Estudiantes/ Especificaciones	Se involucra en actividades individuales y en equipo propuestos por él/ella o la docente, asumiendo su parte en el grupo de forma activa y entusiasta	Se involucra en actividades individuales y en equipo propuestos por él/ella o la docente, en ocasiones requiere de recursos (visuales, kinestésicos o auditivos) para mantenerse activo debido a faltas o cambios de ánimo	La mayor parte del tiempo requiere recursos para mantenerse activo e involucrarse en actividades individuales y en equipo		Se involucra solo en las actividades propuestos por él/ella que forman parte de sus gustos e intereses
MC					
RC					
ER					
EE					
IA					
IL					
FV					
VR					

Fuente: AMO, junio de 2022.

ANEXOS

Anexo 1. Evidencia de la actividad “¿En qué y cómo participamos?”, ciclo escolar 2021-2022.



Fuente: AMO, febrero de 2022.

Anexo 2. Evidencia de la actividad “Conociendo a mi amigo: la ruleta”, ciclo escolar 2021-2022.



Fuente: AMO, febrero de 2022.

Anexo 3. Evidencia de la actividad “Hagamos una plastilina sin hablar”, ciclo escolar 2021-2022.



Fuente: AMO, marzo de 2022.

Anexo 4. Evidencia de la actividad “Adivinanza de sombras”, ciclo escolar 2021-2022.



Fuente: AMO, marzo de 2022.

Anexo 5. Evidencia de la actividad “Memorama de sonidos”, ciclo escolar 2021-2022.



Fuente: AMO, marzo de 2022.

Anexo 6. Evidencias de la actividad “Lotería con asociación de imágenes”, ciclo escolar 2021-2022.



Fuente: AMO, mayo de 2022.

Anexo 7. Evidencia de la actividad “Mi títere de sombra”, ciclo escolar 2021-2022.



Fuente: AMO, mayo de 2022.

Anexo 8. Evidencia de la actividad “Dilo con mímica”, ciclo escolar 2021-2022.



Fuente: AMO, junio de 2022.