



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Propiciar la autorregulación emocional y autonomía en alumnos de un grupo multigrado con discapacidad visual

AUTOR: Daisy Carolina Rosas Lucio

FECHA: 7/22/2022

PALABRAS CLAVE: Socioemocional, Autorregulación, Emociones, Autonomía, Discapacidad



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

TITULO: Propiciar la autorregulación emocional y autonomía en alumnos de un grupo multigrado con discapacidad visual.

AUTOR: Daisy Carolina Rosas Lucio

FECHA: 19/07/2022

PALABRAS CLAVE: Socioemocional, Autorregulación, Emociones, Autonomía, Discapacidad.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN

INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

BENEMÉRITA Y CENTENARIA

ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

GENERACIÓN

2018



2022

INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

**“PROPICIAR LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y AUTONOMÍA EN ALUMNOS DE UN GRUPO
MULTIGRADO CON DISCAPACIDAD VISUAL”**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:

DAISY CAROLINA ROSAS LUCIO

ASESOR:

I.Q. LORENA REYES RANGEL

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2022



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS
POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Daisy Carolina Rosas Lucio autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada:

**“PROPICIAR LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y AUTONOMÍA EN ALUMNOS DE UN GRUPO
MULTIGRADO CON DISCAPACIDAD VISUAL”**

en la modalidad de: Informe de Prácticas Profesionales para obtener el Título de: Licenciatura en Inclusión Educativa en la generación 2018-2022 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 8 días del mes de JULIO de 2022.

ATENTAMENTE.


Daisy Carolina Rosas Lucio

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
email:
cicyt@beceneslp.edu.mx
w.beceneslp.edu.mx



BENÉMERITA Y CENTENARIA
 ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
 SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

OFICIO NÚM: BECENE-DSA-DT-PO-01-07
 REVISIÓN 9
 DIRECCIÓN: Administrativa
 ASUNTO: Dictamen Aprobatorio

San Luis Potosí, S.L.P.; a 06 de Julio del 2022

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Titulación y asesor(a) del Documento Recepcional, tiene a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): ROSAS LUCIO DAISY CAROLINA
 de la Generación: 2018 - 2022

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Informe de Prácticas Profesionales.
 Titulado:

"PROPICIAR LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y AUTONOMÍA EN ALUMNOS DE UN GRUPO MULTIGRADO CON DISCAPACIDAD VISUAL"

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en **INCLUSIÓN EDUCATIVA**

ATENTAMENTE

DIRECTORA ACADÉMICA

DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
 SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
 BENÉMERITA Y CENTENARIA
 ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
 SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ

ENCARGADA DE TITULACIÓN

ASESOR(A) DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. MARTHA IBÁÑEZ CRUZ

MTRA. LORENA REYES RANGEL

DEDICATORIA

“La pasión por lo que haces te hará entender que los límites son mentales”

Esto es por y para mis padres Noemi y Hugo, por forjar mi camino, quienes durante toda mi vida se han encargado de brindarme todo lo mejor de ellos para potencializar mis habilidades en diversos aspectos y que gracias a la educación, ideales y valores que me han inculcado soy quien soy, sin ellos no lo hubiera logrado. Durante todo el proceso de mi formación profesional nunca escatimaron nada incluso si las condiciones no eran las mejores, nunca me soltaron ni me dejaron rendirme en momentos difíciles, siempre motivándome a ser mejor persona y seguir mis convicciones.

Se lo dedico a mi niña interior, te convertiste en lo que ahora soy, un conjunto de tus mejores sueños que tuviste desde que naciste, porque el futuro es mucho mejor de lo que esperaba y porque estamos cumpliendo un sueño muy anhelado. Porque el camino nunca fue fácil pero nunca nadie dijo que fuera imposible, y por ello estoy aquí.

A mis hermanos Dulce y Nery, esto también va para ustedes. Solo les puedo decir que todos los sueños se cumplen por muy difícil que sean las circunstancias, no me tomen como ejemplo, pues no soy una persona perfecta pero les aconsejaría que siguieran sus propias convicciones y sueños, que logren y hagan todo aquello que amen hacer y lo más importante: seguir los valores que nos han inculcado nuestros padres, pues es el tesoro más valioso.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres por darme vida y esperanza, por todo su gran apoyo en todas mis etapas educativas, en mis decisiones y en la más importante que fue mi formación docente en donde siempre apoyaron mi elección desde un inicio, confiaron enormemente en mí, siempre al pie del cañón. GRACIAS POR TODO SU AMOR.

Gracias a mis abuelos Rosario y Bernardo por ser mis segundos padres, por ser parte de mi crianza, de mi adaptación al mundo, por brindarme sus brazos, su hogar, sus consejos y su apoyo incondicional, por siempre estar pendiente de lo que sucede en mi vida personal y profesional, gracias por su amor.

A mi tía Paty gracias, por su cariño y apoyo durante toda mi vida y también en la recta final de mi formación, porque en varias ocasiones me salvó de diversas situaciones que implicaban ponerle pausa a mi carrera. GRACIAS INFINITAS TÍA.

Gracias, amigos Liz, Karen y César que siempre han sido incondicionales, me han dado grandes lecciones de vida y mucho cariño, quienes desde que los conocí han estado conmigo compartiendo vida. Gracias por su incomparable y grandiosa amistad.

Gracias a mis amigas, compañeras y colegas de licenciatura, Estefanía, Alexandra, Alejandra y Joselyn que sin ellas la Licenciatura no hubiese sido tan divertida y tan grata, gracias por su amistad incondicional, por el apoyo en las tareas, en el trabajo de equipo, por las risas y a veces las lágrimas, por escucharme y apoyar ideas ocurrentes, por la bonita experiencia de aprender a ser docentes y por los ánimos en momentos difíciles. Me llevo unas grandes amistades.

Gracias a mi asesora de documento recepcional I.Q. Lorena Reyes Rangel, por su amplio apoyo desde el inicio en la construcción de este documento, por las recomendaciones, enseñanzas, consejos y sobre todo por el tiempo que me ha brindado incluso fuera de sus horarios laborales. Sin su apoyo no hubiera logrado. Gracias asesora.

A la Dra. Alma Verónica mi Psic. que me salvó, le quiero agradecer todo su apoyo desde el primer semestre, ahora, durante el octavo semestre comprendió las situaciones por las que estaba pasando y con su sabiduría me brindó un espacio de confianza y de total apoyo emocional. Siempre agradecida con usted.

A la Mtra. Vianey gracias, quien desde un inicio de la carrera siempre estuvo pendiente de todo, de mi desempeño en las prácticas, gracias por los consejos para seguir mejorando y por la confianza, gracias por escucharme. Gracias por todo maestra.

A la Mtra. Grecia Medel maestra del MI del IEC en donde me encontré realizando mis prácticas, quien me brindó ayuda y seguridad en la realización de mis planeaciones e intervenciones con el grupo, me hizo darme cuenta de aquellos errores que durante la práctica me surgían y como darle la mejor solución. Aprendí mucho gracias a sus consejos y ejemplo.

A mi compañera de licenciatura y colega de grupo durante las prácticas en el IEC, Diana, gracias por el apoyo, motivación, consejos, risas, por las experiencias tan bonitas que tuvimos junto con los alumnos, por las risas y miles de anécdotas que solo tú y yo pudimos tener la fortuna de experimentar. Gracias, colega.

Y por último, pero no menos importante, a mis alumnos de práctica del IEC MI, estaré siempre agradecida por la disposición que tuvieron en todas las actividades que les implementé. Definitivamente me regalaron bastantes experiencias de vida, aparte de que ellos aprendieron a través de mí, yo aprendí más de ellos, me forjaron un carácter y un modo de ser tan diferente a lo que me imaginé llegar a obtener durante mi práctica. Gracias a mis alumnos.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
I. Contexto Escolar	12
1.1 Contexto Externo de la Institución	12
1.1.1 Contexto Interno de la Institución	13
1.2 Organización Escolar	14
1.2.1 Actividades De La Institución	17
1.3 Contexto Áulico	20
1.3.1 Organización Del Aula	20
1.3.2 Características de la Población	24
1.4 Justificación.....	26
1.5 Interés Personal del Tema y Responsabilidad como Profesional de la Educación	28
1.6 Competencias que se Desarrollan Durante la Práctica.....	29
II. Plan de Acción.....	32
2.1 Descripción y focalización del Problema.....	33
2.2. Propósitos Considerados para el Plan de Acción	36
2.4 Revisión Teórica.....	37
2.5 Diagnóstico y Análisis de la Situación Educativa	45
2.5.1 Instrumentos de Indagación: Construcción, Validación, Aplicación y Metodología de Interpretación de los Resultados.....	46
2.6 Planificación de la Intervención	58
“Botiquín de las emociones. Un botiquín lleno de autoestima y optimismo”	62
III. Desarrollo, Reflexión y Evaluación de la Propuesta de Mejora	63
3.1 La Intervención	63
3.1.1 Actividad 1: “Lista de Emociones”	63
3.1.2 Actividad 2: “Yo puedo solito”	67
3.1.3. Actividad 3: “Mi mayor poder”	74
3.1.4. Actividad 4: “Criaturas silenciosas”	80
3.1.5. Actividad 5: “Botiquín de las emociones. Un botiquín lleno de autoestima y optimismo”	86
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	93
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
ANEXOS	103

INTRODUCCIÓN

El presente informe de prácticas profesionales se plantea con el propósito de evidenciar de manera analítica-reflexiva el proceso de intervención que realicé durante mi práctica profesional en el séptimo y octavo semestre de la licenciatura en Inclusión Educativa mediante el trabajo realizado dentro del grupo Multigrado I en el Instituto Estatal de Ciegos (IEC) que se encuentra ubicado en la calle Agustín Vera # 915, Colonia del Valle, C.P. 78250, San Luis Potosí, SLP. En él, se describen las acciones, estrategias, métodos y procedimientos ejecutados. Todo ello con la finalidad de mejorar y transformar uno o más de los aspectos de mi práctica profesional.

Es bien sabido que las emociones juegan un papel sumamente importante en la vida de todas las personas, pues son las primeras etapas donde vamos formando una solidez a lo que más adelante vendrá y que por el resto de nuestra vida afrontaremos y buscaremos la manera de darle solución. En las personas con discapacidad, se ven inmersos un sinnúmero de retos y desafíos en la vida cotidiana, existen diversos factores tanto en el contexto familiar como social que pueden llegar a ser limitantes del pleno desarrollo, las cuales pueden ser un impacto emocional tanto para ellos como para sus familias.

Basándome en los enfoques de autorregulación y autonomía, en este trabajo se puntualiza con la discapacidad visual en donde esto tiene gran relevancia, tiene que ver con el saber hacer, elegir o decidir. Por ello, se consideró importante propiciar la autorregulación emocional y autonomía en alumnos de un grupo multigrado con discapacidad visual, pues con esto ellos desarrollan capacidades que les ayudan a obtener un alto nivel de estos.

El Artículo 15 De la ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011) declara que:

La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a

las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación (p.11).

Por lo que considero que los alumnos con discapacidad visual en los que se centró este trabajo deben recibir un fortalecimiento tanto en sus bases de autorregulación como en el ámbito de su autonomía, pues con adquirirán confianza en sí mismos, además, se sentirán capaces de aprender, de enfrentar y de resolver situaciones con mayor autonomía, de relacionarse en forma sana con las distintas personas, de sentirse libres al expresar sus ideas y emociones, y así ir obteniendo una vida más independiente, tomar decisiones, tener un comportamiento estable y favorable ante lo que se les presente, emocionalmente ser conscientes de lo que sienten y de qué manera poder solucionar algún conflicto, todo esto en conjunto lograría que los alumnos tuvieran un mejor proceso de aprendizaje, una buena estancia en el aula, buena convivencia, etc.

La autorregulación emocional es el medio por el cual se adquiere conciencia de sus necesidades, puntos de vista y sentimientos, logrando una mayor autonomía en todos los aspectos. El contexto social tiene un papel predominante en el sentido funcional de las emociones y la autorregulación. Este contexto puede implicar también la adaptación social del menor a los diferentes ámbitos en el que se desenvolverá.

Descripción Sintética del Documento

El presente informe de prácticas profesionales está estructurado por apartados, articula intencionalidad de la propuesta, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión y análisis de la propuesta de mejora, conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

Descripción del contenido de cada apartado:

El primer apartado corresponde a la intencionalidad de la propuesta donde se presenta de manera inicial la descripción del contexto educativo y del perfil grupal en donde se implementó el Plan de Acción; además, se especifica la problemática detectada, la pregunta de investigación que guía la construcción de este informe de prácticas; la justificación y argumentación de la relevancia del tema de interés para la labor docente; además, las competencias a desarrollar durante la práctica docente.

El segundo apartado contiene el *Plan de Acción*, en este se integra la focalización del problema, de los propósitos general de dicho plan, la elaboración e implementación de un diagnóstico; la revisión bibliográfica consultada que permitió recuperar las bases teórico metodológico para su diseño. Los propósitos que dirigieron la planificación del trabajo docente, el conjunto de acciones que conforman la propuesta, además de las prácticas de interacción en el aula.

El tercer apartado titulado desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de intervención; presenta la descripción, explicación, confrontación y reconstrucción del trabajo docente, que da cuenta de la aplicación del plan de intervención y el logro de los alumnos; así mismo la evaluación de los resultados obtenidos.

Finalmente, el último apartado muestra las conclusiones que se construyeron producto de la reflexión sobre la implementación del Plan de Acción. Se continúa con la bibliografía revisada y los anexos correspondientes que forman parte de las evidencias del trabajo realizado.

I. Contexto Escolar

1.1 Contexto Externo de la Institución

El contexto escolar son todos aquellos factores que envuelven el proceso de enseñanza-aprendizaje; elementos que van desde la infraestructura escolar, hasta aquellos que repercuten directamente en el alumno, los cuales se construyen directamente en la dinámica, con la actividad de los participantes: los culturales, socioeconómicos, ambientales, políticos, físicos, afectivos y familiares.

De acuerdo con Álvaro, Coll, y Palacios (2014) mencionan que “el contexto es inseparable de las contribuciones activas de los individuos [...] los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino como algo que se construye mutua y dinámicamente con la actividad de los participantes” (p. 600).

Con respecto a lo anterior se describen las características contextuales del centro educativo donde se lleve a cabo mis prácticas profesionales; el Instituto Estatal de Ciegos se encuentra ubicado en la calle Agustín Vera #915, Colonia del Valle, C.P. 78250, San Luis Potosí SLP. Pertenece a la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE), con clave 24EIV0002G. Es una colonia de clase media-alta, se ubica en una zona residencial la cual se encuentra en una zona conurbada al centro-oeste de la ciudad.

Al oeste del instituto se encuentra una empresa constructora, al este una escuela de educación preescolar llamada “La Pajarita”, al sur colinda con viviendas particulares. En los alrededores de la colonia se observan diversas áreas comerciales, tales como un Centro de Educación Especial “CREA Lenguaje”, una tienda de conveniencia “OXXO Fray Diego” y cerca de este se encuentra la plaza comercial “El Dorado” (anexo A).

Es una institución dedicada a la enseñanza de niñas y niños con ceguera y baja visión y cualquier otra discapacidad a fin o trastorno en conjunto con la discapacidad visual, proporciona atención, rehabilitación y capacitación. Brinda educación preescolar y primaria con opción de albergue temporal el cual por motivo de la pandemia Covid-19 no se tiene habilitado. El instituto trabaja mediante los lineamientos de SEGE y Desarrollo Integral de las Familias (DIF).

1.1.1 Contexto Interno de la Institución

La infraestructura escolar debe permitir desarrollar las tareas escolares y crear mejores ambientes de enseñanza, propicios para lograr aprendizajes y reducir la desigualdad social, de acuerdo con (INEE, 2010) comprende:

Aquellos servicios y espacios que permiten el desarrollo de las tareas educativas. Las características de la infraestructura física de las escuelas contribuyen a la conformación de los ambientes en los cuales aprenden los niños y, por tanto, funcionan como plataforma para prestar servicios educativos promotores del aprendizaje que garantizan su bienestar (p. 43).

El Instituto estatal de ciegos cuenta con dos edificios los cuales se comparten con el Instituto de reintegración social Rafael Nieto, el primer edificio cuenta con: un área de recepción y sala de espera, una dirección académica y administración, áreas verdes, juegos: una resbaladilla, unos columpios, dos áreas de baños, docentes y alumnos cuentan con baños propios para un beneficio particular.

El segundo edificio cuenta con dos pisos, en el piso superior se encuentran las áreas de internado las cuales el instituto estatal de ciegos no tiene actualmente disponibles por situación de pandemia, tres aulas: Preescolar Multigrado I, Primaria Multigrado I, Primaria Multigrado II, un aula de educación física, un aula del área de rehabilitación, una sala de cómputo el cual por el momento está inhabilitada por la distribución del equipo de cómputo en las diversas aulas, un aula donde se encuentran: coordinación, psicología y enfermería, un salón de música, un área de recursos materiales donde se encuentra el personal de apoyo (anexo B).

El instituto cuenta con servicios básicos como son: luz, agua, drenaje, internet, cámaras de seguridad, detector de humo, un área de copias e impresiones, áreas de baños limpios, papel de baño, lavamanos, dispensadores de papel para secarse las manos, computadoras, sistema de audio (bocinas), proyector, espacios amplios dentro del aula, materiales didácticos convencionales y otros más adaptados a braille, de texturas y sonidos (anexo C).

El instituto cumple con los lineamientos básicos de acuerdo con INEE, (2016) debido a que tiene “espacios escolares suficientes y accesibles, y condiciones básicas de seguridad e higiene” (p.11) lo que facilita a los niños un libre esparcimiento y áreas específicas que contribuyen al aprovechamiento académico.

Se procura que estas áreas sean cuidadas y aprovechadas por cada uno de los miembros escolares, lo que ha permitido que la comunidad educativa disfrute dicha infraestructura. Los edificios están diseñados bajo este precepto, deben permitir la igualdad de uso, ser flexible, intuitivo y seguro.

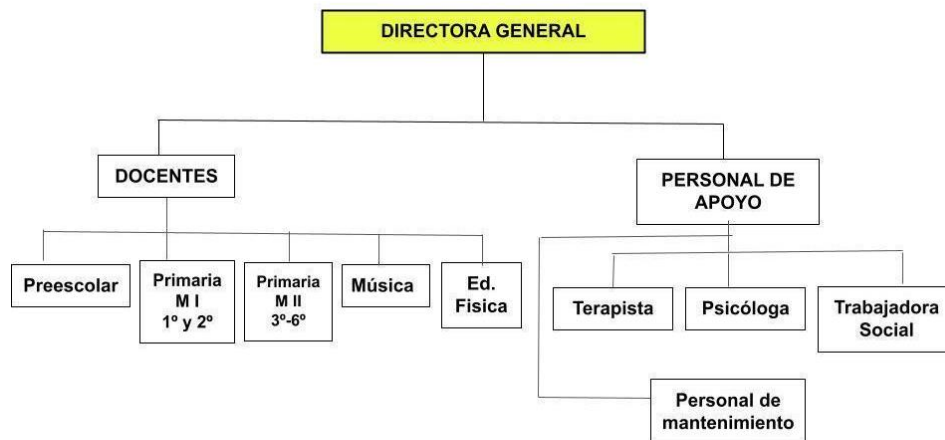
1.2 Organización Escolar

El Instituto Estatal de Ciegos tiene una organización completa, con horario de trabajo de 08:00 a.m. a 03:00 p.m., la población escolar es de veintitrés alumnos, contando con educación básica de preescolar y educación básica de primaria distribuidos en tres grupos los cuales son Preescolar Multigrado, Primaria dividida en Multigrado I (1º y 2º) y Multigrado II (3º, 4º, 5º Y 6º), en un rango de edad de los tres a los doce años.

El personal está conformado por una directora general, cinco maestros, una psicóloga, una trabajadora social, una coordinadora académica, una enfermera, un chofer, una de terapeuta, personal administrativo y de mantenimiento.

Figura 1.

Organigrama del Instituto Estatal de Ciegos.



La directora de la institución en colaboración con la coordinadora académica, realizan actividades propias de la gestión institucional tanto administrativas como pedagógicas, entre ellas: recopilar y revisar pedagógicamente la planeación de los docentes, organizar el Consejo Técnico Escolar (CTE); al exterior, rendir informes y entregar documentación a la inspección escolar como lo requisita la SEGE procurando mantener un ambiente de trabajo de respeto y confianza con todos los docentes y personal de apoyo; toma la última decisión en situaciones complejas recuperando, consenso, opiniones y sugerencias.

En su mayoría, las docentes que están frente a grupo cuentan con estudios de licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Especial, Pedagogía y Educación Física. Desde el comienzo del ciclo se asignan a cada maestro diversas comisiones, desde las permanentes establecidas por las prioridades en CTE.

El trabajo entre los docentes es armónico y de respeto compartiendo información valiosa para favorecer el aprendizaje de los alumnos; se observa constantemente el trabajo colaborativo. En el CTE se favorece la comunicación entre docentes mediante el trabajo de colegiado, el intercambio de experiencias y estrategias para mejorar la práctica docente; además, de plantear acciones a realizar en la *Ruta de Mejora Escolar*.

El CTE se constituye en un espacio para socializar diversas concepciones, “costumbres, hábitos, tradiciones y mitos que permiten, o no, desarrollar una cultura académica” (López, 2005, p. 324), pero en el que se hacen presentes una serie de rituales de la práctica educativa. Esos rituales frecuentemente son opuestos a las nuevas tendencias planteadas por la SEP, quien ha hecho énfasis en las capacitaciones a través de cursos o talleres presenciales de corta duración desarrollados en cascada, que son definidos desde las necesidades de las instituciones organizadoras, generalmente para capacitar a los profesores en la implementación de nuevos programas o reformas educativas sin considerar las características de los participantes, por lo que tienen poco impacto en la formación de los profesores (Messina, 2002).

El CTE se lleva a cabo de acuerdo con el calendario del ciclo escolar 2021-2022: cumpliendo con un horario de jornada escolar, mayormente dirigido por la coordinadora académica en representación de la directora del plantel. Se discuten temas sobre la institución, su organización y el alumnado; identifican las debilidades que permiten trazar

acciones de mejora sobre las que se realizan constantemente mediciones de avance para el logro de la ruta de mejora.

Una de las principales prioridades es la mejora y avance de los alumnos en cuanto a sus aprendizajes, al igual que seguir mejorándolos, realizar ajustes en las jornadas, enriquecerlas y así poder brindar un buen servicio educativo a todo el alumnado. Otro aspecto que el IEC se propone darle seguimiento en cuanto la educación socioemocional consiguiendo así crear seres autónomos, la adquisición de la lectoescritura braille, además de la planeación de actividades donde se consiga sana convivencia y así lograr los objetivos en el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE).

Los padres de familia tienen presencia en el instituto de manera continua debido a que en ocasiones se les convoca a diversos eventos y actividades tanto administrativos como a las juntas de coordinación académica donde se tratan temas enfocados a los alumnos, red de padres en donde se abordan diversos temas: de salud, escolares, psicológicos y que en estos colaboran personal especializado de diferentes instituciones para brindar información de calidad a los padres de familia. Esta estrecha relación permite una comunicación efectiva.

Los padres de familia en su mayoría realizan diferentes oficios como su actividad laboral. A pesar de ello, existe comunicación y participación de los papás en las reuniones o algunas otras actividades que involucran acuerdos grupales. Son participativos y se muestran interesados por los alumnos, se mantiene una comunicación constante con ellos al término de la jornada escolar. En diversas ocasiones algunas madres de familia optan por permanecer en el instituto durante toda la jornada escolar, ya que para ellas les resulta más fácil quedarse que retirarse y realizar todo el recorrido, esto sucede con las madres de alumnos que viven retirados del instituto.

De acuerdo con lo anterior, Brown (1989) menciona sobre la importancia del trabajo con los padres y madres de familia:

Quando los padres participan en la educación de sus niños, se obtienen beneficios, tanto para los padres como para el niño, ya que frecuentemente mejora la autoestima del niño, ayuda a los padres a desarrollar actitudes

positivas hacia la escuela y les proporciona a los padres una mejor comprensión del proceso de enseñanza (p. 1).

Por otro lado, con motivo de la pandemia por el virus COVID-19, se considera dentro de las prioridades cuidar de los alumnos llevando a cabo todos los protocolos de sanidad establecidos al ingresar y durante su estancia dentro del instituto, por ello, en diversas ocasiones desde el inicio del ciclo escolar, se le convoca a los padres de familia a participar en las diversas jornadas de limpieza intensiva en las cuales se asea toda el aula, materiales, espacios, sillas, mesas y todo aquello que los alumnos utilizan durante la jornada escolar.

En cuanto a los padres de familia que viven fuera de San Luis Potosí, se les convoca gradualmente una vez al mes para que participen en dichas jornadas, sin embargo, no se tiene respuesta alguna, por lo cual, el instituto opta por cobrar una cuota de recuperación en caso de su inasistencia.

1.2.1 Actividades De La Institución

La rutina de trabajo inicia desde las 07:00 a.m., comienza el recorrido del transporte escolar el cual pasa por puntos cercanos a las casas de los alumnos, llega al instituto alrededor de las 07:50 a.m. Los alumnos que no requieren servicio de transporte ingresan a la institución acompañados de sus padres. En la entrada se encuentra el filtro de sanidad, personal del área de enfermería supervisa que se realice la rutina de higiene como el lavado de manos, chequeo de temperatura e higiene de uñas para que después cada uno se dirija a su respectivo salón de clases.

A las 08:00 a.m. en punto se tiene estimada la llegada de la mayoría de los alumnos a excepción de aquellos que viven fuera del recorrido que realiza el transporte escolar, por lo cual se les da una tolerancia de cincuenta minutos. Alumnos y padres de familia locales que más de tres veces llegan después de la hora estimada se les realiza una carta responsiva.

El receso está establecido a partir de las 10:30 a.m. y tiene una duración de treinta minutos. Los alumnos al escuchar la indicación de que es la hora de receso salen en

orden; tienen la indicación de comer y posterior a ello jugar cerca del salón de clase, recoger su basura y limpiar el área donde desayunaron en este caso la mesa y bancas que se encuentran fuera del aula culminando el receso, los alumnos se forman en filas para poder dirigirse en orden al baño e ingresar a los sanitarios y posteriormente lavarse las manos para después volverse a formar, recoger sus recipientes donde portaban su desayuno e ingresar nuevamente al aula.

A la 01:00 p.m. es hora de la salida, por lo cual, personal de enfermería se encarga de ir por los alumnos a sus aulas, dar el recorrido por el pasillo y entregarlos a los padres de familia a quienes se le otorga quince minutos de tolerancia establecido en el reglamento escolar; cuando un padre de familia no llega en este plazo se le emite un aviso para que los mismos le tengan en cuenta.

En cuanto a los alumnos que son trasladados mediante el transporte escolar, a la hora de la salida sus padres son los encargados de recogerlos, pues el servicio de transporte solo se brinda por las mañanas.

El instituto actualmente lleva a cabo la modalidad híbrida, por lo cual se trabaja de la siguiente forma:

- Al ingresar al Instituto se debe pasar por el filtro de sanidad, el cual consiste en el lavado de manos, toma de temperatura, oxigenación, chequeo de algunos síntomas, registro de entrada.
- Lunes y miércoles: presencial, de 08:00 a.m. a 09:00 a.m. Educación Física, de 09:00 a.m. a 10:00 a.m. Música, de 10:00 a.m. a 12:00 p.m. actividades impartidas por la maestra titular del grupo.
- Martes y jueves: virtual, de 08:00 a.m. a 09:00 a.m. Educación Física, de 09:00 a.m. a 10:00 a.m. Música, 10:00 a.m. a 01:00 p.m. clases por la plataforma digital Zoom individual con aquellos alumnas o alumnos que no asisten presencialmente.
- Viernes: en ocasiones la entrada de los alumnos es a las 09:00 a.m. y hasta las 12:00 p.m. se trabajan aquellas materias y temas de repaso para los alumnos que durante toda la semana tomaron clases virtuales.
- En la entrada y salida a cualquier otra área se rocía a los alumnos con sanitizante y se les aplica gel antibacterial en las manos.
- Para dirigirse al aula o alguna otra área deben de seguir el señalamiento y dar la vuelta completa a los pasillos alrededor de las aulas, esto para impedir que se

haga un aforo grande de personas en los pasillos, esto sucede de igual manera cuando los alumnos van al baño.

- Al momento de que algún alumno asiste al área de psicología o rehabilitación los encargados de dirigir a los alumnos son el personal de enfermería que en su mayoría son los pasantes.
- De igual manera cuando es la hora de salida de los alumnos, los pasantes de enfermería acuden al aula para dirigir a los alumnos al área de recepción donde se encuentran los padres de familia.
- Mientras los alumnos se encuentren en el aula, cada cuarenta minutos se sanitizan sus mesas y sillas, por ello, se les saca del aula y se les da una vuelta por los pasillos.
- Al término de la jornada se sanitizan los materiales, sillas y mesas de los alumnos.
- Colaboran en el filtro de sanidad por las mañanas cuando es la hora de entrada de los alumnos y personal docente.
- Reuniones donde se tratan asuntos sobre la organización del instituto.
- Limpieza escalonada de los espacios, aulas y material didáctico.
- Durante las clases en línea, se encuentran cerca del alumno al pendiente de cualquier inconveniente que pudiera suceder, colaboran en las actividades virtuales en ocasiones haciendo equipo con los alumnos, proporcionando algún material, etc.

Por lo anterior, se coincide con lo que menciona Carvajal (1997): “las medidas y reglamento escolar que desarrolla la escuela “dictan formas de organización y funcionamiento” (p. 81), así como las relaciones e interacciones que se realizan en la escuela están estrictamente acordadas entre la comunidad escolar, lo que refleja que ha permitido un buen funcionamiento y mejores condiciones de trabajo.

1.3 Contexto Áulico

Multigrado I brinda atención a nueve alumnos, predominando el sexo femenino con seis mujeres y tres hombres: un 44.4% presenta ceguera, 22.2% baja visión y de la población total de alumnos un 33.3% presenta discapacidad múltiple las cuales son motriz y Trastorno del Espectro Autista con un promedio de edad entre los cinco a nueve años (anexo D).

En relación con la asistencia, de los nueve alumnos que se tienen contabilizados, tres de ellos no asisten a clases en conjunto con el grupo debido a que solo ingresan al área de fisioterapia, educación física (terapia ocupacional) y música, siendo solo seis los alumnos que asisten, sin embargo, se observa que regularmente faltan de dos a tres alumnos por día cuando las clases son presenciales. Cabe mencionar que en este momento se está trabajando modalidad híbrida.

1.3.1 Organización Del Aula

Pablo y Trueba (1994), consideran que el ambiente de aprendizaje es:

Un agente educativo el cual se estructura y se organiza en función del espacio interior del aula, útil para estimular en el educando la disposición de aprender, tomando en consideración quiénes son los protagonistas que van a utilizar el espacio físico dispuesto, cuáles son sus necesidades e intereses, para qué se usa, cuál es su objetivo, qué actividades se pueden propiciar en él, delimitado por espacios de uso colectivo e individual (p.64).

El aula se caracteriza por ser un espacio amplio, es importante destacar que la organización que este tiene es de total importancia para los alumnos con discapacidad visual, pues les brinda espacios donde pueden desenvolverse, organizarse, tener una mejor ubicación espacial, conocer quiénes de sus compañeros se encuentran cerca y quiénes lejos, utilizar y favorecer sus coordenadas: izquierda, derecha, atrás, adelante, conocer donde se encuentran los materiales que de acuerdo con la actividad puedan

utilizarlos, dirigirse de manera autónoma hacia ellos y tener la responsabilidad de darles un uso adecuado, limpiarlos después de utilizarlos y dejarlos en su lugar correspondiente.

El principal acceso al aula Multigrado I es una puerta amplia para el acceso de los alumnos y personal, seis ventanas grandes las cuales permiten que la luz natural entre durante toda la jornada, por lo cual no se encienden las luces, tienen cortinas color blanco las cuales siempre permanecen abiertas. En el aula se encuentran nueve mesas en forma de trapecio con sus respectivas sillas, estas se encuentran ubicadas en filas de tres cada una con la distancia requerida, tres lockers donde se guarda todo el material, un librero y un juguetero.

Igualmente se encuentra un pizarrón de corcho en la parte trasera del aula, en este solo se plasman adornos, en este caso se encuentra adornado con un diseño de bienvenida para los alumnos. En una de las paredes laterales, se encuentra una mesa en la que se tienen recursos de higiene: gel antibacterial, sanitizantes, toallas de papel, pañuelos desechables, etc.

El aula tiene un escalón a desnivel en donde se encuentra el espacio que ocupa la maestra titular, una silla y mesa amplia con equipo de cómputo. Detrás de la silla de la maestra se encuentra un pizarrón de corcho en donde se colocan anuncios, hojas de tareas importantes o recordatorios propios de la maestra, a un lado en donde va posicionado el pizarrón principal, se tiene plasmada una lona temática de la estrategia para brindar clases a distancia durante el 2021 con covid-19 “Aprendo con tu voz” sobre el tema de Braille de un programa por parte de DIF (anexo E).

La maestra de grupo, atiende de manera permanente a los alumnos, a excepción de las primeras dos clases que transcurren en las primeras horas de la jornada: educación física y música, sin embargo, la maestra permanece al tanto de los alumnos; de igual manera, cuando alguno de los alumnos tiene agendada una sesión con la psicóloga, terapia ocupacional o fisioterapia la maestra se mantiene al tanto en cuanto al momento en el que alguno de los alumnos se retirará y le tendrá que poner pausa a las actividades que esté realizando en ese momento para después al término de la sesión poder reincorporarse a las actividades.

Desde que inicia la jornada hasta que concluye, en el aula predomina el respeto docente-alumnos, se muestra una constante comunicación, pues los alumnos cuando

requieren ir al baño o sucede alguna otra situación, avisan a la maestra, a veces mencionando su nombre o en el caso de uno de los alumnos se levanta de su lugar y la toma de la mano, al igual que cuando realizan alguna actividad física y se encuentran cansados, expresan que requieren beber agua, retirar sus suéteres o que quieren tomar un pequeño descanso antes de dirigirse a alguna otra área.

Por otro lado, en cuanto a los alumnos que se encuentran en modalidad a distancia, se les brinda clase por videollamada a través de Zoom, la maestra siempre se encuentra al pendiente sobre su asistencia, constantemente conversa vía mensajes de WhatsApp o llamada telefónica con las madres y padres de familia para asegurarse que los alumnos se integren a las videollamadas y el material que necesitarán ya sea en las sesiones presenciales o virtuales.

La maestra titular del grupo está al pendiente del alumnado; desde que inicia la jornada hasta el término de la misma de acuerdo con dificultades que se presenten, inasistencias y el porqué de ellas; además, atiende a los padres de familia a la hora de salida, conversa con ellos los días viernes cuando acuden aquellos alumnos que durante la semana toman sus clases virtualmente, la maestra y padres de familia aprovechan a conversar sobre aquellos asuntos que tratan sobre los alumnos.

Durante las jornadas, la maestra realiza actividades que estimulan la motricidad fina, cada uno de los alumnos realiza una actividad diferente de acuerdo con su discapacidad, por ejemplo, alumnos con ceguera realizan actividades de pre-braille como lo son: ensartar, unir, pegar, etc., alumnos con baja visión: actividades en sus libretas como lo son el seguimiento de líneas, grafomotricidad con pintura, identificación de figuras y seguimiento de trazos, etc. Al momento de que los alumnos realizan la actividad, la maestra involucra preguntas dirigidas a todo el grupo con la intención de reforzar conocimientos de acuerdo con los aprendizajes que en ese momento se están trabajando.

La maestra para su labor y elaboración de planeaciones utiliza el Plan y Programa de Estudio Aprendizajes Clave 2017 donde se basa en el campo formativo que se requiere trabajar, contempla el interés del alumnado y la discapacidad de cada uno adecuando la actividad para cada uno de los alumnos.

Los materiales que se utilizan frecuentemente dentro del aula para lograr el aprendizaje son: aquellos que les implique la manipulación y la adaptación al braille,

sucesión y acomodo numérico mediante el “cubarín” herramienta para el trabajo matemático el cual contiene braille, material de texturas, tamaños, sonidos, materiales de insertad, acomodar, apilar, reconocimiento de figuras geométricas con ayuda de material de madera adaptado a braille, fichas de letras, silabarios en tipografía braille y negritas, actividades de reconocimiento de letras y acomodo, juegos de manipulación e interacción, regleta y punzón (anexo F).

Castillejo (1989), citado por (Moreno, 2015) indica que:

Los materiales no son simplemente objetos o enseres con una funcionalidad fija y definida, sino que el material tiene sentido en el aprendizaje, cuando el niño le ha interferido su carga emocional, y a partir de ese momento, el objeto comienza a ser partícipe del proceso de enseñanza/aprendizaje. La educación infantil se ha de configurar de manera que se estimule tanto a nivel sensorial como motriz, donde a través de experiencias táctiles, visuales y auditivas especialmente, pueda desarrollarse de manera integral (p. 9).

Por ello, el material didáctico cobra una gran relevancia dentro del proceso de aprendizaje en los alumnos, en este caso con ceguera y baja visión. Mediante la manipulación que los alumnos realizan con el material, hace que adquieran nuevos conocimientos con los cuales en el caso de los alumnos con ceguera que adquieran la adquisición del braille, los que ya tienen conocimiento de ello que adquieran el sentido numérico en braille y para los alumnos con baja visión: que tengan un avance en la escritura y trazos.

Algunos de los hábitos que presentan los alumnos son: buena limpieza en sus espacios de trabajo al momento de realizar alguna actividad, cuando ingieren algún alimento optan por recolectar sus residuos o basura y dirigirse al bote para tirarla y posteriormente limpiar sus lugares, son respetuosos y amables, en la mayoría de las ocasiones son puntuales y realizan todas aquellas indicaciones y tareas que se les asignan, sus habilidades mayormente son: bailar, cantar, aprenden a tocar instrumentos

musicales, realizan actividades físicas y juegos que en su mayoría suelen ser de un alto nivel de dificultad, realizan con rapidez actividades de insertado.

La mayoría de la jornada escolar todos los alumnos conviven de una manera pacífica, en ocasiones permanecen conversando todo el tiempo, ríen con sus pares y con las maestras a cargo, a veces suelen discutir, en ocasiones cuando no escuchan hablar o no perciben la presencia de alguno de sus compañeros preguntan por él y si es que se encuentra bien, todos en conjunto son empáticos y se ayudan entre sí cuando se requiere.

1.3.2 Características de la Población

Discapacidad Visual

La Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica (2010) menciona que:

La discapacidad visual se define con base en la agudeza visual y el campo visual. Se habla de discapacidad visual cuando existe una disminución significativa de la agudeza visual aún con el uso de lentes, o bien, una disminución significativa del campo visual. *La agudeza visual* es la capacidad de un sujeto para percibir con claridad y nitidez la forma y la figura de los objetos a determinada distancia. Las personas con agudeza visual normal registran una visión de 20/20: el numerador se refiere a la distancia a la que se realiza la prueba, y el denominador, al tamaño del optotipo (figura o letra que utiliza el oftalmólogo para evaluar la visión). Las personas que utilizan lentes en su mayoría experimentan afectaciones en la agudeza visual. No se les considera personas con baja visión, porque su visión borrosa se soluciona con el uso de lentes

En cuanto al campo visual, se refiere a la porción del espacio que un individuo puede ver sin mover la cabeza ni los ojos. Una persona con visión normal tiene un campo visual de 150 grados en plano horizontal y 140 grados en el plano vertical (p.17).

En la Guía de apoyo técnico-pedagógico: NEE en el nivel de educación parvularia, 2007, se mencionan los siguientes conceptos:

Clasificación de la Discapacidad Visual. Las dificultades visuales se pueden presentar en diferentes grados de variabilidad, abarcando desde las dificultades visuales mínimas hasta la ceguera. En este sentido, es fundamental distinguir entre los conceptos de ceguera y baja visión, términos muy utilizados en la actualidad. Cabe destacar que estas definiciones han sido elaboradas con fines pedagógicos, pretendiendo una mejor comprensión y aplicación por parte del lector.

Baja Visión. Se habla de Baja Visión, cuando el niño o la niña presente una percepción visual muy disminuida, sin embargo logra captar estímulos visuales de mayor tamaño, con la utilización de ayudas ópticas, Es decir, los niños y niñas con baja visión, presentan una alteración importante de su capacidad visual, pero poseen un remanente visual que les permite utilizar funcionalmente este sentido, muchos de ellos/ellas pueden incluso escribir y leer textos impresos, apoyados por las ayudas ópticas que sean necesarias en cada caso.

Ceguera. Se habla, en cambio de ceguera cuando el niño o la niña simplemente presente una pérdida total de la visión, o bien que el pequeño remanente que posea no le permita desarrollar actividades utilizando esta percepción. Es decir, el remanente visual que poseen estos niños y niñas es mínimo o simplemente no existe. En esta situación será necesario que ellos y ellas desarrollen el resto de sus sentidos como medio de acceso a la información que le otorga el medio (p.14).

Actualmente en el ciclo escolar 2021-2022 en el aula Multigrado acuden nueve alumnos, cuyos géneros son, seis niñas y tres niños de los cuales un 44.4% presenta ceguera, 22.2% baja visión y de la población total de alumnos un 33.3% presenta discapacidad múltiple las cuales son motriz, parálisis cerebral y autismo con un promedio de edad entre los cinco a nueve años (anexo G); como docente, es indispensable conocer qué tipo de canales de aprendizaje posee cada uno de los alumnos, ya que esto proporciona información que permite que el diseño de las actividades de enseñanza aprendizaje atienda a sus particularidades.

1.4 Justificación

En este informe se abordan dos enfoques de la educación socioemocional: autorregulación y autonomía, enfocados en el currículo escolar que se basa en el desarrollo de la capacidad del alumno de reconocer y reflexionar sobre sus propias emociones, relacionarse bien con los demás y ejercer la empatía, de igual manera la autonomía, la cual tiene que ver con aprender a ser, aprender a hacer y convivir.

Considerando que esto se trata de una herramienta importante para la convivencia escolar y en sociedad, en este caso, focalizados parte importante en el día a día de los alumnos del Multigrado I en el IEC, como parte de mi perfil de egreso de la licenciatura en Inclusión Educativa, dicho tema también es parte fundamental y de acuerdo con la Declaración de Incheon de la UNESCO (2015):

La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo. Esto se realiza mediante la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Dichos obstáculos pueden surgir de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas. Además, la educación inclusiva sustenta y favorece la conformación de la equidad, la justicia, la igualdad y la interdependencia, lo que asegura una mejor calidad de vida para todos, sin discriminación de ningún tipo, y una sociedad que reconozca y acepte la diversidad como fundamento para la convivencia social, que garantice la dignidad del individuo, sus derechos, la autodeterminación, la contribución a la vida comunitaria y el pleno acceso a los bienes sociales (p. 14).

Por ello, dentro de mi trabajo, hago profundo énfasis en propiciar la autorregulación emocional y autonomía en alumnos con discapacidad visual, de tal

manera que se logre que los alumnos gocen plenamente tanto de su derecho a la educación como a su permanencia mediante el trabajo que implica poner en práctica una educación inclusiva, reconocer la diversidad de alumnado, contribuir y crear una estancia favorable con herramientas para la vida en el aula llevando a cabo prácticas que beneficien su día a día dentro y fuera de ella, así mismo, el desarrollo de otras competencias para desenvolverse de manera personal, escolar y social.

Por lo que pretendo que el que alcance de este trabajo beneficie no únicamente a los alumnos sino a los docentes, con lo que busca favorecer la autorregulación y autonomía y que con esto se consiga la participación de los alumnos que se enfrentan día con día a diversos escenarios donde las situaciones de conflicto se ven inmersas, puesto que en ocasiones estas les impiden expresarse, empatizar con sus pares, convivir, responder a todas aquellas actividades dentro y fuera del aula, que las realicen con autonomía, que se potencialice su iniciativa por realizar solos las cosas, etc. La investigación me permitió encontrar las acciones y metodologías adecuadas para lograr que los alumnos identifiquen y pongan en práctica habilidades tanto de autorregulación como de autonomía.

La presente investigación surgió de la necesidad que se tiene de propiciar la autorregulación emocional y autonomía en alumnos con discapacidad visual, se considera importante porque descubre los aspectos metodológicos, los componentes curriculares, las prácticas y estrategias que merecen ser replanteadas y flexibilizadas con tal de que la institución también pueda propiciar lo antes mencionado así como el desarrollo de otras competencias para desenvolverse de manera personal, escolar y social familiar.

En el transcurso del trabajo y la solución a la problemática que se tiene definida, se busca obtener un resultado que pueda ser propuesto como producto aplicable en las instituciones educativas, sin duda alguna. sirve de referente para examinar, cuestionar otras formas de intervención del mismo proceso educativo y lograr una educación de calidad para la diversidad de alumnado con el que se pueda estar trabajando dando respuesta a todas aquellas necesidades que presenten.

La factibilidad de este estudio es resultado del compromiso y la responsabilidad que el docente tiene frente a los requerimientos de una formación de calidad y de la utilidad de los aprendizajes que le resulten benéficos en su vida futura de los alumnos del Instituto Estatal de Ciegos.

1.5 Interés Personal del Tema y Responsabilidad como Profesional de la Educación

Durante todo mi trayecto formativo en BECENE y vivencia personal, la convivencia con los alumnos de diversos niveles educativos y servicios de educación especial, me han hecho tener un gran interés sobre el tema de las emociones, pues considero que se les debe dar más valor, visibilidad y oportunidad para reconocerlas y trabajarlas.

Todas las emociones ayudan a enfrentar situaciones que ocurren a diario en el mundo y en la vida, todas son importantes y útiles a la hora de cumplir su función, por lo que es necesario entender que no hay que evitar las emociones que son negativas y que no a todos les agradan, en el caso de los niños, todos los días se enfrentan también a miles de situaciones, por lo cual se les debe de ayudar a reconocerlas, aceptarlas y regularlas.

En diversos escenarios educativos en los que he estado pude observar que algunos docentes se preocupaban en su mayoría por el aprendizaje de los contenidos pero al momento de que se le daba oportunidad a los alumnos para participar o compartir sus conocimientos estos se encontraban desmotivados, preocupados, si algo no lo podían realizar o no les resultaba se frustraban y dejaban de realizarlo, me di cuenta que no se les brindaba un espacio o momento de motivación o al menos preguntar cómo se sentían y de qué manera se les podía ayudar u orientar.

En el área de la inclusión educativa y tomando en cuenta la diversidad de alumnos, las emociones son un punto sumamente clave e importante, pues este permite que todos los alumnos se desempeñen ampliamente a nivel cognitivo y social. En lo personal es importante que el ámbito de las emociones se integre dentro de los contenidos y trabajo diario en el aula, no solo como materia curricular o como algo que se tenga que negociar, sino como algo indispensable, algo cotidiano y continuo.

En los alumnos es común que al momento de intentar sin éxito alguna acción o actividad cotidiana de autonomía, estos no se autorregulen y decidan dejar de hacer sin una búsqueda de cómo poderlo solucionar, esto, también me llevó a focalizar mi interés por el aspecto de la autonomía, pues en las escuelas donde se les brinda atención a alumnos con alguna discapacidad la parte de la autonomía en diversas ocasiones se deja a un lado y no se consigue con éxito, causando así que los alumnos dependan siempre de alguien para realizar algo que si se trabaja lo podrían realizar por si solos y al mismo

tiempo obtendrían diversas herramientas que los haga conseguir exitosamente sus metas y cumplir todo aquello que propongan.

Mi interés y responsabilidad como docente en formación recae en la importancia de detectar las necesidades de los alumnos, ser consiente y atender a la diversidad de alumnado, mantener una comunicación activa y afectiva, crear espacios y condiciones accesibles donde los alumnos desarrollen habilidades tanto para la vida diaria como para su bienestar en contraste con la autorregulación de sus emociones.

1.6 Competencias que se Desarrollan Durante la Práctica

El egresado de la Escuela Normal es un profesional de la educación que:

- Cuenta con una formación pedagógica sólida, con saberes y competencias para establecer relaciones educativas y desarrollar procesos de educación inclusiva de acuerdo al desarrollo cognitivo, psicológico, físico, emocional de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, considerando su entorno social y cultural;
- Es capaz de hacer intervención educativa diseñando estrategias de aprendizaje, enseñanza, de acompañamiento, de evaluación, así como didácticas, materiales y recursos educativos adecuados, poniendo al alumno, a la alumna, en el centro como protagonista de su aprendizaje.

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto. Las competencias genéricas y profesionales que se pretende consolidar durante la realización e implementación de este informe de prácticas profesional son:

Competencias Genéricas. Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y toma de decisiones

Esta competencia en particular la he desarrollado en el trabajo con los alumnos ya que constantemente tengo que dar solución a diversas problemáticas en cuanto al acceso a la educación del alumnado, pues siempre hago un reconocimiento amplio de las habilidades y características de cada uno de los alumnos, con ello busco hacer ajustes y adecuar tanto materiales como actividades que permitan ampliamente el acceso a la información y aprendizajes de todo el alumnado.

- Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable.

Constantemente desarrollé estrategias para que estas cubran todo aquel quehacer educativo donde consigo que de manera responsable y eficaz mi práctica y todas aquellas acciones que realizo sean lo más pertinentes posibles abarcando todo aquello que se requiere alcanzar con mi grupo en donde realizo mis prácticas profesionales.

- Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos

La comunicación es una de las habilidades que más sobresalen de mi trabajo como docente en formación, gracias a ello puedo obtener diversa información, ejecutar acciones y tener una buena comunicación con los demás, en este caso con los alumnos, me permite conocer el entorno, los que participan en él, en cuanto a los alumnos, pues la comunicación es esencial, me permite conocerlos, conocer lo que requieren, sus contextos, etc.

Competencias Profesionales. Plantea las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes de acuerdo con sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, con base en los nuevos enfoques psicopedagógicos.

Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover el aprendizaje en función de las necesidades educativas de todos los alumnos en los diferentes campos, áreas y ámbitos que propone el currículum, considerando los contextos y su desarrollo cognitivo.

- Desarrolla estrategias de apoyo para favorecer la inclusión de todos los alumnos en la educación básica.

Esta competencia se ve favorecida mayormente durante la realización de las planeaciones, las cuales contienen acciones y estrategias que favorecen la inclusión de todo el alumnado, siempre tomando en cuenta diversas características tanto de aprendizaje, condiciones que presentan los alumnos, entorno, recursos con los que se dispone y espacios.

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de educación básica.

Esta competencia se propició durante la realización de planeaciones que fueron estructuradas a partir de la observación en cuanto a las características intelectuales y de habilidades de todos los alumnos, pues esto permitió conocer aquellos aspectos que hacen falta fortalecer y contribuir así a sus aprendizajes.

- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.

El propio trabajo de la licenciatura y lo que se atiende en ella, me permite siempre trabajar a favor de la autonomía de los alumnos, realizar y aplicar estrategias que les permita siempre realizar sus necesidades básicas de acuerdo con sus posibilidades, pero siempre potencializar a que logren más, a que en la vida diaria realicen todas aquellas acciones autónomas.

II. Plan de Acción

El Plan de Acción articula “Intención, Planificación, Acción, Observación, Evaluación y Reflexión en un mecanismo de espiral permanente que permitirá al estudiante valorar la relevancia y la pertinencia de las acciones realizadas, para replantear las tantas veces sea necesario” (SEP, 2014, p. 16).

Este capítulo contiene el diagnóstico y análisis, los propósitos, la revisión teórica y el conjunto de acciones y el diseño de estrategias que se definieron como alternativas de solución. Para la elaboración del plan de acción del presente informe de prácticas se consideró la metodología de investigación-acción.

Lewin (1946), definió a la investigación-acción como:

Una forma de cuestionamiento auto-reflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo (p. 56).

Lewin (citado por Eliot, 2000) bosqueja un proceso disciplinado de investigación-acción que donde de manera paralela aplica el método científico en otras disciplinas. Especifica un modelo en espiral donde utiliza la siguiente secuencia:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción.
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción) (p.72).

El análisis de mi práctica se llevará a cabo mediante lo anterior mencionado haciendo uso de los cuatro pasos que me llevaran a reflexionar sobre aquello que realicé con el grupo de práctica.

2.1 Descripción y focalización del Problema

La problemática se sitúa en el grupo de Primaria Multigrado I (1º y 2º) en el Instituto Estatal de Ciegos, en él hay un total de nueve alumnos de los cuales siete presentan ceguera y dos presentan baja visión, del total de alumnos, tres de ellos no asisten a clases ya sean virtuales o presenciales. Por cuestión de pandemia por la Covid-19 se trabaja mediante modalidad híbrida teniendo un total de cuatro alumnos modalidad presencial y dos en modalidad virtual.

Dentro del grupo durante mis primeras observaciones en las jornadas y trato con los alumnos mayormente durante clases presenciales pude observar que los alumnos presentaban falta de autorregulación, puesto que en ocasiones mostraban rabietas, conductas de oposición ante la realización de alguna actividad, enfado por alguna consigna que se les daba, irritación al momento de escuchar la opinión de alguno otro de sus compañeros, lanzamiento de cosas al piso con actitud negativa, no logran comprender ni expresar qué es lo que sienten cuando la maestra les cuestiona sobre ello, actitudes de intolerancia a la culminación de alguna clase, actividad o término de la jornada escolar, resistencia a realizar alguna actividad, a realizar algo propiamente de ellos, por ejemplo todo aquello que tiene ver con el cuidado personal y la autonomía, impaciencia ante el tiempo que restaba para la hora de la salida.

Con una de las alumnas en específico, su molestia es el término de la jornada, por lo que le cuesta trabajo aceptar que llega la hora de salir, realiza acciones de negativismo como tirar su mochila o lonchera, expresar que no quiere retirarse y negarse ante el “regaño” de su mamá la cual debe ingresar hasta el salón para indicarle que se tienen que retirar.

En el caso de aquellos alumnos que durante la semana toman sus clases en modalidad virtual cuando asisten presencialmente, me percaté que solo permanecen activamente trabajando cuarenta minutos los mismos que durante modalidad virtual se trabaja, después de ese tiempo se resisten a seguir trabajando presentando una actitud

negativa y desmotivadora, la maestra en estas circunstancias a pesar de que les brinda alguna motivación como: jugar con algún material, salir a caminar al patio o descansar un momento ellos se siguen resistiendo, hacen caso omiso a las indicaciones y luego comienzan a expresar que no pueden o que se les olvidó como era de acuerdo con la temática de la actividad las cuales son un seguimiento a lo que en modalidad virtual se trabaja.

Esto causa que los aprendizajes que se esperan abarcar por toda semana se pongan en pausa, el trabajo y las tareas se acumulen, que los alumnos no avancen en la adquisición de nuevos aprendizajes o como lo es el caso del sistema de escritura braille que de los cuatro alumnos que lo utilizan constantemente se les olvide los puntos que lleva cada letra, incluso letras que con anterioridad ya se habían conseguido aprender.

De acuerdo con la ceguera y baja visión que presentan los alumnos, por los retos que para ellos implican realizar alguna actividad autónoma, juegos deportivos, dirigirse a algún lugar o mantener sus materiales acomodados, pude notar que fácilmente dejan de intentarlo si nos les resulta, con ello llega la frustración que les causa no poder realizarlo, constantemente expresan que no pueden ni podrán y que es imposible realizarlo así sean cosas personales como quitarse el suéter, abrir o cerrar su mochila, recoger material que se les cae al piso, dirigirse solos al baño, tomar jabón al momento de lavarse las manos, etc.

Otra de las cuestiones que llamó mucho mi interés fue que la mayoría de los alumnos expresan que su familia les impide realizar cosas u actividades que para sus padres son “peligrosas” o “difíciles”, sin embargo, ellos comparten que quisieran aprender e intentarlo por si solos, pero su familia no se lo permiten.

Haciendo un pequeño énfasis en uno de los alumnos, su discapacidad fue adquirida durante los primeros meses del 2021 a sus cinco años, por lo que se encuentra en el proceso de adaptación, en cuanto a la orientación y movilidad que presenta mayormente es autónomo, sin embargo, cuando algo no le resulta, su frustración es mucha, se limita a que alguien le ayude, opta por no intentarlo y quedarse molesto.

La maestra de grupo comparte que las actitudes antes mencionadas también se hacen presentes en las clases virtuales estando sus padres presentes, puntualiza que antes de la pandemia no ocurrían, por lo que puedo mencionar que debido al

confinamiento por la Covid-19 muchas de las secuelas actitudinales son estos comportamientos negativos, pues los alumnos pasaron casi dos años en encierro aislados de sus compañeros y maestros, por un momento perdieron experiencias educativas de gran relevancia para ellos como lo son: desplazarse por los pasillos de la escuela, participar en actividades deportivas y culturales, compartir pensamientos y experiencias con sus compañeros.

Por lo cual, considero que es importante trabajar la educación socioemocional basándome en las dimensiones autorregulación y autonomía, con esto se lograría que los alumnos puedan afrontar todos aquellos retos que día a día en el contexto escolar, familiar y social se les presenta, que en las situaciones de conflicto puedan manejar la complejidad e intensidad para que la duración de esos estados emocionales no aflictivos sea poca y que ellos sean los principales protagonistas de sus conductas y sepan cómo manejarlas, como darle solución a diversas situaciones en las que la vida los pueda situar al igual que realizar acciones por si solos y que cuando algo no les resulte lo intenten hasta que lo logren, a partir de esto también se conseguiría que adquirieran nuevos aprendizajes.

Lo anterior llevó al planteamiento de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo propiciar la autorregulación emocional y autonomía en alumnos de un grupo multigrado con discapacidad visual?

2.2. Propósitos Considerados para el Plan de Acción

Para efectuar este informe de prácticas fue indispensable plantear un propósito general y varios específicos que permitan llegar a la meta deseada dentro de mi práctica docente.

Propósito General

- Propiciar la autorregulación emocional y autonomía en alumnos con discapacidad visual en un grupo multigrado.

Propósitos Específicos

- Realizar un diagnóstico para conocer las habilidades de autorregulación emocional y autonomía que manifestaron los alumnos con discapacidad visual del grupo multigrado.
- Aplicar actividades didácticas para propiciar el desarrollo de la autorregulación emocional y autonomía en alumnos con discapacidad visual en un grupo multigrado.
- Identificar las habilidades de autorregulación emocional y autonomía que manifestaron los alumnos con discapacidad visual del grupo multigrado durante la aplicación de las actividades aplicadas.

2.3 Preguntas Centrales que Guían el Trabajo

Para alcanzar los propósitos planteados fue necesario diseñar preguntas que apoyarán al cumplimiento de este, estos son los siguientes:

- ¿Qué habilidades de autorregulación emocional y autonomía manifiestan los alumnos con discapacidad visual del grupo multigrado I?
- ¿Qué actividades didácticas propician el desarrollo de capacidades relacionadas con la autorregulación emocional y autonomía?
- ¿Qué habilidades de la autorregulación y autoestima desarrollaron los alumnos con discapacidad visual a partir de la aplicación de actividades didácticas?

2.4 Revisión Teórica

A continuación, se muestran los principales aportes teóricos base con los que se argumenta el accionar docente el cual guiara este trabajo.

El Plan y Programas de Estudio (2017), menciona que:

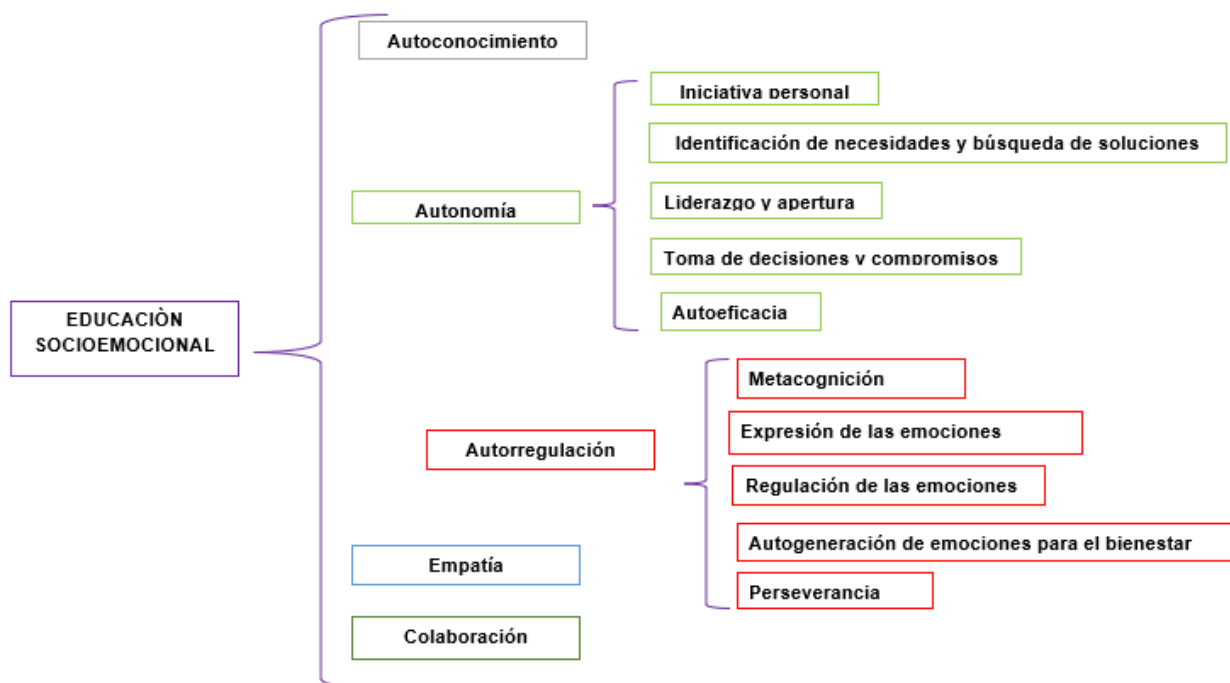
La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida (p.518).

Gracias a lo anterior mencionado se puede conseguir que los alumnos adquieran la capacidad de conocer, reconocer sus propias emociones y las de los demás, que con esto se autorregulen y que obtengan la motivación e interés por realizar acciones autónomas.

Dentro del Plan y Programas de Estudio 2017 se encuentran cinco dimensiones que, en conjunto, guían el enfoque pedagógico como las interacciones educativas, se desglosan como se presenta a continuación (p.537):

Figura 2.

Esquema de educación socioemocional en educación básica.



Para la realización de este informe, solo se hizo énfasis en los ámbitos: autorregulación y autonomía, los cuales en conjunto pueden lograr que los alumnos ampliamente se desarrollen, adquieran nuevas herramientas para la vida, que su estancia en el aula sea de beneficio para ellos y que los aprendizajes que se pretendan adquirir durante el ciclo escolar se vean a bien beneficiados. En este informe las habilidades se comprenden a partir de las siguientes aportaciones:

1. Autorregulación: El Plan y Programas de Estudio, (2017) señala que es:

La capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, de tal suerte que se pueda comprender el impacto que las expresiones emocionales y

comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo. La autorregulación implica modular los impulsos, tolerar la frustración, perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades, aplazar las recompensas inmediatas, afrontar pacíficamente retos y situaciones de conflicto, manejar la intensidad y duración de los estados emocionales, y lograr experimentar de forma voluntaria emociones positivas o no aflictivas (Bisquerra, R, citado por SEP, 2017, p. 335).

Bisquerra, R., recomienda que se enseñe a las personas a aprender a mantener atención plena en los pensamientos y emociones, para que cada individuo sea auténtico y protagonista de sus comportamientos. Además, especifica no confundir la regulación de las emociones con su represión. La experimentación de las emociones conscientemente es fundamental para poder generar una conducta reflexiva en lugar de impulsiva.

El Plan y Programas de Estudio también señala que la autorregulación es de suma importancia, ya que cuando una persona no regula sus estados emocionales se refleja en su conducta y pensamientos, pues actúa de forma confusa, desorganizada, irracional y hasta errática. Esto disminuye su capacidad para responder y tomar decisiones de manera responsable, objetiva y reflexiva, y puede que incluso genere conflictos que involucren a otras personas, o pongan en riesgo su integridad física y ética. Cultivar la autorregulación forma personas reflexivas, capaces de escuchar, tolerantes y respetuosas, con lo cual se favorece el aprendizaje, y la prevención y manejo asertivo de conflictos impulsiva.

Además, enfatiza la importancia de la autorregulación en el contexto escolar; mencionando que la vida cotidiana y las experiencias detonan el desarrollo socioemocional y cognitivo de las personas. Por lo tanto, en la escuela desde el quehacer docente “se deben favorecer situaciones didácticas que guarden una relación estrecha con la realidad de los estudiantes, de manera que se puedan ilustrar y poner de manifiesto las habilidades asociadas a la autorregulación” (p. 547).

Por otra parte, Gross (Barret y Gross 2001, Gros y Jhon, 2002, (citados por Gross 2002) propone un modelo de Autorregulación Emocional que describe cinco puntos para que las personas puedan intervenir; modificar así el curso de la generación de emociones y autorregularse emocionalmente, estos son:

1. Selección de la situación: se refiere a la aproximación o evitación de cierta gente, lugares u objetos con el objetivo de influenciar las propias emociones.
2. Modificación de la situación: una vez seleccionada, la persona se puede adaptar para modificar su impacto emocional.
3. Despliegue atencional: la atención puede ayudar a la persona a elegir en qué aspecto de la situación que quiere centrar
4. Cambio cognitivo: se refiere a la cual de los posibles significados se eligen de una situación. Esto es lo que podría llevar al “reappraisal” y sería el fundamento de terapias psicológicas como la reestructuración cognitiva. El significado es esencial, ya que determina las tendencias a la respuesta.
5. Modulación de la respuesta: la modulación de la respuesta se refiere a influenciar estas tendencias de acción una vez que se han elicitado, por ejemplo, inhibiendo la expresión emocional. (Dolores, M., 2008, párr.9).

Al analizar las características de dicho modelo, se visualiza que este permite al docente tener un conocimiento más amplio de los procesos que conlleva el apoyo para generar acciones que propicien la autorregulación emocional, ya que las pautas proporcionadas ofrecen una secuencia de cómo intervenir paso a paso para generar los efectos deseados en la intervención.

2. Autonomía:

El Plan y programas de Estudios (2017) señala que autonomía es la capacidad de la persona para tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás. Tiene que ver con aprender a ser, aprender a hacer y a convivir. El ejercicio de la autonomía implica poseer un sentido de autoeficacia; es decir, de confianza en las capacidades personales para manejar y ejercer control sobre las situaciones que nos afectan, y un sentido de agencia, es decir, de capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás.

En el Plan y programas de Estudios se especifica que los seres humanos no nacemos siendo autónomos. Durante la infancia temprana necesitamos de otras personas para atender y satisfacer nuestras necesidades básicas, ya sean biológicas, emocionales, físicas o cognitivas. Para ello, precisa la importancia de distinguir entre autonomía y heteronomía. Esta última, significa ser gobernado por otros; por tanto, diferente a la autonomía. Desde esta postura, explica que la heteronomía puede limitar el desarrollo de una persona, porque condiciona la libertad y por tanto, su propia realización. Es el caso cuando una persona determina su actuar en función de la opinión de otros, de normas sociales o de la autoridad; en estos casos, las consecuencias y efectos en uno mismo y en los demás no fueron reflexionadas críticamente.

De igual manera el Plan y Programas de Estudio menciona que la autonomía sienta sus bases en la autogestión; misma que se relaciona con la percepción de autoeficacia, con la capacidad de determinación y con la conformación de la identidad. La persona al sentirse capaz para realizar una tarea o actividad por sí mismo y el poder encaminar acciones para lograr una meta específica dependen del grado de autonomía de cada persona. No obstante, una visión integral de la autonomía requiere no solo considerar al estudiante en su individualidad, sino en relación con otros y con su contexto sociocultural y ambiental, ya que ser autónomo implica también buscar el bienestar colectivo, ser responsable, conducirse de manera ética y moral, ser respetuoso con uno mismo, con los demás y con el entorno que se habita.

También señala que, en el contexto escolar, uno de los principales objetivos de la educación es generar oportunidades de aprendizaje para que los niños y adolescentes se vuelvan autónomos. Las relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, así como las que establece con sus pares; es decir, sus compañeros, fungen también como escenarios donde los estudiantes pueden ejercitar su autonomía a través del respeto, el diálogo y la colaboración. Enfatiza que se requiere educar en la autonomía para lograr una sociedad más justa, incluyente, solidaria y libre. Desde esta perspectiva adquiere sentido en la sociedad cuando las personas aprenden a tomar decisiones en libertad; al considerarse lo justo y tomarse en cuenta a los demás desde una ética del cuidado; cuando somos solidarios y responsables de nuestras decisiones y de nuestro actuar (p.547-550).

En el caso de las personas con discapacidad visual Ocaña (2018) señala que enfrentan dificultades en el reconocimiento y la expresión emocional en las interacciones sociales, debido a sus condiciones visuales, ya que en el momento de comunicarse no les es posible distinguir los rasgos emocionales propios de la otra persona. Así mismo, Delgado (2014), citado por Ocaña, señala que suelen presentarse complicaciones relacionadas con la comunicación interpersonal, las relaciones sociales y el aprendizaje escolar (p.28).

La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) en su manual Discapacidad visual y autonomía personal, enfoque práctico de la rehabilitación (2011) menciona que ser autónomo:

Significa tener las habilidades necesarias para realizar determinadas tareas, pero también creer en uno mismo, tener la certeza de que se es capaz de hacer algo sin ayuda de otros. El niño con discapacidad visual debe aprender cuanto antes a confiar en sí mismo, y eso solo lo conseguirá si las personas que le rodean le apoyan y le animan a ejercer su propia responsabilidad. El grado de autonomía necesariamente va ligado al proceso de crecimiento.

Es posible que los padres tengan problemas en este aspecto, bien porque no sepan cómo enseñarle (con mayor motivo si tiene ceguera congénita), bien por tendencia a la sobreprotección. Sin embargo, con determinadas limitaciones (movilidad en el patio del recreo, por ejemplo) pueden comenzar a ser independientes a la misma edad que sus compañeros. La mayor desventaja para el aprendizaje de los hábitos de autonomía es la falta de imitación gestual: necesitarán una enseñanza más intencionada y un tiempo superior al de sus compañeros para consolidar lo aprendido e instaurar definitivamente la acción como hábito (p.675).

Este mismo menciona que los niños aprenden por imitación, por lo que la discapacidad visual puede suponer un retraso o ausencia en las adquisiciones de hábitos de autonomía. Deberá vigilarse la adecuada consecución de estos, en función de la edad y la capacidad personal. Aunque cada vez cobra más fuerza la teoría de que a lo largo de la vida el ser humano tiene capacidad para aprender, el periodo comprendido entre el primer año y los doce es fundamental para adquirir habilidades para la autonomía. La escuela, entendida como agente de socialización, y responsable junto a la familia de que el niño desarrolle sus capacidades, tiene una gran importancia. Del mismo modo, la actitud de los maestros y los compañeros es fundamental (p.106).

Las habilidades para la vida diaria se incorporan como aprendizajes rutinarios en el proceso normal del desarrollo humano, y, quizás por esa razón, por no precisar de unos conocimientos específicos como sucede con otros aprendizajes (Ponchillia y Ponchillia, 1996), puede parecer un área de «menor importancia». Sin embargo, estas actividades plantean a las personas con discapacidad visual una serie de retos, y si no han tenido experiencia o instrucción para realizarlas, pueden sentirse desalentadas. Y, si cabe, todavía adquieren más importancia en el caso de los niños, que no han tenido la oportunidad de aprender mediante la observación y de imitar a las personas de referencia, en su medio, para incorporar estas habilidades de manera natural (p.239).

La discapacidad visual puede alterar la percepción de uno mismo de forma negativa (desajuste), y todo ello, unido a la apatía para realizar una tarea —aun cuando previamente hubiera sido satisfactoria—, constituyen factores de primer orden que van a determinar el grado de autonomía que se consiga. En definitiva, es necesario que exista disposición, intención y motivación suficiente para recuperar la autonomía. Tener «voluntad» es tan determinante como tener «habilidad», y los resultados van a ser consecuencia de la integración de ambos aspectos (p. 104).

El Plan y Programas de Estudio Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica, (2017) menciona la educación inclusiva como:

La educación inclusiva está directamente relacionada con la educación de calidad con equidad, que respeta las condiciones, características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada persona. Hablar de equidad en materia educativa implica lograr que “todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad”, de acuerdo con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Para ello se debe seguir trabajando sobre tres niveles de intervención:

1. Equidad en el acceso: significa la igualdad de oportunidades para el ingreso a los diferentes niveles educativos, es decir, sin hacer distinciones y así lograr una trayectoria educativa completa.
2. Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos: significa que todas las escuelas deben contar con los recursos materiales y pedagógicos además de un personal capacitado, lo que ayuda a involucrar a todos en el aprendizaje utilizando un currículo flexible y pertinente.
3. Equidad en los resultados de aprendizaje: se refiere a que todos los estudiantes logren aprendizajes equiparables desarrollando capacidades y talentos propios (p. 15).

Por ende, el durante el desarrollo de este informe se aplicarán enfoques de la inclusión educativa, pues siendo mi perfil profesional se tiene que poner en marcha a la par del tema de interés a trabajar con los alumnos. Es importante señalar que las acciones inclusivas se realizarán dentro de todo el trabajo, esto implica las oportunidades que brindare a los alumnos en el aula, los recursos con los que trabajarán los cuales serán acorde a sus necesidades y características de cada uno de ellos, que mis actividades sean flexibles, pertinentes logrando así que todos los alumnos logren los aprendizajes que plantearé en el desarrollo de las actividades. En sí, desde que se comienza trabajando con alumnos que cuentan con discapacidad visual implica realizar

prácticas inclusivas, esto por el simple hecho de adaptar material escrito, material que se sea fácil de manipular y que llegue a ser concreto, ajustes en las indicaciones, etc.

2.5 Diagnóstico y Análisis de la Situación Educativa

García (2001) define la actividad diagnóstica como:

Proceso metodológico riguroso y sistemático que la convierte en una actividad científico-profesional. Tal vez su característica más singular sea el ser un proceso basado en la metodología general de investigación (Investigación Evaluativa), pero con la diferencia respecto de la investigación básica de que su objetivo consiste en la aplicación inmediata de sus resultados (Investigación-Acción). Constituye un proceso general de investigación, pero de carácter aplicado (p.68).

De acuerdo con lo anterior mencionado por García (2001) se distinguen las siguientes etapas en su aplicación:

- a) Recogida de información
- b) Análisis de la información
- c) Valoración de la información (como fiable/válida) para la toma de decisiones
- d) La intervención mediante la adecuada adaptación curricular
- e) La evaluación del proceso diagnóstico (p.68).

El control de las diferentes variables que lo conforman y la correcta realización de cada una de sus partes, de manera que se asegure su replicabilidad, configurarán la cientificidad del propio proceso (p.68).

Para conocer la naturaleza del problema, se realizaron dos evaluaciones diagnósticas una para la autorregulación y otra para la autonomía con el propósito de visualizar e identificar las necesidades de los alumnos, sus habilidades en los antes

mencionados, usando así los resultados como punto de partida para la realización de mis planeaciones.

2.5.1 Instrumentos de Indagación: Construcción, Validación, Aplicación y Metodología de Interpretación de los Resultados

Es el soporte físico que se emplea para recoger información sobre los aprendizajes de los estudiantes. Todo recurso que nos brinda información sobre el aprendizaje de los alumnos. Ningún instrumento es por sí mismo suficiente si no se utiliza en forma inteligente y reflexiva. Mientras más información se obtenga más certeza tendremos de los resultados que esperamos obtener. Los instrumentos deben evaluar aprendizajes significativos (Hernández, 2015, p.7).

En este estudio de caso se empleó, para la recolección de los datos, la técnica de observación naturalista, que se llevó a cabo a través de visitas al aula de clase cada jornada de prácticas al igual que una interacción con los alumnos, esto permitió examinar la comunicación cotidiana entre el docente, el comportamiento de los alumnos que se registró mediante la observación y una escala estimativa donde se recolectaron diversos aspectos que fueron importantes para la construcción del plan de acción a favor de la temática del presente Informe de prácticas.

A través de ella podemos percibir las habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales del estudiante, en forma detallada y permanente, con el propósito de brindarle orientación y re-alimentación cuando así lo requiera para garantizar el aprendizaje. Sin embargo, en cada situación de aprendizaje se deben estructurar dichas observaciones partiendo del objetivo que se pretende alcanzar. Para la verificación de tales aspectos, se puede hacer uso de instrumentos tales como: lista de cotejo, escala de estimación, guías de observación, entrevistas, entre otros.

Para análisis de las actitudes y comportamientos de los alumnos en cuanto al manejo de su autorregulación emocional se realizó lo siguiente, que pretende identificar la frecuencia o intensidad de la conducta a observar o los niveles de aceptación frente a algún indicador, con ayuda de instrumentos que puede ser de: categorías, numérica o descriptiva.

Tabla 1.

Instrumentos, técnicas y aprendizajes que se evaluaron.

Técnicas	Instrumentos	Aprendizajes que se evaluaron		
		Habilidades de autorregulación	Actitudes y valores	Comportamientos
Observación	Escala estimativa	X	X	X
	Diario de trabajo	X	X	X
Desempeño de los alumnos	Preguntas sobre el procedimiento	X	X	X

Siguiendo a Sanmartí (2007), consideraremos la evaluación como “un proceso basado en recoger información sea por medio de instrumentos escritos o no escritos; analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con el juicio emitido” (p.149).

El diagnóstico grupal mediante un juego de azar se realizó a cinco alumnos el día nueve de diciembre de 2021 del ciclo escolar 2021-2022 en modalidad presencial por lo que se obtuvo la asistencia de la mayoría de los alumnos y por ende la evaluación diagnóstica se realizó casi en la totalidad del alumnado recolectando información relevante. El diagnóstico se evaluó con una escala estimativa mediante la técnica de observación (anexo G).

2.5.2 Evaluación Diagnóstica y Resultados

El diagnóstico se focalizó en los ámbitos de autorregulación emocional y autonomía con el propósito de identificar las habilidades que los alumnos presentan. Como primer punto se expondrá el diagnóstico de autorregulación, lo que se obtuvo de ella y posteriormente los resultados obtenidos:

Es importante resaltar que la actividad con temática de ganar o perder al azar se enfocó en las actitudes, comportamientos, conductas y habilidades de autorregulación que los alumnos presentaban durante el transcurso de la actividad, muestran que existen varios aspectos importantes que los alumnos desconocen, empezando por la tolerancia hacia sus compañeros en situaciones de juego en donde totalmente desconocen que los juegos son un medio por el cual pueden convivir, aprender, participar, estar contentos y divertirse en conjunto con sus demás compañeros.

A continuación, se presenta una tabla descriptiva que engloba las características de los alumnos sobre sus comportamientos, mediante la observación durante la primera jornada en donde conocí a los alumnos, esto me permitió darme cuenta de aquellas cuestiones en donde los alumnos expresan todo lo que les sucede en escenarios de autorregulación emocional.

Tabla 2.

Descripción de los alumnos en cuanto a las habilidades de autorregulación que presentan.

Alumno	Edad	Discapacidad	Habilidades autorregulación
Emma	8	Baja Visión	Emma ante actividades que terminan o incluso el término de la jornada y estar consciente de que se tiene que ir a casa se molesta, se frustra y realiza rabietas sin importar quien se encuentre cerca de ella incluso su mamá, incluso cuando esta le llama la atención frente a todo el personal y compañeros al término de la jornada. En cuanto a las actividades, ella pocas veces actúa positivamente y no se

			<p>autorregula ante lo que implica perder un juego, le molesta totalmente perder, no poder realizar actividades de su cuidado personal como ponerse la chamarra de su uniforme y subirse correctamente el cierre, atarse los cordones de sus tenis, etc., terminar alguna actividad o que no le sea exitosa alguna de sus peticiones que en muchas ocasiones no son nada negociables, por ejemplo dejar a la mitad alguna actividad, se molesta y opta por dejar de realizar cualquier actividad que sea incluso retando a la maestra titular del grupo una vez que esta le llama la atención. A Emma se le dificulta autorregularse y transformar la situación que a ella le molesta en algo positivo, le cuesta comprender que existen soluciones, que debe realizar tal actividad porque es lo que se le asigna durante la jornada, la mayoría de las veces no hace caso a las indicaciones tanto de la maestra de grupo como de las maestras practicantes quienes nos encontramos en el aula. En su mayoría solicita ayuda para realizar algo, pero si no le agrada la manera en la que la ayudan se molesta.</p> <p>Nota: su mamá comenta que la alumna mantiene un tratamiento hormonal, se habla de pubertad precoz, por lo que se asume que muchos de sus comportamientos pueden ser consecuencia de este.</p>
Montserrat	9	Ceguera	<p>Presenta empatía con sus demás compañeros, sin embargo, la mayoría del tiempo se la pasa junto a su compañera Ivana, realizan muchas actividades juntas. Ella siempre trata de estar y sentirse bien e incluso pregunta si sus demás compañeros se encuentran bien, a veces es quien les llama la atención a los demás diciéndoles que tal cosa no está bien hacerla o</p>

			decirla o cómo es que deben comportar, en actividades de juego sabe perder y se divierte, pocas veces se molesta y si lo hace, al instante regresa al juego, se esfuerza por mejorar y aprender o incluso pregunta si lo está haciendo bien y cómo lo puede cambiar para que le resulte bien.
Ivana	6	Ceguera	Ivana todo el tiempo realiza preguntas tales como: ¿por qué?, ¿cómo?, ¿quién?, ¿por qué siempre hago esto?, al igual que preguntas relacionadas con los temas de las actividades que en el momento se están llevando a cabo y cuando se le da la respuesta a todas sus preguntas opta por protestar y volver a preguntar: “¿y cómo lo sabes maestra?”. Pocas veces se le percibe guardando silencio, pues casi siempre permanece hablando con su compañera Monserrat a pesar de que sus lugares de trabajo se encuentran ampliamente separados, al momento de que se está explicando alguna consigna se ríe y comienza a inventar frases que hacen que sus demás compañeros se rían y pierdan la atención en la clase. A pesar de que se le llama la atención y hasta se opte por mantenerla en la banca que se encuentra fuera del salón, la alumna mantiene una actitud de burla ante las consecuencias de sus actos, no sabe perder durante los juegos, cuestiona el triunfo de los demás y en cuanto a las acciones de su cuidado personal expresa que no puede hacer “nada” porque su mamá no le enseña, siempre se molesta y decide no seguir intentándolo.
Christian	7	Baja Visión	Christian por su condición y campo visual respecto a la baja visión, la mayoría de las acciones y actividades cotidianas las realiza observando a sus

			<p>compañeros y cómo es que lo realizan o aquellos ejemplos que las maestras brindan hacia sus demás compañeros de cómo realizarlo, la mayoría de las veces logra hacer todo con éxito sin embargo se le tiene que estar apoyando constantemente, en cuanto a la autorregulación emocional, Christian pocas veces habla o dice alguna inquietud que se le presenta, constantemente se le tiene que estar preguntando directamente todo, si comprendió, si tiene dudas, si quiere jugar, si necesita ir al baño, todas sus inquietudes las dice en voz muy baja, tomando de la mano a la persona o señalando, en su cara no se le logran notar alguna emoción a menos que sea algo que le emocione mucho trata de sonreír, por lo que en ocasiones es en gran medida muy difícil saber cómo se siente, en algunas ocasiones durante las jornadas llega al aula por las mañanas con un sueño excesivo que hace que se duerma entre clases, a veces no quiere comer su merienda y se le nota desmotivado. En cuanto a su cuidado personal, todo lo realiza por sí solo, pocas veces solicita ayuda de los demás.</p>
Rodrigo	6	Ceguera	<p>La autorregulación emocional que presenta Rodrigo en ocasiones es favorable, sin embargo no siempre es así, constantemente se molesta por perder en actividades con temática de juego, se desmotiva, también se molesta por situaciones que se relacionan con otros de sus compañeros, por ejemplo, que sus compañeras Ivana y Monserrat se la pasen la mayoría del tiempo hablando, palabras que dicen, preguntas, siempre menciona que eso no está bien o que a él no le gusta mucho, pocas veces reflexiona sobre su comportamiento ante situaciones de conflicto, mayormente se le dificulta comprender que</p>

			<p>sus papás tardarán un poco en llegar por él a la hora de la salida, eso le molesta y le causa no seguir realizando actividades al final de la jornada. Le molesta no poder realizar alguna actividad o que los intentos que hace no le resulten favorables, se desmotiva y lo sigue realizando, pero con una mala actitud, no solicita ayuda, pero si alguien opta por ayudarlo se molesta en gran medida.</p> <p>Es importante destacar que su discapacidad fue adquirida durante los primeros meses del año 2021 por cuestiones de salud.</p>
--	--	--	--

Después de analizar todo lo que observé y para darme cuenta si en realidad mis suposiciones eran verdad, de acuerdo con la tabla descriptiva de los alumnos realicé una actividad diagnóstica para conocer las habilidades de autorregulación que presentaban los alumnos, esta actividad “La pirinola toma todo” la apliqué el día nueve de diciembre del 2021 con el propósito de recuperar la información más relevante. En este juego tradicional mexicano (anexo H) aplicado a los alumnos: Christian, Rodrigo, Emma, Monserrat e Ivana el cual se juega con una pirinola que en cada una de sus caras lleva impresa una leyenda: “toma todo”, “pon uno”, “pon dos”, “todos ponen”, “toma uno” y “toma dos”, a su vez se trabajaron dos campos formativos:

- Pensamiento matemático
- Educación socioemocional

Se les indicó a los alumnos que primero conocieran la pirinola que tenía escritos en braille y en negritas para después proporcionarles fichas a cada uno las cuales serían las que durante el desarrollo de la actividad estarían perdiendo o ganando según sea el caso, el que obtuviera más fichas al final de las rondas sería el ganador.

Antes de comenzar el juego, se les asignaron turnos para tener una buena organización, las alumnas Ivana y Monserrat expresaban que querían ser las primeras,

luego todos decían que no, que tal compañero no porque siempre quería ir primero en todo. Al asignarles los turnos según su número de lista, quedaron de la siguiente manera:

- ✓ Primer lugar: Monserrat
- ✓ Segundo lugar: Rodrigo
- ✓ Tercer lugar: Emma
- ✓ Cuarto lugar: Christian
- ✓ Quinto lugar: Ivana

La mayoría de los alumnos mostraron una actitud de inconformidad, pues no estaban de acuerdo en que su compañera Monserrat fuera la primera. Ivana por ser la última de los turnos se encontraba molesta, pues expresó que no le gustaba ser la última, Emma de igual manera se encontraba molesta, pues quería ser la primera en lanzar la pirinola, Rodrigo por su parte solo expresaba que él quería primero porque le iban a ganar todas sus fichas.

Luego, se les indicó a los alumnos que contaran bien sus fichas y cada uno debía poner en el centro de la mesa una ficha, algunos de los alumnos rápidamente colocaron su ficha, Emma e Ivana por el contrario se quedaron pensando sobre si ponerla o no, al momento de indicarle a Emma que ya colocara su ficha porque sus demás compañeros ya la colocaron, expresó inconformidad con un gesto y un sonido de queja: “¡Ashh!”, por otro lado Ivana expresó: “¡Ay!” junto con un gesto.

Al ser el primer turno de Monserrat, cuando durante las primeras rondas giró la pirinola y se detuvo en “pon dos”, “pon uno” accedía sin problema en tomar sus fichas y colocarlas al centro de la mesa, aunque a veces se mantenía callada se esforzaba por contabilizar sus fichas y ponerlas tomando en cuenta que era un juego de azar y nadie podía saber si ganaba o perdía, en varias ocasiones se les escuchaba reír e incluso mostraba que se estaba divirtiendo a pesar de no ganar ninguna ronda.

Rodrigo, se mostró molesto constantemente, expresaba que no podía leer y que eso le iba hacer perder, se le explicó que recibiría ayuda de mi parte y los estaría apoyando a todos para leer, contabilizar los puntos y descifrar cuál letra era, sin embargo

solo expresaba que “todos se las estaban ganando y él no ganaba nada”, en ocasiones se quedaba quieto cuando la pirinola le indicaba “toma uno o toma dos” pues él no quería ganar solo una o dos fichas, él quería ganarlas todas y aunque se le explicó que debía intentarlo más veces no comprendía.

En una ocasión se molestó porque su compañera Ivana le dijo: “¡Ya Rodrigo!”, por lo que Rodrigo expresó su enojo contestándole lo siguiente: “que no me diga así, soy Rodri”, “es que Ivana maestra”, “no gano muchas maestras, ya perdí”, también expresaba su inconformidad y enojo mediante gestos. Aunque se le mencionara al alumno que era un juego y no debía molestarse seguía expresando inconformidad y enojo, cuando en una sola ocasión al girar la pirinola le salió el indicador “toma todo” no se mostró feliz, pues aún se encontraba molesto y ganar todas las fichas no hizo que su actitud cambiara.

Emma durante todo el juego se mostraba inconforme, pues en tres ocasiones seguidas le tocaron los indicadores “pon uno, pon dos” por lo cual no le gustaba perder fichas, sin embargo, cuando alguien más de sus compañeros giraba la pirinola y salía el indicador “todos ponen” se mostraba contenta porque eso indicaba que todos perderían una ficha, durante la mayor parte de la actividad sus expresiones faciales y corporales eran de disgusto y desmotivación, hacía gestos, movía sus brazos y dejaba caer las fichas al suelo, constantemente expresaba que no era justo porque ella se quería quedar con muchas fichas, que eso de perder no le gustaba y que ya mejor terminara el juego por lo que hacía que entre sus compañeros el ambiente se pusiera tenso y bastante competitivo que incluso la hizo expresar que para la próxima ella ganaría.

Christian, con facilidad giraba la pirinola, ponía fichas cuando le tocaba el indicador de “pon uno, pon dos” señalaba los números de la pirinola y los trataba de representar con sus dedos, se emocionaba cuando la pirinola paraba en “toma uno, toma dos”, sin embargo en ocasiones volteaba a ver a sus compañeros, en una ocasión optó por ayudar a uno de sus compañeros cuando no alcanzaba a tomar las fichas que iba ganando y que así las tomará fácilmente, en este caso el alumno Christian pudo desenvolverse ampliamente, se le notaba contento, emocionado y tranquilo a pesar del ambiente en el que se estaba desarrollando la actividad.

Sin embargo, era la primera vez que durante mi primer acercamiento con él se le pudo notar emocionado, motivado y muy participativo debido a que anteriormente con

cualquier otra actividad que no fuera un juego o algo que verdaderamente le llamara la atención no participaba de esa manera.

Ivana todo el tiempo hacía preguntas como: ¿quién ganó?, ¿cuántas fichas?, ¿por qué se molesta Emma?, en una ocasión le preguntó a Emma sobre su enojo por lo que Emma le contestó: “no te voy a decir” a lo que Ivana respondió molesta “en el recreo no voy a jugar contigo”, por lo cual se les pidió que dejaran de estar discutiendo y distraerse de la actividad a lo que las alumnas después se tranquilizaron un poco y siguieron, aunque molestas.

Ivana al momento de que la pirinola caía en “pon uno o pon dos” no se molestaba y tranquilamente tomaba las fichas y las ponía al centro de la mesa, pero cuando el indicador decía “toma uno o toma dos” se molestaba porque ella quería que le saliera “toma todo”, expresaba que ella quería las fichas de sus compañeros. Al final de las rondas Ivana preguntaba: “¿por qué no gané más fichas?, ¿por qué ganó Chris todas las fichas?, ¿y entonces yo?”, “tachota para Monse que siempre gana”.

Al momento de que cada ronda terminaba se contabilizaba quién de los alumnos tenía más fichas y era el ganador, todos los alumnos preguntaban: ¿y yo maestra?” y al momento de que decía la/el ganador que en su mayoría era Christian, Emma optaba por expresar que a ella no le gustaba ni un poco jugar así porque perdía y a ella no le gustaba, igualmente expresaba su enojo dejando caer las fichas en la mesa, por lo que se le solicitaba que por favor las tenía que dar en la mano, o ponerlas en la bolsa que yo le pasaría para que fuera más fácil recoger el material.

Pude observar que los alumnos se molestaban en gran medida, hacían gestos, expresiones con sonidos de enojo, pero dejaban a un lado que el juego era de azar y era imprescindible saber quién ganaría, todo era cuestión de suerte a pesar de que en un inicio se les explicó. El enojo de los alumnos aumentaba cada vez que a uno de los demás compañeros les salía el indicador “Toma todo”, inmediatamente que su compañero o compañera tomaban todas las fichas del centro alguien más también ponía sus manos sobre las fichas impidiendo que las tomaran (anexo I).

Se observó que de los cinco alumnos que se encontraban en el aula, tres de ellos en diversas ocasiones se molestaban en gran medida, demostraban una mala actitud o

presentaban comportamientos que cotidianamente durante la jornada no se presentaban, cuando de inmediato aparecía el enojo se olvidaban de que se trataba de un juego y de que la actividad también se trataba de contar, sumar y restar. La mayoría de los alumnos no fueron tolerantes ante la situación que implicaba perder un cierto número de fichas y saber que otros de sus compañeros iban ganando, sin embargo, solo dos de los alumnos presentaron un nivel de tolerancia alto, en el transcurso fueron regulando su enojo y siguieron jugando con total normalidad.

El estrés que se vivía en ese momento hacía que discutieran por situaciones que no tenían relación con la actividad o con el tema de contar, restar y sumar el cual fue totalmente ignorado por las discusiones y molestias, hacía que la actividad se convirtiera irritante para más de uno de los alumnos, en este caso para el alumno Rodrigo, pues constantemente durante la jornada le irrita que sus compañeras hablan mucho o griten ya que eso le estresa al igual que los escenarios donde se mantenga una discusión.

Los nueve alumnos en total que se tiene contabilizados en Primaria Multigrado I representan un 100%, para la actividad diagnóstica sólo se realizó con cinco alumnos que representan el 55% de los cuales tres de ellos que son el 33% presentan dificultades en la autorregulación, y los dos alumnos restantes que son el 22% cumplen con una autorregulación favorable, por lo tanto, los cuatro alumnos restantes que representan un 44% no se tuvo respuesta alguna debido a que por motivo de pandemia de la Covid-19 no asistieron (anexo J).

Las alumnas Monserrat y Christian que representan el 22% tuvieron la capacidad para volver a integrarse al juego en las rondas que iban perdiendo y aceptar con tranquilidad el hecho de perder, fueron conscientes sobre la temática del juego y no culpar a los demás, a mi consideración, tuvieron la consideración de autorregularse emocionalmente ante las situaciones de conflicto que se iban presentando.

Emma, Ivana y Rodrigo que representan el 33% no supieron llevar a cabo el juego, no aceptaban perder y volver a comenzar, pues presentaron actitudes de enojo, rabietas e irritabilidad, expresaban comentarios de frustración e incluso culpaban a sus demás compañeros por situaciones fuera de contexto, difícilmente se reincorporaron a seguir participando, pues siempre expresaban su inconformidad por saber que otro de sus compañeros o compañeras ganaba y ellos no. Les frustraba saber que la pirinola los podía hacer perder sus fichas.

Diagnóstico autonomía

Retomando el interés personal del tema, al inicio del ciclo escolar mediante las clases en línea el aspecto de la autonomía llamó mi atención después de observar que en casa los padres de familia quienes acompañaban a los alumnos no permitían que estos se desarrollaran en actividades que realizaban en las clases de música, educación física y actividades que impartía la maestra de grupo, constantemente observé que los alumnos tenían actitudes de enojo, no tuve oportunidad de descifrar, indagar lo que sucedía o las causas de estas, fue hasta el comienzo de las clases presenciales donde tuve la oportunidad de conocer a los alumnos, ahí pude observarlos en cuanto a las habilidades de autonomía que manifestaban.

El diagnóstico lo realicé a seis alumnos quienes constantemente asistían a clase mediante la observación de las habilidades asociadas a la autonomía correspondientes al primer ciclo, considerando los indicadores de logro que se mencionan en el Plan y Programas de Estudio (2017). Para determinar la situación en la que encontraban se utilizaron tres niveles de desempeño: a) Logrado, cuando el estudiante manifiesta la habilidad de manera autónoma, b) en proceso: cuando el estudiante manifiesta la habilidad de manera intermitente con o sin apoyo y c) no logrado: cuando los alumnos no manifiestan la habilidad, ni aun cuando le proporcionen diferentes apoyos. Los resultados se vaciaron en una matriz de resultados, mismos que se muestran en la tabla.

Tabla 3.

Matriz de resultados de la valoración inicial de las habilidades de autonomía

Indicadores de logro	Rodrigo	Christian	Emma	Monserrat	Lesli	Ivana
Reconoce y practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en diferentes ámbitos.	Logrado	Logrado	Logrado con ayuda	Logrado	Logrado con ayuda	Logrado con ayuda
Reconoce lo que hace por sí mismo y lo que le gustaría desarrollar	Logrado	Logrado con ayuda	Logrado con ayuda	Logrado	Logrado con ayuda	Logrado con ayuda

Propone ideas de nuevas actividades que desearía llevar a cabo.	Logrado	Logrado con ayuda	Logrado	Logrado	Logrado con ayuda	Logrado con ayuda
Identifica causas y efectos en la toma de decisiones.	Logrado	Logrado	No logrado	Logrado con ayuda	Logrado con ayuda	No logrado
Comprende que los hábitos aprendidos muestran su capacidad de valerse por sí mismo.	Logrado	Logrado	Logrado con ayuda	Logrado	Logrado con ayuda	No logrado

De lo anterior, se visualiza las habilidades para la autonomía no las ha logrado consolidar la mayoría de los estudiantes ya que hay quienes aún no las logran, en ocasiones requieren apoyo o bien las realizan de manera autónoma, pero de forma inconsistente, a excepción de un solo alumno. Vale la pena subrayar que él adquirió la discapacidad visual recientemente por una condición de salud. Por lo que se presume que esta situación influyó en el logro de sus habilidades. Ante lo señalado, se identifica la necesidad de generar ambientes de trabajo que permita mediante la participación en diferentes actividades propiciar el desarrollo dichas habilidades.

2.6 Planificación de la Intervención

Alvarado, Cedeño, Beitia y García (1999) mencionan que "la planificación es una herramienta técnica para la toma de decisiones, que tiene como propósito facilitar la organización de elementos que orienten el proceso educativo" (p. 3), por lo tanto, todo docente debe realizar una planificación de su trabajo de manera consciente y sistemática, ya que planificar implica asumir posiciones y tomar decisiones prever con anticipación lo que se realizará, proyectando los objetivos, plazos y recursos; de modo que se logren los fines y propósitos con mayor eficacia y coherencia.

Díaz y Hernández (2002) reconoce a las estrategias en el ámbito educativo como:

Los principales “procedimientos tendientes a modificar el aprendizaje significativo” para mejorar su comprensión y recuerdo, las cuales permiten contribuir a “los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación... enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender”. De tal modo que identifica y define dos líneas trabajo, las estrategias de enseñanza como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” la cual es tarea de un diseñador o de un docente y las estrategias de aprendizaje que explica como “una serie de “ayudas” internalizadas... que el individuo posee y emplea para aprender, recordar y usar la información” donde la responsabilidad recae en el aprendiz (p. 143).

Ante ello se analiza y comprende a la planificación como un proceso en el que se construye un destino al que se quiere llegar, las metas deseadas que se quiere conseguir, así como el establecer los medios para seguir esa dirección cuya utilidad reside en proporcionar a los docentes una herramienta fundamental para su intervención en el aula.

Para responder a la necesidad identificada en el grupo que se relaciona autorregulación y la autonomía se realizó un diseño de actividades didácticas en las cuales se consideró el campo formativo socioemocional.

2.7 Prácticas de Interacción en el Aula

La interacción alumno-docente se define como una relación asimétrica, por lo que el rol de los actores está delimitado. En ella, el docente representa la autoridad a la que debe estar sujeto el alumno. Ello responde a que dicho contacto está sustentado en propósitos predeterminados socioculturalmente.

Al respecto, Cros (2000) indica que “en las situaciones de clase se produce una relación de asimetría, en la cual los docentes se colocan en una posición superior a la de los alumnos debido a la autoridad y a la competencia que les otorga la institución académica; se trata de una situación, pues, en la que el profesor goza de poder sobre el alumno” (p. 56).

El diseño de la planificación de la propuesta didáctica se enfocó en dos aspectos importantes: autorregulación emocional en conjunto con autonomía. La planificación se integró por cinco actividades, mismas que son comprendidas como las prácticas de interacción en el aula debido a que son las que orientarán el diseño de los ambientes de aprendizaje que se pondrán en operación para el logro de la autorregulación y autonomía en los alumnos.

En seguida, se describen las actividades, los propósitos, el proceso de las prácticas de interacción en el aula, que se encuentran especificadas en las actividades didácticas a implementar, por ello se describe el nombre de la actividad, los campos formativos, aprendizajes esperados, propósitos, recursos materiales que se utilizaron y evaluación, se desglosan en la siguiente tabla

Tabla 4.

Descripción general de cada una de las actividades.

Nombre de la actividad	Campo formativo	Aprendizaje esperado	Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Materiales
“Lista de	Educación	Reconoce el	Autorregulación	Expresión	Dos cartulinas

Emociones”	socioemocional	efecto de las emociones en su conducta y en sus relaciones con los demás.		de las emociones	con los nombres de los alumnos, caritas de foami, palitos de madera con pompones y vasos de plástico.
“Yo puedo solito”	Educación socioemocional	Reconoce responsabilidades y acciones que le ayudan a valerse por sí mismos.	Autonomía	Iniciativa personal	Elementos que conforman un sándwich, jamón, queso, pan, mayonesa, jitomate, lechuga, un vaso, plato y cuchara.
“Mi mayor poder”	Educación socioemocional	Reconoce y practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo.	Autonomía	Iniciativa personal	Peine, cepillo y gel para cabello, adorno para el cabello (alumnas), para la organización de ropa: blusas, camisas, pantalones, vestidos, calcetines, ganchos y pinzas.
“Criaturas silenciosas”	Educación socioemocional	Utiliza técnicas de atención y regulación de	Autorregulación	Regulación de las emociones	Frasco de plástico, pompones con

		impulsos provocados por emociones aflictivas.			ojos movibles
“Botiquín de las emociones. Un botiquín lleno de autoestima y optimismo”	Educación socioemocional	Identifica las emociones que lo hacen sentir bien y reconoce el sentido del humor como una estrategia para reducir la tensión.	Autorregulación	Autogeneración de emociones para el bienestar	Burbujas para respirar tranquilos, peluche amoroso recoge lágrimas, pollo loco con sonido, poppit, títeres de dedo, slime, abanico, lentes del triunfo, palo de lluvia (instrumento musical de relajación), pelota unicornio antiestrés.

III. Desarrollo, Reflexión y Evaluación de la Propuesta de Mejora

En el presente apartado se explica el plan de intervención que se realizó para propiciar la autorregulación emocional y autonomía. Dicho plan se conforma por cinco actividades: dos de autorregulación y tres de autonomía donde en cada una de ellas se plantea favorecer ambos aspectos, todo esto con la finalidad de conseguir el propósito que se plantea en este informe.

3.1 La Intervención

3.1.1 Actividad 1: “Lista de Emociones”

Dentro de las actividades que se tienen planteadas, nos menciona la ONCE en su manual Discapacidad visual y autonomía personal, enfoque práctico de la rehabilitación (2011) que “se debe incorporar hábitos de autonomía, siguiendo rutinas diarias, estructurando las jornadas de forma que se puedan prever los acontecimientos y las situaciones a los que se va a enfrentar” (p.678), debido a lo anterior mencionado, la actividad que a continuación se presenta y las de autonomía serán algo rutinario donde los alumnos le puedan dar un seguimiento y sigan poniendo en práctica sus habilidades.

Esta actividad se llevó a cabo el 21 de febrero de 2022 con la asistencia de cuatro alumnos. Pertenece al campo de Educación socioemocional, a la dimensión de autorregulación. Emplea el aprendizaje esperado “Reconoce el efecto de las emociones en su conducta y en sus relaciones con los demás”, tuvo como propósito que los alumnos reconozcan sus emociones propias y las de sus compañeros para reflexionar ante la importancia de estas; pertenece al organizador curricular 1: autorregulación y utiliza el organizador curricular 2: expresión de las emociones. Los recursos y materiales que se emplearon fueron: cartulinas con los nombres de los alumnos, caritas de foami, palitos de madera con pompones, vasos de plástico.

Esta actividad de introducción se planificó con la intención de que los alumnos tuvieran conciencia de cómo se sienten ellos y sus compañeros. Fue de suma importancia que esta actividad se implementara todos los días al inicio de la jornada, pues daba oportunidad a que los alumnos que anteriormente no asistieron conozcan y reflexionen acerca de sus propias emociones y las de sus compañeros.

DF: Docente en Formación

Comencé la clase con una rutina de bienvenida, saludando a los alumnos mediante una canción, esto con el propósito de iniciar la clase motivando a los alumnos, dándoles la oportunidad de expresar mediante el movimiento y el canto una manera de inicial el día, posteriormente se les explicó que la asistencia se tomaría mediante una lista de emociones en donde deberán reflexionar sobre cómo es que sienten, elegir la carita que represente su emoción, buscar su nombre y colocarla en él, Por lo cual, se les pidió que se pusieran de pie y se dirigieran a la pared donde yo me encontraba, rápidamente una de las alumnas se acercó y comenzó a explorar el lugar donde se encontraban tanto las caritas como los palitos de madera (anexo K).

Conforme fueron llegando los demás alumnos, se les indicó que debían buscar sus nombres, recordar la inicial y leer, por lo que se tuvo la siguiente conversación:

Rodrigo: Maestra mi nombre comienza con “R” y creo que son los puntos 1,2,3 y 5, (véase anexo L) ¿me puede decir más o menos por dónde está?

DF: Claro, es el segundo nombre de la lista. En ese momento le tomé su mano y la dirigí hacia su nombre, lo trató de leer e identificar si la letra “R” estaba y expresó que ya lo había encontrado.

Lesli: Maestra Yo no sé braille, ¿dónde está mi nombre?

DF: Recuerda que tu eres la primera de la lista, tu nombre es el primero, la inicial de tu nombre es la “L” la cual tiene 3 puntos: 1,2, y 3 (véase anexo L).

Emma por su parte quien presenta baja visión, rápidamente buscó su nombre y lo señaló con su dedo, expresando emocionada que ya lo había encontrado. La alumna Monserrat también se dirigió hacia la lista en busca de su nombre, al momento de estar leyendo (en braille) iba mencionando los demás nombres: “¡Emma este es tu nombre, aquí está el de Rodri, todos estamos en la lista, hasta Dana!, rápidamente ubicó su nombre y dejó su dedo ahí para que no se le “perdiera”.

DF: Ahora es momento de que reflexionen sobre la emoción que sienten ahora, cómo es que se sienten cada uno, si se puede nos compartirá el por qué y

después tomará la carita que lo represente para colocarlo en la lista, en las caritas hay de: felicidad, tristeza, contento, enojado, con sueño y miedo, ¿de acuerdo?

Todos los alumnos: Sí maestra.

Cada uno de los alumnos fueron mencionando cómo es que se sentían:

Rodrigo: Yo me siento feliz, hoy no me dio sueño después de que me levanté y mi mamá me puso de lunch mi yogurt favorito.

Lesli: Yo estoy feliz porque me gusta venir a la escuela con mis compañeritos.

Emma: Yo me siento feliz porque hoy es un día muy especial, es el cumple de mi papá Víctor y le van a comprar un pastel.

Montserrat: Yo estoy feliz porque me gusta venir a la escuela también y aprender cosas nuevas.

Después de escuchar a los alumnos se les pidió que nuevamente ubicaran sus nombres para que pegaran la carita en la cartulina donde se encontraban sus nombres, luego elegirían un palito de madera con pompón para colocarlos en la otra lista de asistencia que contenía pegados unos vasos de plástico (véase anexo L). Este material se realizó con la intención de que fueran manipulables y llamativos para los alumnos. De esta manera, al buscar sus nombres y encontrar el lugar donde se debería de colocar la asistencia. De esta forma los niños “desarrollan hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismos” (SEP, 2017, p. 356), es decir, favorecer a las habilidades relacionadas con la autonomía.

Al término de la dinámica se les preguntó a los alumnos sobre lo que opinaban acerca del estado de ánimo de sus demás compañeros, respondieron lo siguiente:

Montserrat: Es bueno sentirse feliz porque así ya no estás triste y te sientes bien.

Emma: Me gusta estar feliz y que mis demás compañeros también lo estén.

Rodri: A mí me gusta estar feliz porque no me gusta enojarme, dice mi abuelito que hace daño.

Lesli: Que bueno que mis amigos se sientan bien, en educación física vamos a jugar muy divertido.

De lo anterior se observa que cuando el docente inicia la clase dando espacio a que los alumnos expresen cómo se sienten ayuda al reconocimiento del estado de ánimo de cada uno de ellos, de aquellas situaciones que por la mañana hacen que los alumnos lleguen sintiéndose de acuerdo con lo que expresan y comparten día a día en el aula, el rendimiento académico de cada uno de ellos durante el transcurso de la jornada, etc. Esta actividad se llevó a cabo durante el resto de la jornada de prácticas como rutina, gracias ello los alumnos lograron reconocer el sentir de sus demás compañeros, identificar cuando alguien llegaba al salón triste, enojado o con sueño, se daban cuenta cuantos de ellos asistieron y cuantos no, constantemente proponían actividades o métodos para dejar de sentirse mal, por ejemplo, expresaban que, si utilizaban algún material del aula, del botiquín de emociones o algún otro material se sentirían mejor.

Uno de los aspectos importantes que encontré con los alumnos gracias a esta actividad fue la autonomía, pues los alumnos día a día consiguieron ser autónomos en cuanto a su orientación y movilidad debido a que al momento de dirigirse al lugar donde se encontraban las listas de emociones primero analizaban por donde era mejor caminar y llegar en el menor tiempo posible, la orientación que como docente frente a grupo brindaba a los alumnos en esta actividad en específico con el paso de los días disminuía pues ellos solos llegaban a la pared donde se encontraban las lista, ellos solos buscaban sus nombres y tenían la iniciativa de leerlo letra por letra mencionando los puntos que cada una tenía.

De acuerdo con la intervención que llevé a cabo con los alumnos sobre esta actividad pude desarrollar mis competencias de acuerdo con mi perfil, reconocí cuales de ellas las logré desarrollar y cuales me faltaron por concluir las, constantemente estuve aprendiendo de los alumnos, en este caso, de las maneras en las que ellos expresaban sus emociones, como interpretaban las de sus compañeros, lo que opinaban sobre ello y la ayuda que en ocasiones trataban de brindar a los demás. En lo personal, esta actividad me regaló mucha satisfacción pues dejó de ser una actividad y se convirtió algo necesario para los alumnos, algo que les motivaba y emocionaba, en ocasiones por la organización de las clases no se tomaba lista de emociones y ellos expresaban que se debía tomar

lista, con este espacio que generé a los alumnos fue el lugar donde reconocían y expresaban lo que les sucedía y al mismo tiempo lo que sucedía a su alrededor.

3.1.2 Actividad 2: “Yo puedo solito”

Esta actividad se llevó a cabo el día 25 de febrero de 2022 se aplicó a cinco alumnos. Pertenece al campo de Educación socioemocional, a la dimensión de autorregulación. Emplea el aprendizaje esperado “Reconoce responsabilidades y acciones que le ayudan a valerse por sí mismos.”, tuvo como propósito que los alumnos realicen actividades cotidianas como el atado de cordones de zapatos y un sándwich como desayuno de manera autónoma e identifiquen y reconozcan las acciones que pueden realizar y las que no para que busquen soluciones y favorezca así su autorregulación; pertenece al organizador curricular 1: autonomía y utiliza el organizador curricular 2: iniciativa personal. Los recursos y materiales que se emplearon fueron: elementos que conforman un sándwich, jamón, queso, pan, mayonesa, jitomate, lechuga, un vaso, plato y cuchara.

DF: Docente en Formación

La primera fase de esta actividad se planteó con el propósito de que los alumnos pusieran en práctica sus habilidades de autorregulación y de autonomía mediante un reto, con el cual los alumnos debían reconocer aquello que podían realizar solos, las que no y que a partir de ello buscaran soluciones para favorecer en este caso el ámbito de la autorregulación. Esta actividad de inicio comenzó de la siguiente manera:

D. F: ¿Qué creen? les traigo un reto, con el audio “un minuto para ganar”, deberán quitarse y ponerse sus zapatos y atarse los cordones de la manera más rápida posible, en la medida de sus posibilidades, ¿qué les parece?

Todo el grupo: (realizaron una expresión de asombro y sorpresa) ¡Híjole!, ¡No maestra!, ¡No!

Durante los primeros 15 segundos todos los alumnos excepto Monserrat ya se habían quitado su tenis/zapatos, la alumna en este momento se notó molesta sin embargo al escuchar que todos sus demás compañeros ya habían terminado lo siguió intentando (anexo M). Después de que se terminó el tiempo estimado para quitarse los zapatos les indiqué que se los volvieran a poner e intentar atar sus cordones y que se fijaran bien que

no estuvieran volteados, a pesar de la indicación, la alumna Ivana se puso los zapatos al revés (anexo N), una vez que se le preguntó si de esa manera podía caminar contestó que no, en ese momento se los cambió correctamente. Por otra parte, la alumna Lesli expresó que sus tenis tenían el velcro pegado con silicón y que no podría realizarlo, igualmente el alumno Rodrigo también expresó que sus tenis tampoco tenían cordones, en ese momento recordé que en el aula se encontraban unos zapatos de plástico con cordones, por ende, les proporcioné un zapato a cada uno.

A pesar de que los zapatos de plástico no fue un material que yo lo tenía previsto se los proporcioné para que realizaran la actividad al igual que sus demás compañeros, esto me permitió reflexionar sobre la importancia de contar siempre con recursos extras que me ayuden al momento de la actividad, en este caso como el único material era algo que portaban los alumnos sería necesario que antes de que se pretenda trabajar se prevengan los recursos con los que en ese momento cuentan, esto podría repercutir en el tiempo estimado para la aplicación de la actividad.

Por otra parte, la alumna Ivana, expresaba que le resultaba difícil realizarlo porque su mamá siempre se los ponía y nunca le enseñaba, sin embargo, a pesar de que para ella esta acción fue complicada continuó intentando atar sus cordones.

Para esta parte de la actividad, la actitud de los alumnos era de preocupación ante lo que se les iba presentando antes de comenzar la actividad, pues constantemente expresaban que no podrían y que era difícil, se empezaba a presentar dificultad por lo que debían realizar. Luego todos los alumnos se encontraban ya intentando atar las agujetas (anexo Ñ), se mantuvieron en silencio unos cuantos minutos y solo preguntaban “si así estaba bien” o si les podía ayudar. En ese momento opté por darles indicaciones generales sobre las técnicas del atado de cordones, me dirigí con cada uno de los alumnos para explicarles las maneras en las que lo podían realizar, después de eso ellos solos buscaban la manera de darle solución en la medida de sus posibilidades.

El caso de los alumnos Lesli y Rodrigo quienes tenían los zapatos de juguete fueron quienes terminaron primero, a pesar de que el material les resulto más fácil realizar la actividad no se le quito el valor a lo que sus demás compañeros realizaron, pues estos lo hicieron en la medida de sus posibilidades de la mejor manera.

En cambio las alumnas Ivana, Emma y Monserrat se mantuvieron inconformes por varias cuestiones: era difícil, no sabían, les quedaba “feo”, sin embargo, seguían intentándolo y buscaban otras opciones para que les resultara y así potenciar sus habilidades que aunque no las tenían desarrolladas fueron aprendiendo durante la marcha, hasta que les resultó, les motivó en gran medida que al final de la actividad las ataduras las habían realizado ellas y no sus mamás, pues en varias ocasiones emitían quejas sobre la cuestión de que sus mamás “les hacían todo”.

Presenciar lo que los alumnos expresaban mediante un reto que desde mi perspectiva parecía fácil, me hizo reflexionar de que los alumnos no fueron responsables con sus acciones, y en la mayoría de las ocasiones involucraban a sus mamás mencionándoles como las culpables por no enseñarles, a pesar de que les mencioné en diversas ocasiones que nadie tenía la culpa, que todo era colectivo y que ellos debían de intentarlo solos y solo pedir que los guíen.

La falta de autorregulación que los alumnos presentaban durante la primera parte de la actividad era notorio, esto llevaba a que su autonomía por realizar algo por ellos mismos se viera afectada, esta actividad una vez aplicada se tiene también el propósito de que siga siendo continua y poderla trabajar durante la jornada de prácticas, pues es algo indispensable en las actividades de la vida diaria de los alumnos que presentan discapacidad visual para conseguir que lo realicen por sí solos cuando su círculo familiar no se encuentre cerca de ellos.

La segunda y última parte de la actividad “Yo puedo solito”, fue la elaboración de un Sándwich como desayuno, a los alumnos se les notaba motivados y animados antes de realizarlos, se les solicitó que todos sacaran sus ingredientes, y fueran mencionando lo que se necesitaba para su elaboración:

Emma: Se necesita pan y mayonesa, primero le pones mayonesa al pan.

Ivana: Luego el jamón de pavo.

Lesli: Queso del amarillo que viene en sobrecito.

Rodrigo: Jitomate

Monserrat: También se le pone lechuga, pero a mí no me gusta.

DF: De acuerdo muy bien, todos saben lo que debe llevar, ahora es momento de elaborar el Sándwich.

Todo el grupo: ¡Sí!, (con un tono feliz)

Mientras los alumnos realizaban el Sándwich, noté que algunos de ellos a pesar de que se les presentaban complicaciones tales como: la cuchara con mayonesa se les pegaba al pan o el jamón quedara muy pegado entre sí por su consistencia seguían realizando por sí solos incluso sin pedir ayuda, sin embargo, específicamente con la alumna Ivana, se observó que se mantenía quieta y cuando se le preguntó lo que le sucedió contestó que “ella no sabía hacerlo pero que quería aprender”.

En el caso de la alumna Emma, su pan estaba partido (anexo O) y expresó que no pasaba nada pues ella lo haría en dos partes para que tuviera más pedazos y llenará más, a pesar de que la situación se pudo convertir en un conflicto, Emma mantuvo la calma y rápidamente busco soluciones, sin embargo, al momento de querer cortar el sándwich el jamón no se partió y se salió completamente del pan, la alumna en ese momento se mostró preocupada pero optó por dejarlo en su plato y observar lo que sus demás compañeros estaban realizando.

Los alumnos después de unos 15 minutos terminaron la elaboración del sándwich (anexo P) y después optaron por comérselo. Al final de esta actividad todos reflexionamos sobre aquello que pudieron realizar y lo que no por lo que se tuvo la siguiente conversación:

Ivana: Yo pude ponerles mayonesa a mis panes, pero se me pegaba la cuchara, mi sándwich quedó muy rico.

Montserrat: Yo si pude hacerlo, pero el queso se me rompió cuando los saqué del plástico.

Lesli: El mío quedó rico y el jamón estaba pegajoso, pero sí pude.

Emma: El mío quedó partido, pero me supo muy rico, si pude hacerlo, fue difícil, pero lo hice, mañana haré uno.

Rodrigo: Yo le voy a decir a mi mamá que para la próxima me ponga mucho queso para compartir con mis compañeras, mi sándwich quedó muy bien, me gustó hacerlo yo solo.

Al término de la clase, se les solicitó a los alumnos una tarea, con el propósito de que con ayuda de su familia realizaran una descripción sobre sus cualidades, las personas que los ayudan, cosas que pueden hacer solos y en las que necesitan ayuda y por último algo que les gustaría aprender a hacer, esto con el objetivo de que los alumnos en conjunto con sus padres reflexionaran sobre aquello que pueden realizar solos y aquello que les gustaría aprender a hacer, pues era importante que los padres también se dieran cuenta de aquellas cosas en las que los alumnos son capaces y autónomos, pues constantemente los alumnos expresan que en sus casas no realizan nada porque sus padres se los impide y a ellos les gustaría realizarlo. Solo se contó con la tarea de una de las alumnas (anexo Q), debido a esto al día posterior a la actividad se tuvo una conversación con los padres de familia sobre la importancia del cumplimiento de tareas, pues esto repercutiría en los aprendizajes de los alumnos y en el trabajo que se realiza con los alumnos, se volvió a solicitar la tarea, pero no se tuvo respuesta alguna.

Con esta actividad se consiguió que los alumnos reconocieran aquellas acciones que presentan al momento de realizar y/o enfrentar retos que son relacionados con situaciones de la vida diaria y que gracias a reconocerlos y darles solución pueden conseguir ser autónomos, sin embargo, la autorregulación emocional juega un papel muy importante, pues si esta no se encuentra presente será complicado que los alumnos dejen a un lado su enojo o frustración por cosas que no pueden hacer y busquen otras estrategias o medios con el cuales sí lo puedan lograr.

Las actividades antes descritas, fueron en gran medida divertidas y motivadoras para los alumnos pues son y serán acciones que día a día se puedan enfrentar, pueden ser la base de una gran lista de acciones y labores que durante toda su vida van deben realizar, por ello, fue importante que la actividad se llevara a cabo, así mismo desarrollarán tanto una autorregulación favorable como un sentido de confianza con ellos mismos, pues implicó que cada uno lo realizara a su manera con sus habilidades y herramientas necesarias haciéndolos reflexionar sobre aquello que no les estaba resultando y poder cambiarlo para mejorar.

De acuerdo con el aprendizaje esperado y propósito de la actividad puedo mencionar que se consiguió que los alumnos reconocieran aquello que pudieron realizar por sí solos, y buscar y aplicar soluciones para darle un giro a la situación, sobre esto me di cuenta cuando algo no les resultaba y en vez de dejarlo de hacer buscaban solucionarlo, al mismo tiempo reflexionaron acerca de que todo es indispensable, de que es bueno aprender a realizar diferentes cosas de la vida diaria que en el caso de los alumnos por la discapacidad que presentan, realizar este tipo de actividades les ayuda a ser personas autónomas capaces de reconocer sus errores y accionar con aquello que puedan mejorar sin que sus emociones se vean afectadas.

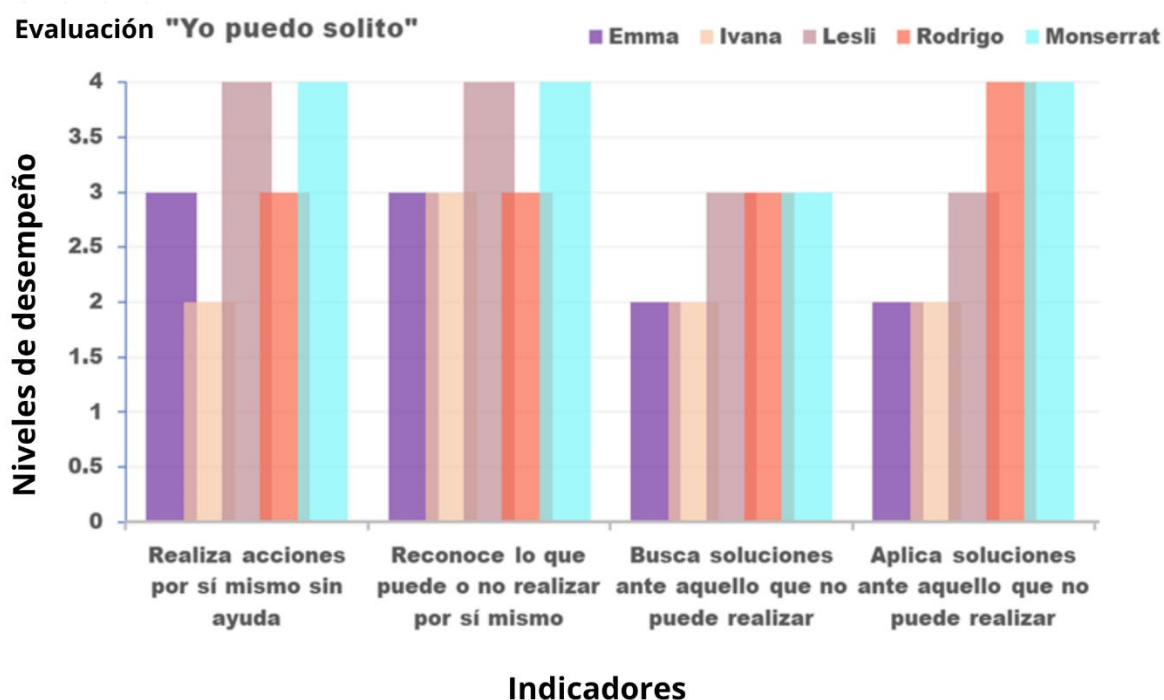
Con esta actividad también se consiguió que los alumnos enfrentaran retos que los hicieran tomar decisiones las cuales en todos los casos eran cruciales e importantes tanto para realizar algo por si solos como darle a solución mediante la autorregulación. Los alumnos ante esta actividad respondieron con entusiasmo e iniciativa para participar y colaborar con lo que se les solicitaba, aunque en ocasiones se mostraban con algo con miedo por pensar si les saldría bien o no.

Sin embargo, cabe mencionar que la actividad pudo ser más extensa y diversa, en cuanto a que los alumnos hubieran realizado un menú más amplio donde pudieran utilizar utensilios de cocina más complejos debido a que en varias ocasiones los alumnos mencionan que los cuchillos, tenedores, rayador de queso, destapa corchos y estufas son peligrosas, eso les asusta mucho pero aún no adquieren el concepto de que no son peligrosos una vez que se utilizan correctamente y que son indispensables en la cocina y en cualquier otro lugar que se puedan encontrar.

Después de la aplicación de esta actividad surgieron otras las cuales fueron planteadas por mi compañera de licenciatura con quien estuve compartiendo aula, estas implicaban realizar pizzas y brochetas de frutas, al momento de observar el trabajo de los alumnos me di cuenta que tanto sus habilidades de autorregulación y autonomía estaban mas desarrolladas, las molestias aunque se hacían presentes eran menores, el manejo y manipulación de los ingredientes y utensilios eran menos complejos y pudieron disfrutar del proceso, considerando así, que este tipo de actividades benefician ampliamente a los alumnos, pues les da oportunidad a que tengan confianza en si mismos y en sus habilidades, que colaboren con sus compañeros y que soliciten ayuda cuando lo necesiten.

Esta actividad aportó mucho en la reflexión de sobre las características de mi intervención docente, pues a la par fui perfeccionándolas y aprendiendo en cuanto a brindar seguridad y espacios que propicien condiciones favorables para el desarrollo de los alumnos, crear condiciones en donde desarrollen actitudes que pongan en práctica en la participación e interacción con sus pares. En lo personal, esta actividad me hizo adquirir conciencia sobre la importancia de propiciar escenarios donde los alumnos sean los principales protagonistas y dueños de todo aquello que están dispuestos tanto a realizar como aprender, que si bien para nosotros resulta algo fácil hacer un sándwich y atarnos los cordones de nuestros zapatos para ellos resulta un reto el cual es un proceso que continuamente se debe trabajar e ir enriqueciendo.

Para evaluar la actividad se construyeron indicadores que permitieran observar el logro de los propósitos de la actividad, asignándole a ello diferentes niveles de desempeño para ver en qué medida lo lograron, esto mediante la técnica de observación, los resultados se muestran a continuación: 1 corresponde a: No logrado, 2: Por lograr, 3: Medianamente logrado y 4: Logrado.



Como se puede observar en el contenido de la evaluación, en cada uno de los indicadores, se puede observar que hay un avance significativo, en su mayoría los alumnos son conscientes de sus capacidades al momento de realizar algo con autonomía, sin embargo, en cuanto se les presenta una situación de conflicto logran reconocerla, pero se encuentran en el proceso de buscar y aplicar soluciones a ello. Con esto nos podemos dar cuenta que en su mayoría los alumnos se encuentran por lograr lo que se tenía propuesto para la actividad, hubo mejoras, en tres de ellos la actividad en su totalidad fue favorable, sin embargo, considero que es un aspecto que se debe trabajar continuamente para que no se pierdan esas habilidades las cuales son indispensables para la vida diaria, una va de la mano con la otra.

3.1.3. Actividad 3: “Mi mayor poder”

Esta actividad se llevó a cabo el día 9 de marzo de 2022 se aplicó a tres alumnas. Pertenece al campo de Educación socioemocional, a la dimensión de autorregulación. Emplea el aprendizaje esperado “Reconoce y practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo”, tuvo como propósito que los alumnos reconozcan y practiquen hábitos que los hagan ser autónomos y tomar sus debilidades como fortalezas para seguir realizando acciones que los hacen valerse por sí mismos partir de la reflexión sobre lo indispensable que son estos hábitos; pertenece al organizador curricular 1: autonomía y utiliza el organizador curricular 2: iniciativa personal. Los recursos y materiales que se emplearon fueron: peine, cepillo y gel para cabello, adorno para el cabello (alumnas), para la organización de ropa: blusas, camisas, pantalones, vestidos, calcetines, ganchos y pinzas.

DF: Docente en Formación

Antes de comenzar la actividad, realicé a las alumnas algunas preguntas de acuerdo con la temática de la actividad, esto con el objetivo de conocer los aprendizajes previos que las alumnas tenían, de igual manera para llevar a las alumnas a la reflexión:

DF: Hoy trabajaremos algo muy importante y divertido sobre sus peinados y acomodo de su ropa, ¿les ayudan o ustedes solas lo realizan?

Ivana: Mi mamá siempre me peina en la mañana, pero nunca me enseña

Emma: A mi igual, mi mamá me peina, pero siempre me hace un chongo porque se nos hace tarde

Lesli: A mí me peina mi tía, pero siempre quiero una coleta y me la hace.

DF: ¿Y su ropa?, ¿ustedes la acomodan o les ayudan?

Ivana: Yo a veces lavo ropa, pero mi mamá no me deja porque dice que no me puedo mojar porque me enfermo

Emma: Yo tampoco lavo ropa maestra, pero tengo un clóset y mi mamá acomoda mi ropa

Lesli: Mi mamá acomoda mi ropa y a veces pongo los calcetines en el mecate cuando los tiendo con las pinzas

Para el siguiente paso que fue quitarse el peinado que traían para realizarse otro nuevo ellas solas, la alumna Lesli expresó que no quería hacerlo, que ella no quería despeinarse, se le explicó que lo intentara pues de eso se trataba la actividad que ella sola realizara un peinado con su cabello. Ella se mantuvo callada; con sus manos protegía su cabello, se le notaba preocupada. Ante esta situación se optó por no hacer ningún comentario respecto al cumplimiento de lo solicitado. Se le indicó que ya no se despeinara, que tomara el cepillo para alisar su cabello en la parte donde tenía la coleta.

Después de unos cuantos minutos, al escuchar que sus demás compañeras ya se estaban cepillando el cabello de manera autónoma, ella optó por seguir la indicación y comenzó a alisar el cabello de su coleta. Cuando las alumnas estaban realizando la actividad, se les preguntó si tenían alguna dificultad y conforme las señalaban, se les proporcionaron indicaciones para que intentaran realizarlas.

En este caso se observa, que existen situaciones que suceden en el aula que pueden generar desagrado por parte de los alumnos, por lo que es necesario considerar las manifestaciones de conducta para no forzarlos ni generar un ambiente de aprendizaje desagradable. No obstante, también se rescata que la interacción que tienen los alumnos con sus demás compañeros sirve de modelo para que se animen a participar.

Por otra parte, la alumna Ivana expresó que su mamá la había peinado muy bonito y que se enojaría si se despeinaba. Se le explicó que su mamá ya estaba enterada de la actividad; ella, accedió a realizar pidiendo ayuda sobre cómo hacerlo. Se le dio una pequeña explicación e inmediatamente acomodó en su mano derecha el cepillo y con la izquierda tomaba partes de su cabello. Al manipular el cepillo realizó unos cuantos tirones

de cabello y expresaba que le dolía un poco. Se le pidió que buscara alguna solución para que ya no le doliera, ella respondió que si lo hacía un poco menos fuerte ya no tendría dolor al cepillarse y lo realizó. En cuanto a la alumna Emma, se encontraba realizando la actividad en su mayoría por si sola, sin embargo, a pesar de las explicaciones dadas pedía constantemente ayuda y se molestaba si no se le atendía de inmediato, había momentos en donde era consciente de que debía realizar algo a favor de su bienestar y optaba por dirigirse hacia sus compañeras y observar cómo lo realizaban, en ocasiones les mencionaba a sus compañeras que lo estaban haciendo “muy bien”. Las alumnas en la medida de sus posibilidades cepillaron su cabello (anexo R).

Posteriormente, les mencioné que debían pensar en un peinado para que intentaran realizarlo solas y después yo pasaría a sus lugares a supervisar y si necesitaban ayuda lo expresarían, por lo que sucedió lo siguiente:

Ivana: Yo no me puedo peinar, mi cabello es chino.

Emma: Mi cabello es muy pequeño y no podré hacer lo mismo que mamá ella sí puede.

Lesli: Cuando mi mamá me peina a veces me explica cómo hacerlo, pero mi cabello es largo y me canso de mis manos.

Por ello, les expliqué paso por paso a las sobre las técnicas de cómo realizar un peinado, si querían una coleta deberían cepillar muy bien su cabello y con las dos manos ir tomando el cabello y llevarlo a la parte superior de la cabeza, si querían dos coletas, deberían hacer dos partes iguales con su cabello y la manera de tomar las ligas. Las alumnas solo intentaron hasta la parte del acomodo de cabello pues expresaban que no podían a pesar de que me mantuve cerca de ellas orientándolas y explicándoles el procedimiento. Constantemente las alumnas hacían expresiones sonoras como: “Ash, Ay, No, No puedo” y dejaban de realizar el peinado, su estado de ánimo era de enojo, había momentos donde no se trataban de ajustar a la situación y eso como consecuencia dejaban de realizar la actividad de manera autónoma y pedían ayuda sin antes volverlo a intentar.

A pesar de todo lo que sucedió en el transcurso de la actividad, cuando una por una las alumnas tuvieron ayuda de mi parte, lo iban realizando en conjunto conmigo, con una actitud más positiva, sin embargo, no lo estaban realizando por sí solas y se molestaban cuando me dirigía hacia otra de sus compañeras, al respecto, se optó por hacer una pausa a la actividad y mencionar que debían respetar los turnos y peticiones de ayuda de las demás, esto con el motivo de que la actividad se llevara a cabo lo mejor posible, ante esto las alumnas respondieron que estaban de acuerdo y no volvió a suceder la situación. En cuanto a la alumna Lesli, se encontraba por si sola alisando el cabello de su coleta y no pidió ayuda. Al final, adornaron sus peinados con moños (anexo S).

Para la segunda y última fase de la actividad, se les indicó que realizaríamos un tendedero con su propia ropa y calcetines los cuales tenían que colgar en ganchos o mediante pinzas. En esta parte, todas las alumnas exitosamente lograron colgar su ropa tanto en los ganchos como con las pinzas, en ocasiones no podían y ellas solas buscaban estrategias para realizarlo de la mejor manera poniendo en practica sus habilidades, en este caso para realizar el colgado de su ropa, la alumna Emma en una ocasión a pesar de que se mostró molesta por no lograr colgar su chamarra en el gancho optó por atravesarla en el tendedero, después de ello se mostró sonriente, en varias ocasiones las alumnas intentaban colgar ropa en los ganchos siguiendo las indicaciones que yo le brindaba por lo que en la medida de sus posibilidades lo realizaban, si algo no lo podían colgar en los ganchos lo hacían con las pinzas de una manera fácil y para ellas divertida (anexo T).

Durante esta actividad me di cuenta que las alumnas ya tenían una mejor actitud, pues trabajar con pinzas para ellas les resultó entretenido y divertido, lo realizaron de una manera muy rápida, había risas y saltos de emoción, expresaron que la actividad les estaba gustando pues lo asociaban con la dinámica que ellas hacían con sus “bebés de juguete” a los cuales les lavaban y tendían su ropa en el patio con pinzas como las que utilizan en educación física, esta parte de la actividad también fue asociada con lo que realizan en educación física y que para ellas representa diversión.

Considero que gracias a la actividad del tendedero se pudo contribuir a que las situaciones en la fase del peinado mejoraran, pues este ultimo les resulto complicado y el trabajar con material que fue de su total agrado les dio un espacio de trabajo divertido y

motivante, las alumnas se notaban más contentas y dispuestas a desdoblar, doblar y tender ropa incluso en un gancho lo cual era nuevo para ellas.

Mediante la actividad se pretendió que las alumnas también pusieran en práctica sus habilidades de autorregulación y que gracias a ello les permitiera seguir desarrollando actividades de manera autónoma, a través de ello me pude dar cuenta que las alumnas quienes realizaron la actividad se fueron dando cuenta que a pesar de que no les resultara podían aprender de ello sobre la marcha incluso con dificultad que esto tenía. Constantemente mientras las alumnas se encontraban trabajando, les mencionaba la constancia y paciencia que debían tener para lograr la actividad, así mismo, contestaban que “estaba bien”, “lo intentaré”, “si voy a poder maestra”, etc.

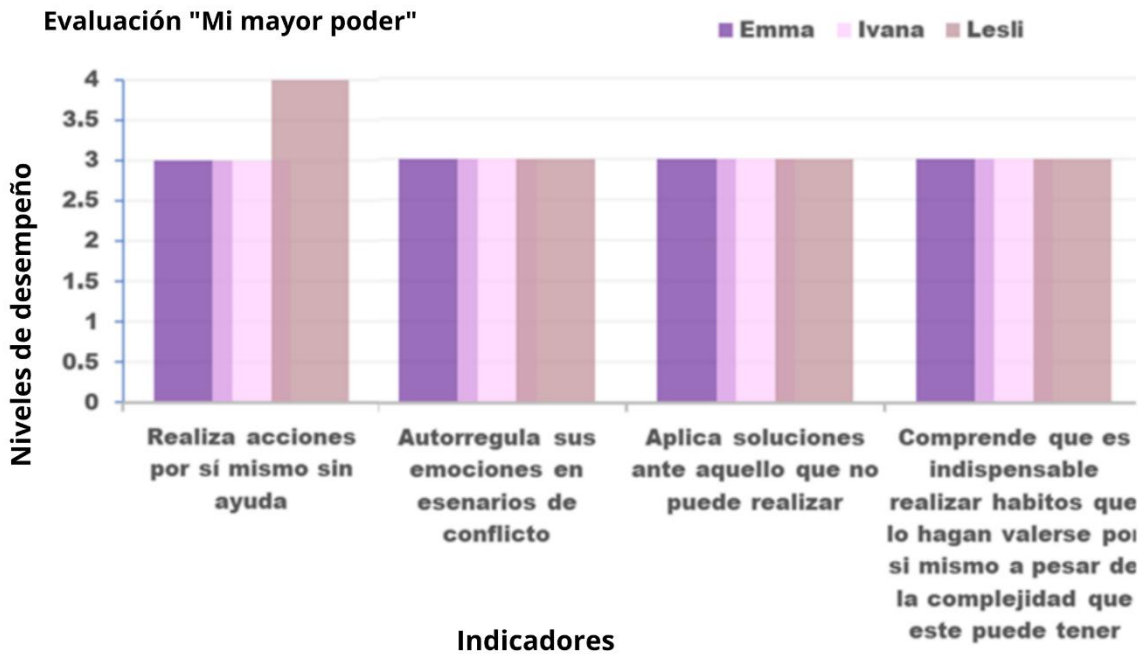
Una parte de la temática de la actividad resulto de beneficio para las alumnas, pues les permitió darse cuenta de lo capaces que pueden ser, de todo lo que pueden lograr una vez que se proponen una meta la cual en varias ocasiones expresaban “poderlo realizar solas en sus casas”, se dieron cuenta de cuan importante eran estas acciones en la vida diaria para valerse por si mismas e incluso poder colaborar en casa.

Identificaron como es que reaccionan a diversas circunstancias, esto referente a la primera fase de la actividad que fue el peinado, resulto desagradable para ellas, en cambio, la fase de la ropa les resulto favorable, las dos situaciones fueron totalmente diferentes a como ellas lo realizaron, reconocieron los momentos en los que necesitaban ayuda y en los que no, expresaron lo que les grada y desagrada, sus habilidades de autonomía fueron desarrolladas y considero que la actividad en su mayoría les resulto favorable y se alcanzaron los propósitos planteados.

Por otra parte, es importante mencionar que la actividad no me resulto del todo exitosa, pues se presentaron situaciones de estrés en las alumnas, cosa que no se tenía previsto ni se pretendía que sucediera, esto me permite reflexionar sobre la importancia de la empatía al momento de dar indicaciones, brindar un espacio que le permita a los alumnos reflexionar y procesar lo que deben realizar, promover que el ambiente de aprendizaje sea bueno y que con ello también se adquieran aprendizajes.

Para evaluar la actividad se construyeron indicadores que permitieran observar el logro de los propósitos de la actividad, asignándole a ello diferentes niveles de desempeño para ver en qué medida lo lograron, esto mediante la técnica de observación,

los resultados se muestran a continuación: 1 corresponde a: No logrado, 2: Por lograr, 3: Medianamente logrado y 4: Logrado.



De acuerdo a la evaluación, se puede observar que las alumnas se sitúan en el nivel 3 de desempeño que corresponde a: medianamente logrado, pues en varias ocasiones a pesar de que eran conscientes que las actividades las debían hacer por si solas no lo hacían, la falta de las habilidades de autorregulación causó que por momentos decidieran dejar de hacer cierta actividad, a pesar de conocer alguna solución ante el problema que les implicaba lograr algo no del todo la ponían en práctica, sin embargo, se consiguió que comprendieran que estos hábitos u actividades son algo indispensable en su día a día.

3.1.4. Actividad 4: “Criaturas silenciosas”

Esta actividad se llevó a cabo el día 17 de marzo de 2022, se aplicó a cinco alumnos. Pertenece al campo de Educación socioemocional, a la dimensión de autorregulación. Emplea el aprendizaje esperado “Utiliza técnicas de atención y regulación de impulsos provocados por emociones aflitivas”, tuvo como propósito que los alumnos practiquen la importancia de la autorregulación de sus emociones e impulsos tanto para sentirse bien como para mantener una sana convivencia con los demás, esto, a través del cuidado de las criaturas silenciosas; pertenece al organizador curricular 1: autorregulación y utiliza el organizador curricular 2: regulación de las emociones. Los recursos y materiales que se emplearon fueron: frasco de plástico, pompones con ojos móviles

DF: Docente en Formación

BV: Baja Visión

La siguiente actividad fue implementada debido a que me di cuenta de que en diversas ocasiones cuando uno de los alumnos respondía ante alguna pregunta los demás hablaban en voz alta, se reían e interrumpían causando que el alumno que se encontrara participando decidiera dejar de hacerlo inmediatamente. Esto, en gran medida para mí fue alarmante, después era difícil que los alumnos quisieran participar o expresar lo que les sucedía. El objetivo de la actividad fue que las “criaturas silenciosas” causaran en los alumnos curiosidad y que de acuerdo con la temática de estas les permita poner en práctica la importancia de la autorregulación. Como introducción a la actividad se tuvo la siguiente conversación:

DF: Les tengo una sorpresa, me encontré por ahí a unas criaturas muy misteriosas que quieren conocerlos (anexo U).

Todo el grupo: (expresiones de asombro, misterio, risas)

Ivana: ¡Ya diga que es maestra, las quiero tocar!

DF: Primero les platico quienes son: Ellas siempre estarán a su lado cuando se encuentren trabajando en silencio y cuando alguno de sus compañeros se

encuentre participando, deberán respetar la participación de sus compañeros y compañeras, a las criaturas les gusta ver cómo trabajan, aprenderán con ustedes, pero si haces muuuucho ruido regresarán al frasco del silencio. ¿De acuerdo grupo?, ¿Quién quiere cuidarlas?

Todo el grupo: (voz fuerte y emocionados) ¡yo maestra, yo!

DF: No solo en el salón podrán estar las criaturas, también se les pueden llevar a cualquier otro lugar dentro de la escuela, pues les pueden ayudar a mantener la calma y que autorregulen sus emociones cuando algo no esté bien, ¿de acuerdo?

Todo el grupo: ¡Sí!

Como siguiente, a cada uno de los alumnos les proporcioné tres criaturas silenciosas, para que las conocieran y exploraran. Cada uno de los alumnos tuvo una reacción de asombro, pues la textura de los pompones les llama mucho la atención en el trabajo diario dentro del aula. Después de que los alumnos las exploraron, expresaron lo siguiente:

Ivana: ¡Hola crías me llamo Ivana! (las acarició y habló en un tono muy bajo)

Emma: ¿Ustedes también van a trabajar con nosotros? Me alegra conocerlas. (acariciándolas)

Montserrat: ¡Oh! ¡Están muy suavitas!, las agitó y dijo: ¡tienen ojos movibles!

Rodrigo: (cara de asombro) ¡Parecen como los pompones del caracol! (antenas de un caracol de juguete)

Christian BV: al momento de que se le dieron las criaturas las tomó con sus manos y las vio fijamente acercándose a ellas, se le preguntó si le gustaron y con un tono de voz muy bajo dijo que Sí

DF: Como ya las conocieron ahora es momento de trabajar, estamos en la clase de conocimiento del medio y trabajaremos en la lectura y escritura de oraciones relacionadas con el cuidado del medio ambiente, para participar deberán levantar

la mano, pero primero yo les voy a leer un cuento, recuerden cuidar a sus criaturas.

Todo el grupo: ¡Sí!

Los alumnos inmediatamente se mostraron atentos a la lectura que yo estaba realizando (anexo V) en el aula se escuchaba un silencio que anteriormente no había sucedido, los alumnos seguían mi voz atentamente, en medio de la lectura les iba realizando preguntas y participaban por turnos sin ninguna interrupción, respetaron la participación de sus compañeros, hablaban cuando se les solicitaban y al momento de pasar a la actividad en la que ellos debían leer y escribir lo realizaron tranquilos, con calma y sin pedir ayuda, cuando requerían apoyo decían: "Maestra, ¿me puede ayudar?" con un tono de voz bajo y en orden.

Inmediatamente esta estrategia resultó mejor de lo que esperaba, pues también daba oportunidad a que se escuchara su compañero Christian cuando decidía hablar, pues siempre lo hace en un tono de voz muy bajo y siempre volteando a observar a los demás como si tuviese miedo, por lo que gracias a la estrategia el alumno obtuvo confianza y sus compañeros lo podían escuchar incluso Emma quien se encontraba a un lado de él dijo: "¡Ahora sí se escucha Chris maestra!".

Esto también permitió que en cuanto a los aprendizajes de los alumnos se tuviera un avance, pues la presencia de las criaturas hacía que todos mantuvieran la calma, en especial con el alumno Rodrigo quien está en la fase de pre-braille, daba oportunidad a que cuando se le proporcionaba un escrito detenidamente y muy concentrado tratara de contabilizar los puntos de dichas letras en braille y mencionarlas una por una, en la alumna Ivana, fue totalmente positivo, pues constantemente quiere permanecer hablando con su compañera Monserrat por lo que estas conversaciones suelen distraer y desconcentrar de sus trabajos a los demás alumnos, al mismo tiempo se fortaleció la escritura, pues en cada uno de los alumnos es muy particular: algunos necesitan apoyo permanente para ubicar los puntos de las letras en braille.

Al término de la actividad sucedió lo siguiente:

DF: Me alegra saber que las criaturas nos ayudaron a todos a regular nuestras emociones en la clase y más cuando es necesario que estemos todos atentos a la clase y participen, ¿qué les pareció?

Emma: Me gustó mucho maestra, yo sí las cuidé y me ayudaron concentrarme y dejar que mis compañeros participaran hasta me felicitaron las criaturas.

Ivana: A mí me ayudaron a no reírme porque a veces me da risa lo que dice Monse y las crías ya no me dejaron reír.

Montserrat: Me gustaron mucho las criaturas maestras, son buenas compañeras y siempre están en silencio y eso ayuda a que no me distraiga.

Rodrigo: Bien maestra, me ayudó a que cuando estaba participando todos me escucharon y usted me escuchó mejor cuando le platiqué de los árboles que tengo en mi casa.

Christian BV: Expresó con su pulgar derecho su conformidad, tomó una criatura y la puso en la orilla de su mesa y la miraba fijamente.

DF: Me gustó mucho escuchar que las criaturas les ayudaron y que gracias a ellas podemos comprender que es necesario respetar a los demás cuando están participando y que sí se puede regular lo que sentimos en el momento, por ejemplo, a Ivana le ayudó a no tener risa, a Emma a no molestarse por leer, a Rodri le ayudó a perder la desconfianza, a Chris a tener confianza y a Monse a hablar mucho.

Desde mi perspectiva, la actividad fue exitosa para los alumnos y del trabajo que había estado realizando, pues con una actividad sencilla y llamativa logré que los alumnos se mantuvieran concentrados y motivados en una dinámica que a la mayoría le parece “aburrido” escribir, leer y responder a preguntas, a través de ello se logró que los alumnos tuvieran consigo un “distractor” que los alejara de sus impulsos, los hicieron concentrarse tanto en cuidar de las criaturas como de poner atención y respetar la participación de los demás.

Macarro (2018) señala que:

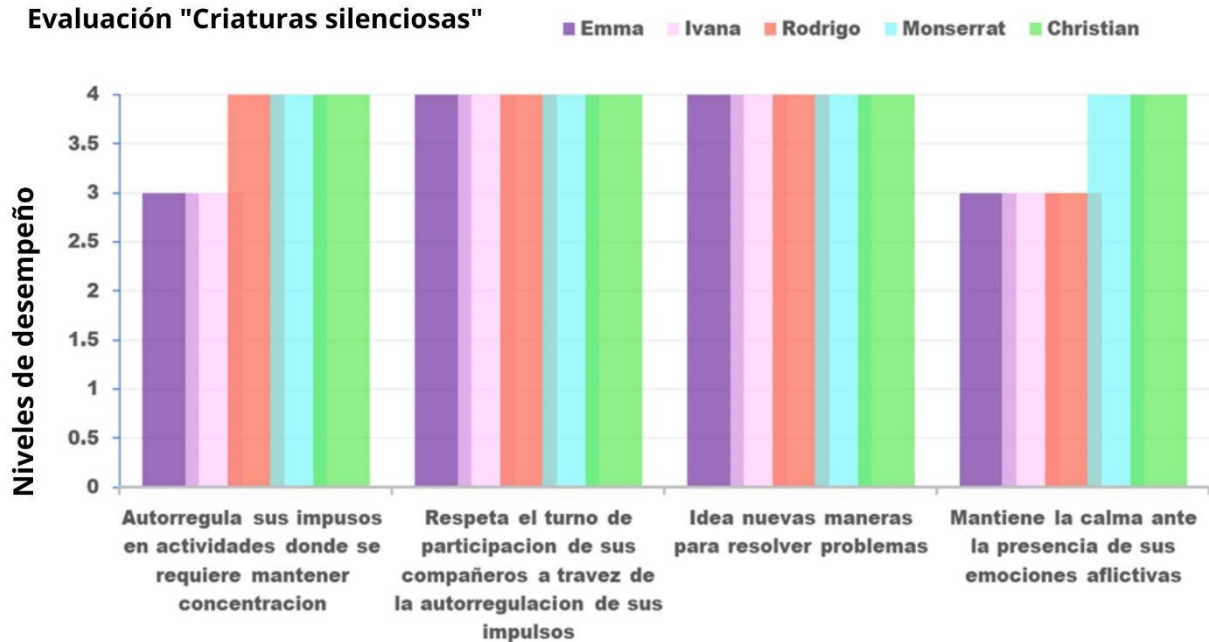
Los estudiantes con discapacidad visual o baja visión poseen un estilo específico de aprendizaje de acuerdo con sus condiciones. Debido a que orienta el aprendizaje desde la audición y el tacto primordialmente; es indispensable que las actividades sean multisensoriales (que impliquen más de un sentido) como estrategia para un aprendizaje eficaz; sin embargo, es habitual que se presenten dificultades en la construcción de las ideas sobre su contexto por la falta de contacto con el mismo, así como la carencia de metodologías y materiales que respondan a necesidades específicas de los alumnos (p.30).

Por lo antes mencionado, considero que la experiencia de los alumnos trabajando con las “criaturas silenciosas” fue totalmente favorecedora, empezando por lo llamativa que era y la curiosidad que les causó debido al material, que en este caso era algo fácil de manipular debido a que los alumnos deben permanecer en contacto con el medio que los rodea, sin este tipo de material puedo mencionar que como lo menciona Macarro pudiera existir dificultad en la construcción, adquisición de ideas y aprendizajes. A los alumnos les resultó llamativo el mensaje que las criaturas les transmitieron sobre la importancia de mantenerse en silencio, regular sus impulsos, mantener la calma, expresar ideas de cómo resolver algún problema, etc.

Sin embargo, la estrategia pudo ser mejor primero en cuanto a la fecha de aplicación, pues hubiese sido mucho más favorable desde la primera semana de prácticas, pues a los alumnos les hubiera dado mayor oportunidad de desenvolverse, de participar, de ya no burlarse y de respetar los momentos de participación desde un inicio, en segundo lugar. Considero ampliamente beneficiosa la actividad como uno de los grandes logros de mis actividades.

Para evaluar la actividad se construyeron indicadores que permitieran observar el logro de los propósitos de la actividad, asignándole a ello diferentes niveles de desempeño para ver en qué medida lo lograron, esto mediante la técnica de observación,

los resultados se muestran a continuación: 1 corresponde a: No logrado, 2: Por lograr, 3: Medianamente logrado y 4: Logrado.



Indicadores

Se puede observar que mediante lo realizado por los alumnos y lo que se evaluó, ya existe un mayor conocimiento sobre lo que implica poner en práctica acciones que ayuden a la autorregulación y el impacto que esto puede tener en el aula, los alumnos en su mayoría comprenden que ante lo que realizan existen soluciones que los ayudarán a mejorar sus acciones y que esto les ayuda ampliamente a la adquisición de diversos aprendizajes de grado tanto académico como de autorregulación sin dejar de lado la sana convivencia que pueden tener respetando tiempos y participación de sus compañeros.

3.1.5. Actividad 5: “Botiquín de las emociones. Un botiquín lleno de autoestima y optimismo”

Esta actividad se llevó a cabo el día 23 de marzo de 2022, se aplicó a cuatro alumnos. Pertenece al campo de Educación socioemocional, a la dimensión de autorregulación. Emplea el aprendizaje esperado “Identifica las emociones que lo hacen sentir bien y reconoce el sentido del humor como una estrategia para reducir la tensión”, también se tuvo como propósito que los alumnos practiquen la importancia de la autorregulación de sus emociones e impulsos tanto para sentirse bien como para mantener una sana convivencia con los demás, esto, a través del cuidado de las criaturas silenciosas; pertenece al organizador curricular 1: autorregulación y utiliza el organizador curricular 2: Autogeneración de emociones para el bienestar. Los recursos y materiales que se emplearon fueron: burbujas para respirar tranquilos, peluche amoroso recoge lágrimas, pollo loco con sonido, poppit, títeres de dedo, slime, abanico, lentes del triunfo, palo de lluvia (instrumento musical de relajación), pelota unicornio antiestrés.

DF: Docente en Formación

BV: Baja Visión

Como inicio de la clase, realicé preguntas a los alumnos de acuerdo con la temática de la actividad, esto con el propósito de conocer sus saberes previos:

DF: Buen día, vamos a comenzar la clase, pero primero les haré unas preguntas, ¿A dónde los llevan cuando se sienten mal? (el botiquín lo tenía en mis manos).

Montserrat: Con el doctor

Ivana: Con Claudia (enfermera del IEC) cuando chocamos en educación física y nos hacemos un chipote (golpe).

Emma: Con el doctor al hospital y nos da medicamento como los que yo tomo

Rodrigo: Al doctor y te da curitas como la que me pusieron en mi dedo y una vez me operaron maestra de aquí arriba (apuntó hacia la parte frontal de su cabeza).

Christian: Me acerqué para preguntarle y no se tuvo respuesta, solo miraba fijamente hacia la caja que yo tenía en las manos.

Al momento de caminar por toda el aula los alumnos extendían sus manos buscando lo que traía, pues se encontraban emocionados por la sorpresa.

DF: Gracias por sus respuestas, el doctor es quien nos ayuda a sentirnos bien en cuanto a la salud, en este momento en el salón existirá un botiquín de las emociones (anexo W) en donde van a acudir cada vez que se sientan tristes, estresados, enojados o cansados, el botiquín será como nuestro doctor y cada uno de ustedes también podrá ser un doctor que se ayude a sí mismo o a otro paciente a sentirse bien ósea a alguien de sus compañeros, ¿de acuerdo?, les voy a poner el botiquín en el mueble a un lado de la lista de emociones, aquí siempre estará.

Inmediatamente los alumnos se levantaron de sus lugares y buscaron el mueble donde me encontraba junto con el botiquín, rápidamente abrieron la caja y comenzaron a tomar cada uno de los elementos, en su mayoría les llamó más la atención el juguete de pollo con sonido, pues lo que este emitía les parecía gracioso.

DF: Que bueno que les gustó la sorpresa, espero que la sepan utilizar correctamente y a su vez ayuden a sus demás compañeros cuando se sientan mal, ¿de acuerdo?

Todo el grupo: (Voz fuerte) ¡Sí maestra!

Ivana: ¿Yo le puedo platicar al pollito como me siento maestra?

DF: Sí, le puedes platicar como te sientes y le puedes pedir que te ayude a sentirte mejor

Emma: Yo le pediré ayuda a la osita roja, está muy suavcita y yo creo que le platicaré cuando está enojada

DF: Correcto, le puedes platicar que no debes tomar mucha agua por las mañanas, por ejemplo, los osos toman poca agua, imagínate que los osos pueden estar durante mucho tiempo sin tomar agua, tú puedes tomar agua claro que sí pero solo la cantidad que te indicamos, ¿sí?

Emma: Sí maestra, eso me agrada, ¡quiero ser como los osos y no tomar mucha agua solo poquita como dice mi mamá!

Montserrat: Yo quiero las burbujas maestras, me gusta que caigan en la cara y se revienten.

DF: Muy bien, eso te puede ayudar a trabajar con tu respiración cuando te sientas cansada o estresada.

Rodrigo: A mí me gustó el palo de lluvia (instrumento musical) porque es el que el profe me da en música y también el abanico porque hace mucho calor y luego me duele la cabeza

DF: Excelente, el palo de lluvia lo puedes utilizar como relajación por su sonido suave y el abanico para echarse aire y sentirte mejor

La conversación anterior me hizo detectar inmediatamente que los alumnos relacionaban un elemento con alguna acción para transformar cualquier malestar, cómo y de qué manera lo podrían realizar.

Después, al indicar que todos deberían regresar a sus lugares para continuar con la actividad los alumnos lo hicieron tranquilamente, pues en ocasiones cuando se les permite jugar con algún material dentro del aula o en receso cuando se encuentran jugando estos se niegan y expresan que "no quieren", "un poquito más de tiempo por favor", "no quiero seguir trabajando", etc., por lo que en esta ocasión lo realizaron de una manera tranquila. Seguido de esto, se les indicó que debían sacar sus debidos materiales para trabajar en la materia de matemáticas, en ese momento la alumna Emma expresó que no quería trabajar con matemáticas por lo que Ivana inmediatamente le dijo:

Ivana: Si quieres te presto el pollito para que te ayude.

Emma: ¡Sí! (emocionada)

En este momento Emma se puso de pie y decidió esconderse debajo de una mesa por lo que Ivana se dirigió al botiquín por el pollo y fue en busca de Emma (anexo X).

Ivana: ¿Emma dónde estás? el pollito quiere trabajar contigo.

Emma al ser encontrada tomó el pollo de la mano de Ivana, las dos juntas se levantaron y se dirigieron a sus lugares para trabajar, Emma optó por querer trabajar y continuar con la clase.

Rodrigo: A mi présteme el abanico porque me va a dar calor cuando trabaje.

DF: Sí, tómalo de la caja

Ivana: Yo esperaré al pollito cuando Emma lo desocupé, pero mientras acomodaré los números del cubarín porque alguien los dejó mal acomodados, (riendo) ¡Tachota para la persona que no los acomodó!

Al alumno Christian se le preguntó si quería tomar algo del botiquín, se le puso la caja en su mesa y decidió tomar las burbujas.

Montserrat: Yo quiero que el payasito y el títere me acompañen, me gusta el sonido del cascabel, se escucha muy bonito.

DF: Si, tómalo y acomoda los números de tu cubarín para comenzar a dictarles operaciones.

Durante la clase de matemáticas en conjunto con la estrategia de autorregulación los alumnos realizaron todo lo que se les indicaba incluso sobre lo que para ellos implican las matemáticas, pues es un tema que no les agrada en su totalidad y les disgusta realizar operaciones y contar. En el transcurso de la actividad los alumnos fueron compartiendo los elementos del botiquín entre ellos, lo hacían en silencio y en orden sin causar ninguna distracción ante la actividad que estaban realizando.

Gracias a los elementos del botiquín de las emociones, los alumnos obtuvieron una divertida herramienta que le dio un soporte a lo que en ese momento estaban experimentando: enojo, cansancio, estrés y aburrimiento, les permitió saber que tendrán un apoyo ante cualquier manera de sentirse, que lo deben expresar sin preocuparse si es una emoción buena o mala. A partir de esta actividad en los días siguientes los alumnos en cuanto sentían estrés, enojo o cansancio recurrían al botiquín como recurso para sentirse mejor, divertirse y seguir trabajando a pesar de las adversidades comprendiendo que las actividades las deben realizar y tendrían un apoyo por parte del juguete que prefirieron, por lo que considero que la actividad en su totalidad fue de éxito.

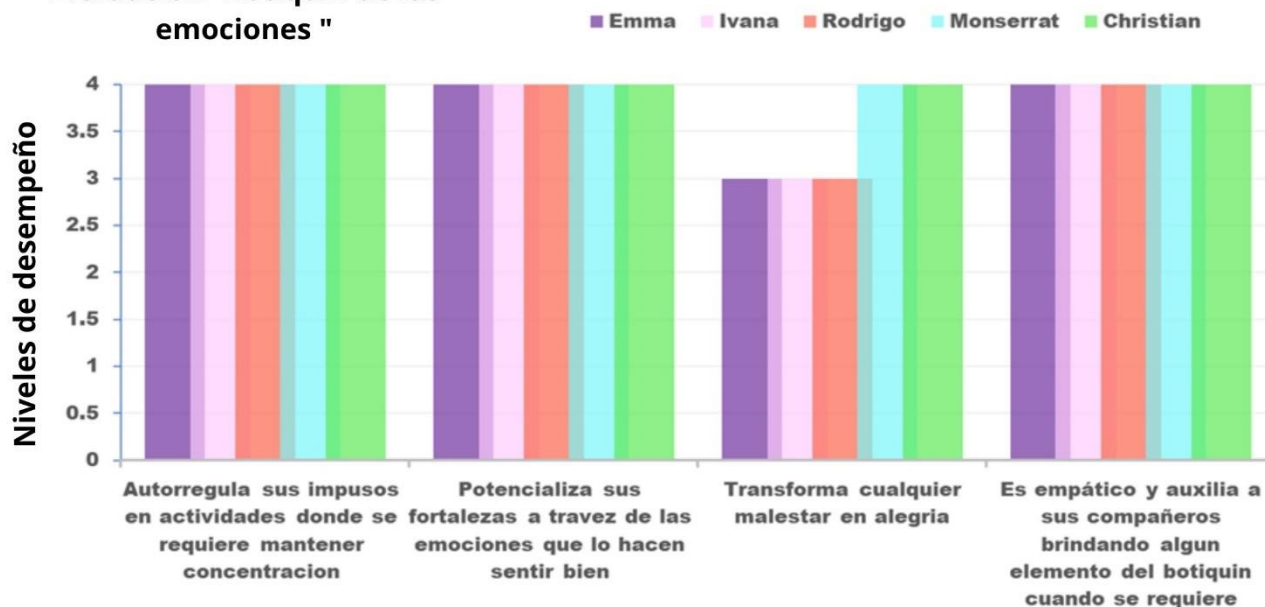
Los alumnos en gran medida regularon sus emociones, acomodaron tiempos y maneras de trabajar, también desarrollaron su empatía en cuanto a la forma de sentir de sus demás compañeros, en conjunto compartieron experiencias y el trabajo en colaborativo fue favorecedor para todos, el ambiente dentro del aula fue agradable y de gran beneficio para todos. De igual manera identificaron lo que los hacía sentir bien e intentaron conseguirlo a través del botiquín. Totalmente la estrategia fue de gran beneficio para todos los alumnos debido a que en ocasiones cuando los alumnos se encuentran mal no piden ayuda y no lo expresan por no querer compartirlas, pero a través del botiquín, aunque no pidieran ayuda se dirigen hacia él y tomaban su soporte para cambiar de estado de ánimo (anexo Y).

Esta actividad, contribuyo a que durante mi practica reflexionara sobre lo importante que estos materiales fueron para los alumnos, no solo como un momento de diversión sino como un espacio donde los alumnos pudieran concentrarse, donde propusieron acuerdos para mantener una mejor convivencia y lo más importante, ser empáticos entre sí, ayudarse, colaborar y participar en aquello que les plantee.

En lo personal, esta experiencia me apporto muchas sensaciones de felicidad, por un momento creí que estos materiales y la temática de la actividad no me resultarían como lo tenia pensado, pero fue todo lo contrario, estos materiales resultaron ser una rutina para los alumnos, cuando se les proporcionaba cambiaban de estado de ánimo, les ayudaba realmente a permanecer en el aula de una manera tranquila, esto me enseño que los materiales no necesariamente deben ser laboriosos o costosos, si la actividad se plantea lo mas cercano posible a la necesidad de los alumnos puede resultar de éxito.

Para evaluar la actividad se construyeron indicadores que permitieran observar el logro de los propósitos de la actividad, asignándole a ello diferentes niveles de desempeño para ver en qué medida lo lograron, esto mediante la técnica de observación, los resultados se muestran a continuación: 1 corresponde a: No logrado, 2: Por lograr, 3: Medianamente logrado y 4: Logrado.

Evaluación "Botiquín de las emociones "



Indicadores

De acuerdo con la evaluación, los niveles de desempeño donde se posicionaron los alumnos permiten reflexionar sobre la importancia que la actividad tuvo con las habilidades de autorregulación de los mismo. Sin embargo, en cuanto a los alumnos Emma, Ivana y Rodrigo los cuales se encuentran en el nivel 3: Medianamente logrado en el indicador referente a la transformación de malestar a alegría no se consiguió en su totalidad por el motivo de no mantener la calma cuando se tuvo una discusión justo al termino de la actividad, cuando se les cuestionó el motivo por el cual era la discusión Emma e Ivana realizaron una rabieta mostrándose molestas.

Aunque la actividad en un principio resultó favorecedora al término dio un giro inesperado, en ese caso opté por platicar con los alumnos reflexionando lo que había sucedido en la discusión que tuvieron, posteriormente, la maestra titular del grupo al darse cuenta de la discusión les hizo un llamado de atención, pues en este caso el alumnos Rodrigo se encontraba muy molesto e intolerante a lo que estaba sucediendo, debo hacer mención que el alumno está pasando por una etapa importante de adaptación por motivo de su discapacidad adquirida por lo que en ocasiones cuando pasaban este tipo de discusiones se mostraba muy frustrado.

Como docentes, al momento de estar planeando una actividad creemos que resultara como lo tenemos pensado (excelente), sin embargo, al momento de la aplicación pueden suceder un sinnúmero de situaciones fuera de lo que se tiene pensado, lo que puede dar un giro a nuestra actividad, esto me aportó al aspecto de ser sensible ante condiciones particulares de los alumnos pues aunque les cuestionemos los motivos puede que haya algo detrás de lo que no somos conscientes y quizá no comprendamos, para mi, esta situación de la discusión de los alumnos me permitió darme cuenta de lo importante que es trabajar el ámbito emocional, pues a veces los docentes no tenemos conocimiento en su totalidad de lo que los alumnos traen consigo mismos, podríamos suponer desde una perspectiva docente muchas cosas pero la verdad no siempre la sabremos, por ello, se debe ser empático ante estas situaciones y durante el desarrollo de todas las actividades.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La Educación socioemocional se define como "Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. Mediante la adquisición de la misma los estudiantes desarrollan y ponen en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás con experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflitivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida. [(SEP, 2017); citada por (SEP, 2018. P. 5)]

Esto conlleva a que los alumnos propiamente se desarrollen tanto educativa como socialmente, pues es indispensable que compartan experiencias y aprendizajes con sus pares y con todo el medio que les rodea. Después del desarrollo del plan de acción y la presentación de resultados, se emitieron las siguientes conclusiones para poder darle respuesta al propósito que se tenía planteado: Propiciar la autorregulación y autonomía de alumnos de un grupo Multigrado con discapacidad visual a través de actividades dinámicas para que consigan poner en práctica todas sus habilidades.

El trabajo realizado con la autorregulación y autonomía favoreció a que los alumnos adquirieran aprendizajes para la vida, después de la aplicación de cada una de las actividades los alumnos mostraban un mejor comportamiento, disposición y motivación para realizar actividades, para estar motivados por aprender, pues gracias a las actividades se pudieron dar cuenta de cuán importante es trabajar estos ámbitos que se desglosaron en las actividades esto les brindó un espacio para fijarse metas y en la medida de lo posible conseguirlas. Es importante mencionar que las emociones y actitudes en cuanto al quehacer diario en el aula se seguían haciendo presentes, sin embargo, llegaba un punto donde los alumnos trataban de buscar y darle una solución, de esta manera eran conscientes de lo que les sucedía y al mismo tiempo tenían la iniciativa de hacer un cambio.

La autorregulación y las habilidades para la vida diaria que en este caso es la autonomía, nunca se deja de aprender, no se tiene un límite, inclusive siendo adultos desconocemos de varios conceptos debido a que a la par y conforme pasan los años aparecen, estos los vamos adquiriendo, incluso en la adultez seguimos aprendiendo y poniendo en práctica, siendo así la clave del desarrollo.

Por ello, puntualizo que es de suma importancia que en el contexto escolar se focalice y trabaje ampliamente con y por las emociones, que los alumnos las conozcan, reconozcan la causa y las puedan manejar, expresar y compartir, que sean conscientes sobre que no hay emociones malas y que todas tienen derecho a expresarse por “muy malas” que sean y que de algún modo u otro nos ayudan debido a que estas expresiones suelen utilizarse como prejuicio lo cual de una manera u otra impide que las emociones se expresen así sean positivas o negativas.

Por lo que implica la ceguera y baja visión, los alumnos constantemente dependen de sus padres y madres, en este caso los alumnos crearon conciencia de la importancia de realizar cosas por sí solos y que el apoyo que constantemente se les da en casa, en el aula a veces lo tendrán que hacer ellos mismos y en ocasiones tener la empatía de ayudar a sus compañeros cuando se requiera.

Otro de los alcances de este trabajo fue que los alumnos tomarán consciencia de todo aquello que son capaces de realizar por sí solos y las que aún no, permitiéndoles fijarse metas y que cada vez que realizaban algo en cuanto a la autonomía trataran de buscar soluciones y ejecutarlas, les ayudó a compartir sus habilidades de autonomía con sus compañeros, en el caso de dos los alumnos que presentan baja visión constantemente ayudaban a sus compañeros con ceguera, los dirigían a un lugar determinado mediante el seguimiento de la voz o a colocar material en su lugar, por otra parte, los alumnos que presentan ceguera también realizaban lo mismo, siempre era recíproco y en conjunto lograban que el ambiente del aula se viera a bien beneficiado y al mismo tiempo sus habilidades de autonomía.

De acuerdo con los resultados, concluyo que la autorregulación y la autonomía son procesos a los que se les debe de dar seguimiento pertinente y permanente dentro del aula, pues los niños desde que nacen son seres en construcción, van aprendiendo y desarrollando, experimentan diferentes escenarios, situaciones, cambios de contextos, conforme van creciendo se exige una gran demanda pues los cambios siguen

apareciendo, nuevas formas de desarrollarse en el mundo y en los contextos en los que se encuentran y se van perfeccionando.

En cuanto a mi trabajo de práctica, puedo mencionar que hubo un amplio aprendizaje, pues los alumnos reconocieron lo que les sucedía y tenían la seguridad de que las situaciones podrían cambiar si seguían intentando una o más veces lo que estaban realizando a pesar de que no les resultara.

El desarrollo de este trabajo me permitió descubrir que en gran medida los alumnos mencionaban a sus padres como los "culpables por aquello que no sabían realizar o lo que no conocían era porque sus padres expresaba que era peligroso", sin embargo ,me di cuenta que los alumnos tenían un gran deseo de realizarlo, conocer y aprender por aquello que sus padres expresaban que era peligros, lo referente a esto que más fue de impacto para mí era que eso en su mayoría sucedía con alumnos que desde sus primeros meses de vida fueron incorporados al IEC al área de estimulación temprana donde también a los padres y madres de familia se les da un seguimiento psicológico.

La creación del presente informe hizo que dentro de mis competencias profesionales desarrollara mi pensamiento crítico y creativo al momento de que los alumnos presentaban alguna inconformidad o discusión dentro de la realización de alguna actividad al igual que la solución de problemas que se iban presentando durante la práctica, pues en muchas ocasiones tuve impedimentos para aplicar las estrategias.

Constantemente tenía que aplicar las actividades en el tiempo exacto donde ninguno de los alumnos asistiera a alguna de sus terapias dentro y fuera del instituto, buscar que fuera el día en el que los alumnos menos faltaba a clase, buscar tiempos y espacios, esto me hizo buscar soluciones ante las problemáticas que se me presentaban.

Otra de las competencias que desarrollé fue el aprendizaje permanente, pues a la par permanecía aprendiendo con los alumnos conceptos y estrategias y habilidades de autonomía y autorregulación, aunado a esto, la manera de aprender de los alumnos con ceguera y baja visión, pues totalmente adquirí nuevos conocimientos que nunca imaginé aprender, intelectualmente podría posicionarse desde su perspectiva y analizar si la estrategia podía ser favorecedora o no.

La aplicación de mis habilidades comunicativas se potencializó en gran medida, pues en todo momento permanecí con una comunicación constante y permanente con los alumnos para situarlos en todas y cada una de las actividades realizando ajustes a mi vocabulario para que las indicaciones que proporcionaba fueran entendibles, una amplia descripción de lugares, material, estrategias y en muchas ocasiones lo que estaba permitido y lo que no. Por parte de los alumnos recibí una gran respuesta, pues durante toda la jornada de prácticas mantuve una estrecha relación con ellos, siempre hubo respeto alumno-maestro y viceversa, me comunicaban todo, su sentir, sus dudas y lo que pensaban al respecto de acuerdo con temas de la cotidianidad.

En cuanto al tema de la inclusión educativa la cual es mi formación docente, tuve la oportunidad de propiciar escenarios donde todos los alumnos fueran partícipes de ello, pues el trabajo con alumnos que presentan ceguera y baja visión es una gran diversidad de trabajo dentro del aula, esto en cuanto a los materiales, las indicaciones, las tareas, las acciones, etc., esto aunado con el diseño de planeaciones donde un mismo aprendizaje esperado lo trabajé mediante diversas formas de impartirlas para que todos alcanzaran los aprendizajes esperados, fue aquí donde tomé en cuenta las características de cada uno de los alumnos al igual que el apoyo que cada uno requería principalmente haciendo un énfasis en la autorregulación y autonomía que gracias a que se trabajó se tuvo un avance en los aprendizajes, pues daba oportunidad a que el trabajo en las diferentes materias como español, matemáticas, el trabajo con el pre-braille y braille fueran más propicios para darles un seguimiento.

El papel del maestro dentro del desarrollo socioemocional de los alumnos es muy importante, ya que es quien logra que ellos tengan una construcción de identidad, así como el reforzamiento de habilidades emocionales y sociales, para que logren reconocerse a sí mismos y sean capaces de enfrentar, resolver y aprender de cada situación presentada con mayor autonomía (SEP 2017, p.307.)

El docente diagnostica, interviene y reflexiona, por ende, tiene la pauta de planear de acuerdo con lo que requiere el alumnado, esto también permite retroalimentar el trabajo y seguir mejorando en pro de los alumnos y de todo lo que se realiza en el aula para alcanzar los objetivos deseados dentro del aula con los alumnos.

Como docentes, es importante que se ponga como prioridad el bienestar de los alumnos a partir del trabajo con y con las emociones y autonomía, una sana convivencia y un trato digno hacia los alumnos, la experiencia escolar que el alumno debe tener debería siempre de ser de excelencia, pues en muchas ocasiones la escuela y los docentes somos el refugio de los alumnos que en casa pasan por situaciones difíciles, como en la actualidad, muchos niños experimentaron cambios sociales y emocionales, pues la pandemia causó que no se tuviera ninguna interacción social, se ausentaron acciones como compartir espacios, momentos, alimentos, abrazos, juguetes, etc.

Es el caso de una de las alumnas, debido a la pandemia adquirió varios comportamientos de enojo y frustración que en gran medida impedían su desarrollo en el aula, aunado a esto la condición de salud con la que día a día vive que a partir de los medicamentos que ingiere hacen que sus cambios emocionales en ocasiones se haga presente durante su estancia en el aula causando que por momentos presente rabietas muy intensas las cuales ni con la presencia de su madre puede controlar, puedo mencionar que la alumna ampliamente reconoció la importancia de la autorregulación pero por momentos desconoce como poder hacer el cambio.

Cabe mencionar que dentro de mi experiencia con la discapacidad visual en general, pueden ingresar alumnos nuevos quienes hace poco hayan adquirido la discapacidad ya sea por cuestiones de salud o algún accidente, esto es importante de focalizar, pues con ello se hace presente el proceso del duelo el cual la familia y el alumno van pasando juntos, recomendaría ampliamente tener empatía ante este tipo de sucesos pues desde una perspectiva docente a veces se desconoce el impacto de las peticiones en cuanto a las tareas, los trabajos o acciones dentro del aula .

Los padres de igual manera van aprendiendo y adquiriendo conceptos de la discapacidad en este caso: la lectoescritura braille, materiales diversificados, espacios de trabajo y una infinidad de cuestiones con las cuales debemos de tener mucho cuidado para tratar tanto con los alumnos como con los padres y madres de familia.

La reflexión de mi practica de acuerdo con las evaluaciones que realicé me ayudo a tener respuestas sobre mi trabajo realizado con los alumnos, en este caso si se alcanzaron los propósitos que tenia planteados, si los alumnos adquirieron aprendizajes y habilidades en cuanto al tema de mi informe, si la interacción que tuve con ellos fue factible, etc. Considero que el alcance de mi trabajo fue factible con los alumnos del grupo

multigrado I del IEC, sin embargo puedo reflexionar que el tiempo que se me permitió intervenir no fue suficiente para darle un seguimiento más profundo y así conseguir completamente lo que se tenía planteado, sin embargo, los alumnos consiguieron aprender diversas habilidades que en conjunto benefician su vida y todo lo inmerso en ella.

Considero que fueron alcanzados los objetivos de mi práctica docente en cuanto al presente Informe de Prácticas, sin embargo, nunca dejará de ser un reto el seguir innovando y fortaleciendo mi intervención docente, así como la creación sin fin de actividades para los alumnos, que en el caso de mi experiencia fueron amplias, diversificadas y bastante agradables, pues en cada una de ellas se trataba de que fueran divertidas y que con ello se consiguiera favorecer tanto los aprendizajes, el tema focalizado y la autoestima de los alumnos que en muchas ocasiones se cree que por su discapacidad no pueden realizar tales actividades o que no pueden tener una experiencia agradable.

Mediante este trabajo también trato de demostrar que las capacidades de cada uno de los alumnos con discapacidad visual descritos en el documento no son para nada carentes, pues cada día aprenden algo nuevo, aunque desde una perspectiva docente queramos que los alumnos a la primera lo adquieran y desarrollen es imprescindible, pues en mi experiencia cada día los alumnos se presentaban al aula con cosas nuevas, a esto me refiero con sentimientos y actitudes, que si el día anterior se trabajó y adquirió muy bien, al segundo día podría haber un desconocimiento total, al igual que de un momento para otro se consiguieron resultados también sucedía que la situación en cualquier otro momento del día diera un giro inesperado, pues se pretendía trabajar constantemente pero en ocasiones el trabajo en el aula no bastaba y más allá de que en casa se le diera un seguimiento pues este no se conseguía y hacía que los alumnos retrocedieron significativamente.

Definitivamente el trabajo de un docente en formación de la Licenciatura en inclusión educativa es arduo, pero la satisfacción de aportar algo a los alumnos con discapacidad no tiene comparación, ganas muchas experiencias tanto profesionales como personales y eso es algo que no tiene comparación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvaro, M., Coll, C., & Palacios, J. (2014). *Desarrollo Psicológico y Educación.2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Basterrechea, M. et al (2011). Manual Discapacidad visual y autonomía personal, enfoque práctico de la rehabilitación [archivo PDF]. Disponible en: https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO26230/discap_visual.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017). “*Ley General de Educación*”. Diario Oficial de la Federación, México, SEGOB. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2011). *Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad*. Diario Oficial de la Federación, México, SEGOB. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Camaro, Z. (2008). *La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso)*. Laurus revista de educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491009.pdf>
- Carvajal, J. (1997). *Las escuelas primarias: su contexto y su diversidad*. Programa y materiales de apoyo para el estudio.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. Gobierno Federal. México, D.F.
- Díaz F., Hernández G., (2002). *Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención*. En: *Estrategias docentes*

para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill, México, pp.231-249.

División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) . (2017). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el nivel de Educación parvularia*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

Dolores, M. (6 de noviembre de 2008). El modelo de procesos de Barret y Gross. *Blogger*.
<https://www.blogger.com/about/>

García, A., et al. (2007). *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. México, D. F.

Hamodi, C. et. al (2015). *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior*. Elsevier.

Hernández, A. (215). *El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes*. Antenas Revista Científico Pedagógica. vol. 3, no. 31. p.63-74.
https://www.academia.edu/36350370/Redalyc_EL_DIAGN%C3%93STICO_EDUCATIVO_UNA_IMPORTANTE_HERRAMIENTA_PARA_ELEVAR_LA_CALIDAD_DE_LA_EDUCACION_EN_MANOS_DE_LOS_DOCENTES

Hernández, A. (2006). *La planificación educativa para la atención integral de los alumnos con dificultades de aprendizaje en educación básica*. Monografías.
<https://www.monografias.com/trabajos33/alumnos-con-dificultades/alumnos-con-dificultades2>

Hernández., Fernández., Baptista. (2006). *Metodología de la investigación*. Universidad de la Costa. Barranquilla, Colombia.

- INEE (2016). *La Educación Obligatoria en México*. Informe 2016. México: INEE.
- Isasi, G., Rosa M., Garza S., Carlos H., & León H., Martha E. de. (2017). *Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 24-32.
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- Latorre, A. (s. f.). *La investigación acción* (3.a ed.). Graó.
- Mónica. (27 de febrero, 2018). *Botiquín de las emociones y más, para sanar heridas emocionales*. Refugio de Crianza.
<https://refugiodecrianza.com/2018/03/02/botiquin-las-emociones-sanar-heridas-emocionales/>
- Moreno, M. (2015). *La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil*. Universidad Católica San Antonio de Murcia, España.
- Reyes, M. et al (2011). *Discapacidad visual y autonomía personal Enfoque práctico de la rehabilitación*. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Madrid, España.
- Romero, G, Peña, G.(2018). *Convivencia escolar sana, las diferencias nos enriquecen y el respeto nos une*. Benemérita Escuela Normal “Educadora Rosaura Zapata”. Aguascalientes. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/4/P254.pdf>
- Sánchez, V., Duarte, M. (2021). *Discapacidad visual y emoción: diseño de una cartilla sobre educación afectiva y emocional dirigida a los docentes especializados en el trabajo con niños que poseen discapacidad visual o baja visión*. Facultad de Psicología, Universidad Católica de Colombia.

Sánchez, P. (2014). *Discapacidad, familia y logro escolar*. Universidad Autónoma de Yucatán, México.

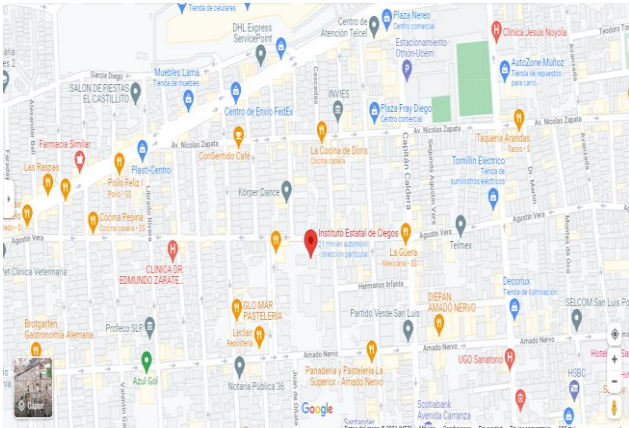
Secretaría de Educación Pública. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Planes y Programas de estudio para la Educación Básica*. México.

ANEXOS

ANEXO A

El Instituto Estatal de Ciegos, ubicación geográfica y fachada principal.



ANEXO B

Salón de Música, Aula de Rehabilitación, Aula de Educación Física, Área de psicología y Acceso principal a las aulas.



ANEXO C

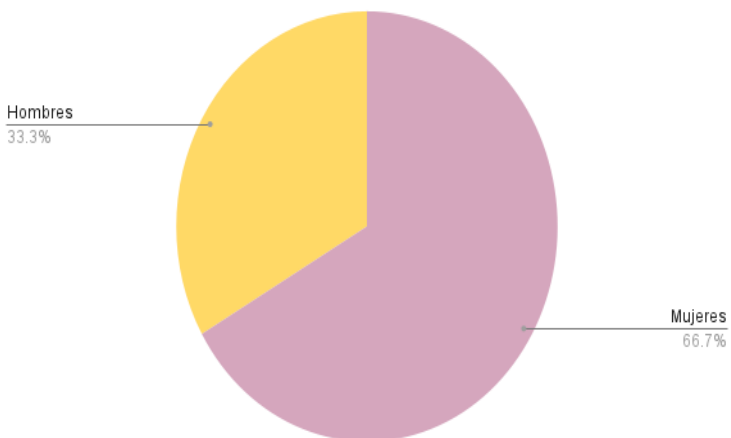
Servicios básicos del Instituto Estatal de Ciegos, internet, detector de humo y baños.



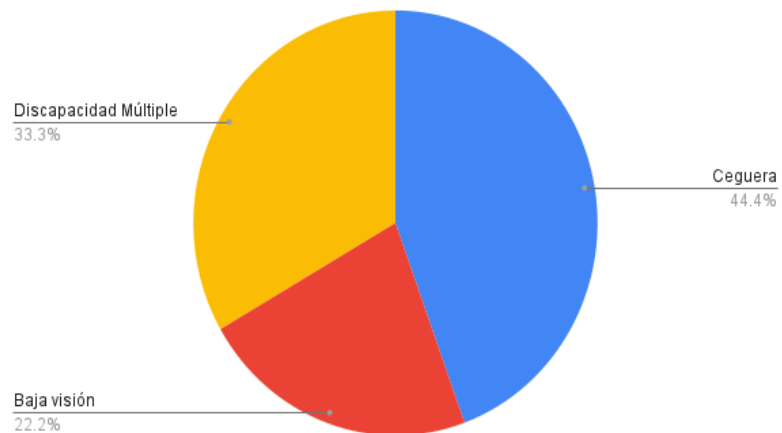
ANEXO D

Población de alumnos de multigrado I en el Instituto Estatal de Ciegos

Población total Grupo MI



Características de la población M I



ANEXO E

Aula de Multigrado I del Instituto Estatal de Ciegos, organización y distribución del aula.



ANEXO F

Material didáctico del Instituto Estatal de Ciegos, rompecabezas con sonido, regletas para el seguimiento de figuras, cubarín, material reciclado, material de insertado- tablero y pijas pre braille.



ANEXO G.

Escala estimativa con la que se evaluó la fase diagnóstica. Ponderaciones: 3 es mayor, 2 medianamente, 1 es menor

Alumno/a	Tolera perder y sigue jugando	No tolera perder y decide ya no jugar	Pierde y lo acepta con tranquilidad	Pierde, se molesta, pero sigue jugando	Expresa su enojo cuando pierde, pero sigue jugando	Hace rabietas cuando pierde y después sigue jugando	Es consciente de que debe esforzarse para poder ganar	Total
Estimación de actitudes	3/2/1	3/2/1	3/2/1	3/2/1	3/2/1	3/2/1	3/2/1	
Emma	1	1	1	1	1	1	1	7
Montserrat	3	3	2	3	3	3	2	19
Ivana	3	3	3	2	3	3	2	19
Rodrigo	2	2	1	1	2	1	2	11
Christian	1	1	1	1	1	1	1	7

ANEXO H

Juego de la pirinola "toma todo".



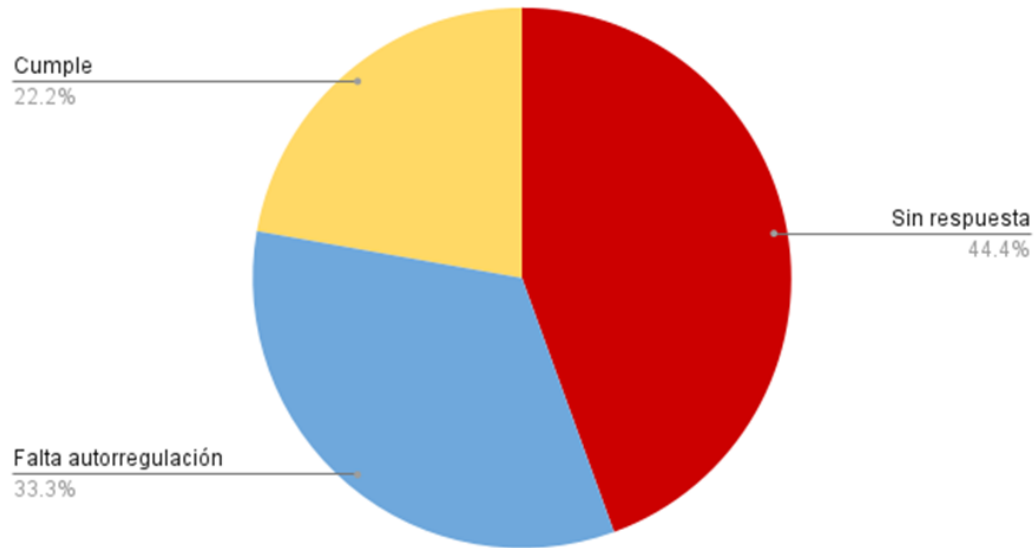
ANEXO I

Alumnos impidiendo que el ganador tomara sus fichas al momento de ganar.



ANEXO J

Resultados de la evaluación diagnóstica sobre la autorregulación que presentan



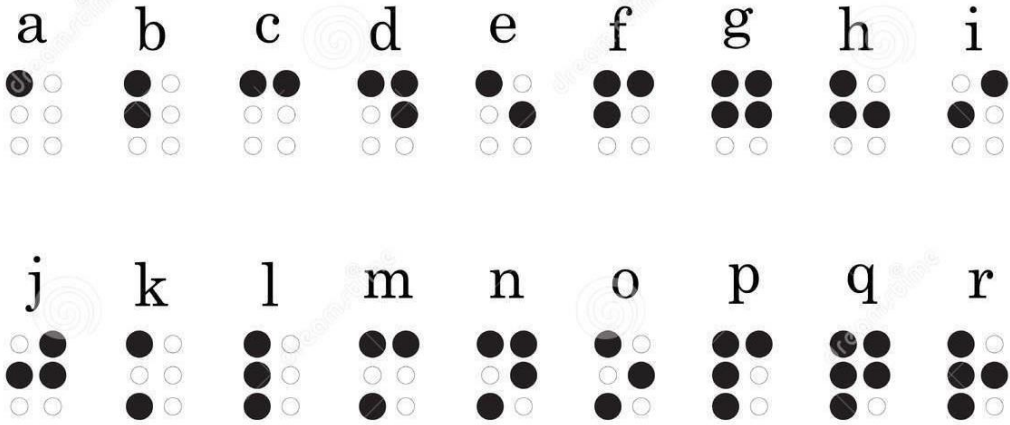
ANEXO K

Alumnos explorando las caritas y palitos con pompón de la actividad “Lista de emociones”

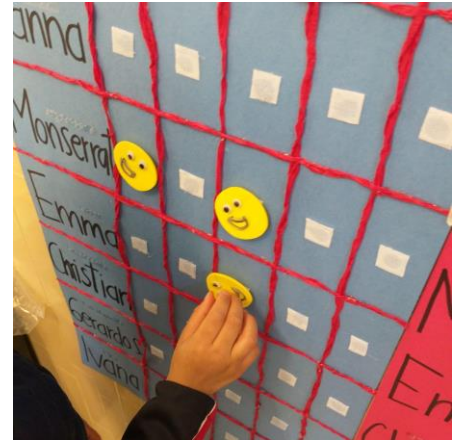


ANEXO L

Abecedario en Braille



Alumnos ubicando sus nombres y colocando las caritas y palitos de madera



ANEXO M

Alumnos al momento de quitarse sus zapatos y tenis, la alumna Monserrat es la cuarta de la fila



ANEXO N

Alumna Ivana con sus zapatos al revés y cordones sin atar



ANEXO Ñ

Alumnos en atando los cordones de sus zapatos



ANEXO O

Sándwich partido de la alumna Emma



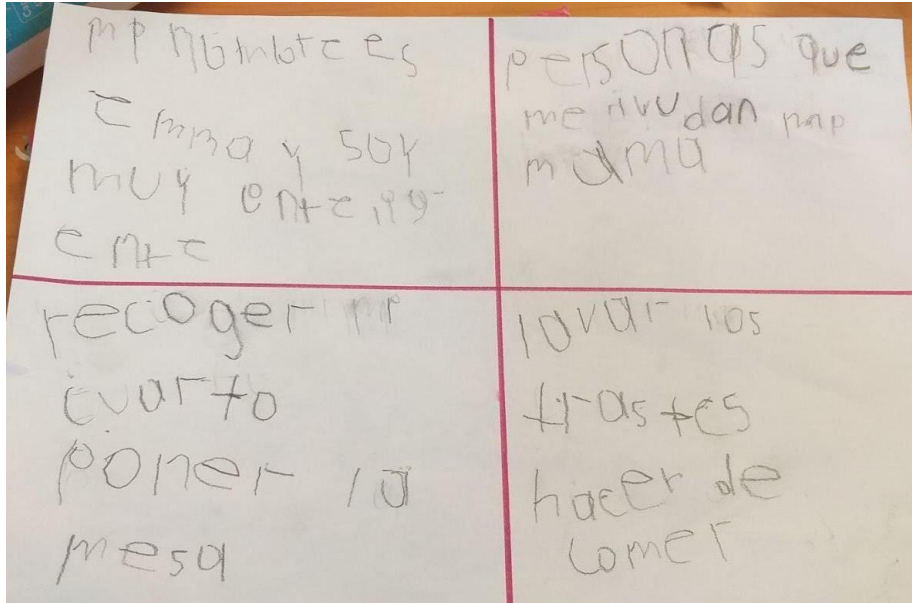
ANEXO P.

Proceso de elaboración del sándwich

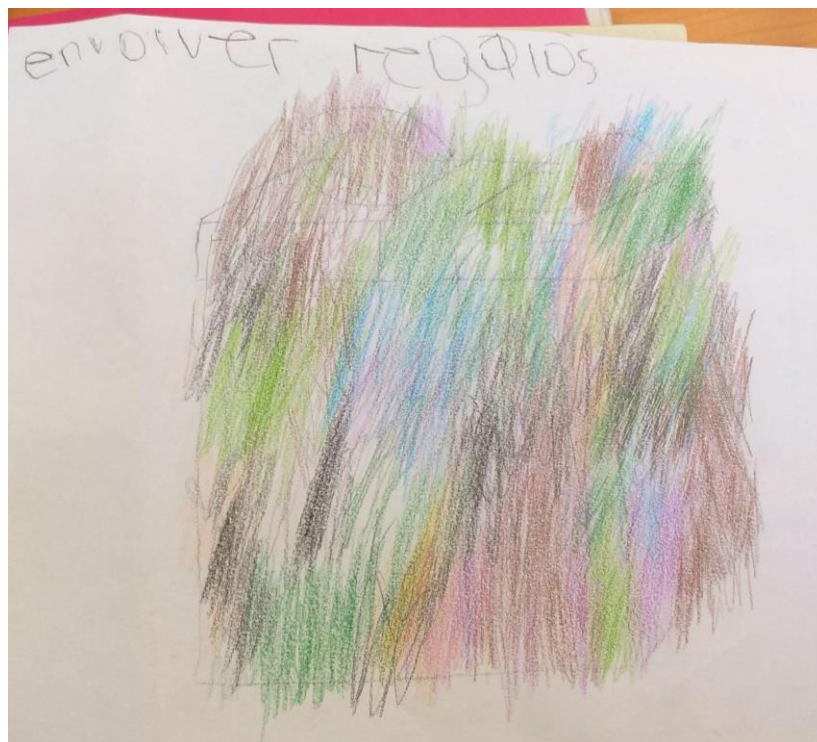


ANEXO Q

Tarea de la alumna Emma: cualidades, personas que le ayudan, cosas que puede hacer sola y en las que necesita ayuda



Cosas que me gustaría aprender a hacer (envolver regalos)



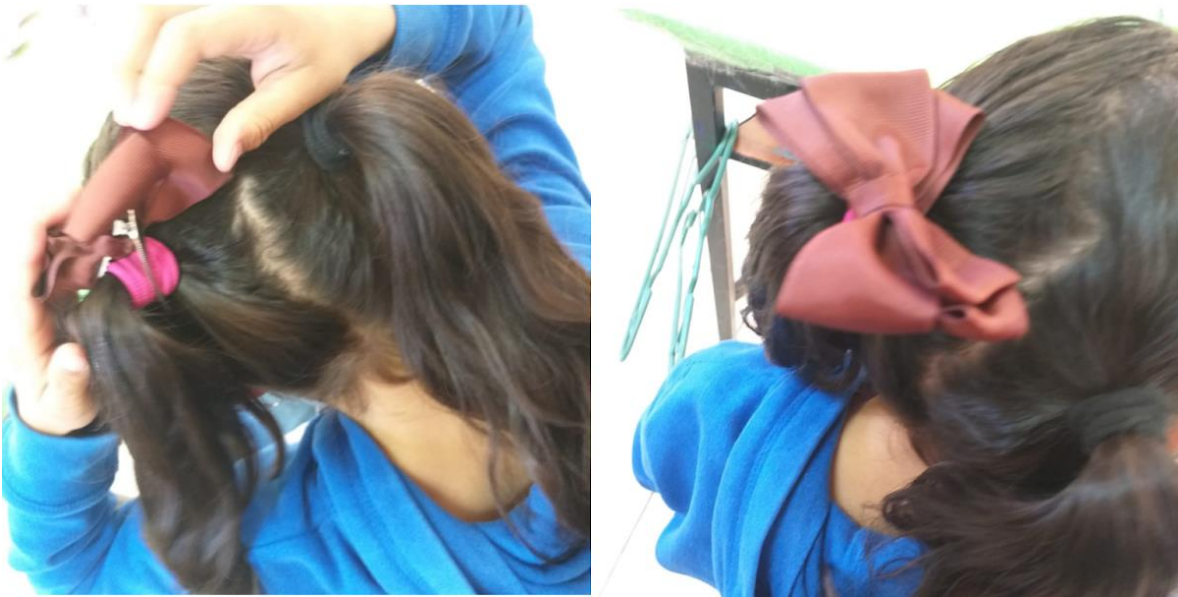
ANEXO R

Alumnas en la actividad del peinado cepillando su cabello.



ANEXO S

Alumnas adornando su peinado con moños





ANEXO T

Alumnas colocando su ropa en el tendedero con pinzas, ganchos o atravesándola en el mismo



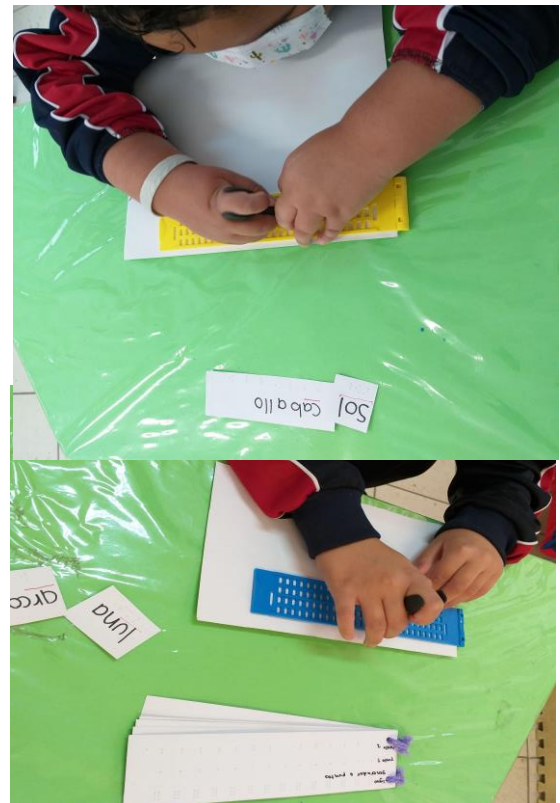
ANEXO U

Criaturas silenciosas



ANEXO V

Alumnos durante la actividad de escucha y comprensión lectora, y la actividad posterior a ella



ANEXO Y

Alumnos haciendo uso de los elementos que conforman el botiquín de las emociones



La discapacidad es natural.

La discapacidad es natural.

Debemos dejar de creer que las

Debemos dejar de creer que las

discapacidades hacen que una persona

discapacidades hacen que una persona

deje de hacer algo.

deje de hacer algo.

Tener una discapacidad

Tener una discapacidad

no me impide hacer cualquier cosa.

no me impide hacer cualquier cosa.

– Benjamín Snow

– Benjamín Snow