



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

TITULO: Los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación para Favorecer la Autonomía en un Centro de Atención Múltiple

AUTOR: Litzy Sarahí Rodríguez Alvarado

FECHA: 07/26/2023

PALABRAS CLAVE: Autonomía, Comunicación Alternativa, Comunicación no Verbal, Aprendizaje Situado, Adaptación Social.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL 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

2019



2023

**“LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE LA
COMUNICACIÓN PARA FAVORECER LA AUTONOMÍA EN UN CENTRO DE
ATENCIÓN MÚLTIPLE”**

**INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES QUE PARA OBTENER EL
TÍTULO DE LICENCIADA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA:

C. LITZY SARAHÍ RODRÍGUEZ ALVARADO

ASESOR(A):

MTRA. ANA CELIA MARTÍNEZ NOYOLA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2023



**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 Litzy Sarahí Rodríguez Alvarado
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE LA COMUNICACIÓN PARA FAVORECER
LA AUTONOMÍA EN UN CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el
Título en Licenciatura en Inclusión Educativa

en la generación 2019-2023 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 07 días del mes de julio de 2023.

ATENTAMENTE.

Litzy Sarahí Rodríguez Alvarado

Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEER
SISTEMA EDUCATIVO
ESTATAL REGULAR



BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ

BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 1

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 26 de Junio del 2023

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. RODRIGUEZ ALVARADO LITZY SARAHI
De la Generación: 2019 - 2023

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

Titulado:

LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE LA COMUNICACIÓN PARA FAVORECER LA AUTONOMÍA EN UN CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE

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 COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA-ACADÉMICA

DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



[Firma]
MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN
MEDINA

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

[Firma]
DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

[Firma]
MTRA. LETICIA CAMACHO ZAVALA

[Firma]

MTRA. ANA CELIA MARTÍNEZ NOYOLA

AGRADECIMIENTOS

El camino no ha sido fácil, pero hoy estoy infinitamente agradecida con quienes han estado a mi lado, levantándome y dándome ánimos para no rendirme. Este Informe de Prácticas Profesionales es el resultado de cuatro años de esfuerzo, perseverancia, valentía, conocimientos y confianza que poco a poco he ido adquiriendo en mí misma. Sin embargo, este logro no ha sido únicamente mío y hoy quiero darles el reconocimiento a las personas que, con su presencia, amor y confianza, se convirtieron en mis pilares y mi ancla a la realidad.

Este logro se lo debo a mi mamá Agustina y mi papá Pedro, quienes han depositado su confianza en mí desde que soy una niña, muchas gracias por escucharme, acompañarme y levantarme cuando lo he necesitado. Para mí, ustedes son las personas más valientes y guerreras de todo el mundo, aunque su vida nunca fue fácil, siguen esforzándose por crecer como personas y superarse, son mi principal fuente de inspiración y espero algún día ser el reflejo de las personas maravillosas que son ustedes.

Gracias a mi hermano Yair, mi hermana Mayra y mi sobrino Evan, sin duda, ustedes han sido una pieza clave para que haya llegado a la meta, porque los momentos que compartimos juntos y las risas que me generaban cuando la frustración, el enojo y el estrés me estaban superando, han hecho que no tirara la toalla en el camino. Verlos a ustedes con su título universitario, su trabajo y disfrutando los momentos simples de la vida, hicieron que me mantuviera aferrada a la idea de que yo también podría lograrlo. Mi sobrino Evan es la chispa de felicidad y cariño tan inocente que necesitaba cuando me sentía estresada e insuficiente, sus abrazos y halagos me alegraban el corazón de una manera tan bonita y natural.

A mi amiga y una de mis compañeras de vida, Andrea, muchas gracias por estar presente en cada momento. Nos conocimos cuando teníamos 6 años y nos hemos visto crecer, con los aciertos y las caídas; a pesar del tiempo, la amistad y la confianza que tenemos no se ha quebrantado. Muchas gracias por tus palabras de ánimo, por escucharme y aconsejarme.

A Pili y Angie, mis amigas más importantes de toda la universidad. No tienen idea del cariño y el agradecimiento que siento hacia ustedes por todo; desde el principio creamos una amistad tan sana y llena de confianza que me hizo sobrellevar de mejor manera los momentos difíciles de la carrera. Hemos estado juntas en los momentos de alegría y también en aquellos donde las tres nos queríamos rendir, pero al final del día recordábamos las capacidades que las tres tenemos y nos convertimos en la alianza, el apoyo y seguridad de la otra.

Estoy enormemente agradecida con mi asesora de este Informe, la Maestra Ana Celia Martínez Noyola, por brindarme su tiempo, escucharme, aconsejarme y confiar en mí. Es una persona admirable, reconozco y agradezco que me compartiera sus experiencias porque eso me hacía saber el tipo de maestra que sí me gustaría ser; usted confiaba en que obtendríamos un buen resultado con este trabajo aun cuando yo misma desconfiaba de él; sin duda, este logro no hubiera sido posible sin sus orientaciones y su apoyo.

Finalmente, considerando la importancia y el valor sentimental que tiene la música en mi vida, no podría terminar este reconocimiento sin mencionar a mis artistas favoritos: My Chemical Romance, Emilio, CNCO, Joaquín Bondoni y Melanie Martínez. Cada uno colaboró con su música para que me mantuviera en paz y pudiera realizar este documento; cada línea escrita tiene una canción de fondo. Pero claro, son mis artistas favoritos por razones que van más allá de su música y composición, sino que su historia de vida me ha inspirado y ha sido el impulso que muchas veces me ha levantado de los momentos difíciles.

Con cariño y admiración les dedico este logro.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
PLAN DE ACCIÓN	11
Descripción y características del contexto	11
<i>Contexto externo</i>	11
<i>Contexto interno</i>	12
<i>Contexto áulico</i>	15
<i>Diagnóstico grupal</i>	17
Descripción y focalización del problema	36
Propósitos del plan de acción	39
Revisión teórica que argumenta el plan de acción	40
Metodología y análisis del Informe	55
Descripción de las prácticas de interacción en el aula	61
DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA	65
Pertinencia y consistencia de la propuesta	65
Identificación de enfoques curriculares y su integración en el diseño	67
Competencias desplegadas en la ejecución del plan de acción	70
Descripción y análisis detallado de las secuencias de actividades consideradas para la solución del problema	72
Evaluación y resultados de la propuesta de mejora	121
CONCLUSIONES	142
REFERENCIAS	148
ANEXOS	153

INTRODUCCIÓN

A la capacidad que tenemos las personas de contar con nuestras propias opiniones, pensar por nuestra cuenta y tomar decisiones de acuerdo a nuestros criterios, se le conoce como autonomía. Aunque los seres humanos seamos naturalmente sociales y, por ende, pertenecientes a diversos grupos y culturas, las personas somos independientes, con nuestras propias características, maneras de pensar, actuar y expresarnos. En este sentido, la comunicación es uno de los recursos indispensables para el ser humano, pues a través de ella somos capaces de compartir lo que pensamos, queremos, sentimos y necesitamos.

La autonomía es una de las dimensiones del área de desarrollo personal y social de la Educación Socioemocional, la cual busca que los alumnos logren el bienestar propio a partir de sus habilidades y capacidades. Para favorecer esta dimensión en la infancia desde el aspecto educativo, es necesario trabajar para que los estudiantes reconozcan lo que progresivamente pueden hacer sin ayuda, así como saber solicitarla cuando la necesiten, colaborando en diversas actividades en el aula y la escuela.

El Centro de Atención Múltiple (CAM) es la modalidad escolarizada de Educación Especial, que se caracteriza por atender a los estudiantes que, por sus características y necesidades asociadas a una discapacidad, talento específico o trastorno, no han podido ser incluidos en las escuelas regulares. A la par de la modalidad escolarizada, Educación Especial también está conformada por la modalidad de apoyo, como la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y la modalidad de orientación, siendo los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE).

El CAM “Manuel López Dávila”, donde desarrollé mis prácticas profesionales, es un centro escolarizado con una organización completa, ya que en él se atienden a alumnos de nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria, además de contar con un grupo de estudiantes de capacitación laboral. El personal de la institución está conformado por el director, docentes de grupo,

asistentes educativas, docente de educación física y talleres, así como especialistas en el área de comunicación, psicología y trabajo social. Dado que el CAM recibe apoyo de la Universidad Cuauhtémoc, se cuenta con personal en el área de fisioterapia.

La atención educativa desde la modalidad escolarizada está orientada a eliminar o minimizar las barreras presentes en los contextos en los que se desenvuelve el estudiante: familiar, áulico, escolar, social y laboral, porque de este modo, será capaz de adquirir y desarrollar las habilidades socioadaptativas que le permitirán ser lo más autónomo posible, mismas que son un enfoque importante dentro del trabajo en CAM, en conjunto con las sugerencias que se realizan a los padres de familia para propiciar la autonomía en casa.

El grupo de 2º de primaria en el que estuve trabajando, está conformado por 11 estudiantes, de los cuales 8 son niños y 3 son niñas. Considerando que durante todo el ciclo escolar se reciben a los estudiantes, la mayoría de ellos son de nuevo ingreso y se han ido incluyendo en el grupo poco a poco; por tal razón, no se tenían conocimientos previos de sus características ni algunas recomendaciones para el trabajo dentro del aula. Sin embargo, de acuerdo con su diagnóstico, se rescata el trabajo con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), Discapacidad Motriz (DMO), Discapacidad Intelectual (DI), Discapacidad Múltiple (DM) y Dificultades Severas de Comunicación (DSCO).

La comunicación es una herramienta relevante para el ser humano porque permite compartir nuestras ideas, pensamientos y emociones, lo que ayuda al desenvolvimiento en la vida en sociedad. Sin embargo, generalmente se asume que el lenguaje verbal es el único medio por el que puede haber una comunicación, y al no presentarse este sistema de signos, el desarrollo comunicativo de las personas con discapacidad o trastorno es limitado, lo que trae consigo una minimización de la persona porque no se le permite expresar lo que piensa y siente de acuerdo a sus posibilidades.

A la par es innegable que, durante mucho tiempo, la vida de las personas con discapacidad ha estado rodeada de mitos en los que predomina la creencia de que son personas que no lograrán entender lo que se les quiera decir; la sociedad los ve como niños, aunque sean mayores de edad y no permiten que se desarrollen en todos los ámbitos de su vida, creyendo que siempre van a requerir de cuidadores que realicen acciones para cubrir sus necesidades básicas y desenvolverse en el entorno.

Partiendo de lo anterior, la relevancia de utilizar los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC), entendiendo éstos como los recursos para facilitar la expresión y comprensión del lenguaje, como herramienta para favorecer la autonomía, reside en reconocer, en primer lugar, las habilidades comunicativas que tienen los estudiantes y partir de ellas para favorecer la manera en que pueden compartir sus ideas, necesidades y sentimientos, tanto en el ámbito escolar como familiar y social. Aunado a lo anterior, permite minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan los alumnos relacionados con la comunicación para favorecer su aprendizaje y desarrollo.

A pesar de que el tema de los SAAC ya tiene diversos años conocido en el ámbito educativo, este recurso se ha centrado bastante en la atención a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Motriz (DMO), habiendo muy poca información documentada respecto a su implementación en atención a la diversidad de estudiantes. Asimismo, se ha enfatizado en el uso de pictogramas mientras se deja de lado la ocupación de fotografías, objetos reales y gestos, aunque estos también forman parte de los SAAC.

El punto de partida y donde surge mi interés por el tema radica en el tiempo donde yo estudiaba la Educación Secundaria, etapa en la que presencié un caso donde las dificultades en el aspecto comunicativo interfirieron en el desarrollo académico y social de una persona, ya que tenía un compañero que no hablaba, comunicándose de manera limitada con la expresión escrita y

respondiendo con gestos de sí o no ante alguna pregunta, que no siempre respondía. En la secundaria no había servicio de USAER, por lo que nunca hubo algún tipo de atención específica con mi compañero, siendo evidente el pánico que a él le generaba tener que participar en exposiciones frente al grupo.

Durante mi formación inicial docente he percibido en el ámbito escolar y social que cuando en la expresión oral de los alumnos predominan los sonidos y no las palabras, se suele creer que ante la ausencia de éstas la parte de la comprensión también está comprometida, sin embargo, los niños son capaces de comprender expresiones antes de emitir palabras, lo que nos conduce a reflexionar que, cuando una persona no se comunica de manera verbal, lo que en realidad necesita es un medio alternativo o alguna ayuda para que pueda expresar lo que desea.

Además, al no presentarse el mismo medio de comunicación que garantice que hay una comprensión de las actividades que se pretenden hacer dentro del aula o en casa, los adultos deciden apoyar al alumno y no permiten que él mismo haga el esfuerzo por realizar las cosas por su cuenta. Lo anterior tiene efectos negativos en la persona que no se comunica con palabras, porque la comunicación está íntimamente ligada a los aspectos emocionales y afectivos.

Desde jornadas de práctica en semestres anteriores, pude darme cuenta de la relevancia que tiene el ampliar los canales de comunicación dentro del aula, pues cuando se comparte uno solo, se suele dejar de lado a las minorías. En este sentido, el emplear recursos que faciliten la comunicación entre docente y alumnos, puede favorecer las relaciones interpersonales, pero sobre todo la autonomía, siendo éste el foco central del presente documento, a través de una participación más activa por parte del grupo en general, permitiéndoles tomar decisiones, responder a los cuestionamientos, solicitar ayuda cuando lo necesiten, además de expresar sus deseos y emociones.

Por tanto, desde mi postura como profesional docente en inclusión educativa, es mi responsabilidad y estoy comprometida con guiar el aprendizaje

de los alumnos, priorizando el uso de los elementos que conforman los SAAC para favorecer la autonomía desde una participación activa y la expresión de necesidades, motivándolos a lograr sus objetivos, ya que todo intento y esfuerzo es válido. Busco fortalecer la idea de que, al trabajar con la diversidad, se pueden ampliar las posibilidades de atender a todos y beneficiarlos para su desarrollo integral.

De manera general en el CAM, los bajos porcentajes de asistencia, así como el hecho de que ésta sea irregular ha sido un problema constante en todos los grupos. Así, durante el primer acercamiento de observación al grupo de 2º se tenía el conocimiento de cinco estudiantes, pero conforme avanzaron los días, iban ingresando nuevos alumnos. El proceso de evaluación diagnóstica que realizaron las docentes titulares del CAM en septiembre, trajo consigo nuevos cambios: Los resultados de un alumno del grupo motivaron que, en la segunda semana de la jornada de ayudantía, dicho alumno fuera cambiado de grupo. A la par, la familia de otro estudiante decidió darlo de baja durante este ciclo escolar porque lo atenderán en otro lugar.

A pesar de que el grupo ha tenido diversas transformaciones respecto al alumnado que lo conforma, ha sido posible determinar la problemática central: ¿Cómo propiciar una participación activa en los estudiantes durante la jornada escolar? La mayoría de los alumnos estaban acostumbrados a realizar actividades con apoyo, sin la posibilidad de que expresaran sus opiniones o tuvieran iniciativas propias. En algunos casos, a los estudiantes que utilizan las palabras como medio de comunicación oral es a quienes se les cuestionaba y se les hacía partícipes de la clase, mientras que a los demás se les dejaba de lado. Esto es, su manera de trabajar dentro del aula estaba enfatizada en asignar la actividad que se iba a realizar y los estudiantes esperaban el apoyo de la docente titular, sin intentar resolver la actividad por su cuenta.

En la jornada de observación y durante el periodo de aplicación de instrumentos de indagación en la segunda jornada, se ha percibido que los alumnos suelen pedir ayuda para realizar la actividad sin haber intentado hacerla

por sí mismos. Aunado a ello, en ocasiones solicitan que se les dé todo el material en su mano aun cuando tienen una caja personal asignada en donde se encuentran sus útiles escolares. Al llegar al aula o después de la hora del receso, los alumnos no guardan sus pertenencias como suéteres, tupperware o botellas, lo que indica que hay muy poca responsabilidad de ello y suelen esperar a que alguien más lo guarde.

Para evidenciar aún más la problemática detectada y como parte del proceso de evaluación diagnóstica, se realizó una encuesta a los padres de familia y los resultados permitieron reconocer que, en todos los casos, los alumnos no tienen asignadas ciertas responsabilidades de las tareas domésticas, únicamente el recoger sus juguetes después de utilizarlos; este diagnóstico será descrito posteriormente.

De esta manera, lo que me ha motivado a construir este documento, es implementar los SAAC desde su modalidad con y sin ayuda, mediante gestos, pictogramas, imágenes y objetos reales para propiciar la participación activa de todo el grupo durante las actividades escolares. Asimismo, fortalecer en el alumnado la capacidad de identificar lo que puede hacer y en lo que necesita ayuda, así como encaminarlos a reconocer la relevancia que tienen sus decisiones y las consecuencias que cada una implica.

Considerando que el reconocimiento de las habilidades propias y su potencialización hace posible la inclusión de los estudiantes en distintos sistemas sociales, pongo sobre la mesa mi interés y preocupación acerca de que los estudiantes reconozcan sus capacidades y adquieran habilidades que les permitan desenvolverse en los entornos en los que están inmersos sin la necesidad de depender de otra persona, es decir, que la autonomía sea su prioridad en cuanto a desarrollo básico integral como formación inicial en el CAM.

Por ello, seleccioné el tema “Los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación para favorecer la autonomía en un Centro de Atención Múltiple” para realizar el análisis y la reflexión de mi intervención docente a través de

estrategias y actividades planificadas, respondiendo al área de Educación Socioemocional y al campo formativo de Exploración del Mundo Natural y Social del Plan y Programa Aprendizajes Clave (SEP, 2017), así como el trabajo de las habilidades socioadaptativas que son una de las prioridades del trabajo en los Centros de Atención Múltiple.

Con la finalidad de valorar el avance respecto a la autonomía es necesario establecer la meta a la que se pretende llegar, siendo el foco de estudio a partir de la problemática detectada y enfatizando los objetivos específicos que aportan al propósito general a lograr. Por tanto, el presente Informe de Prácticas Profesionales tuvo como objetivo general:

Favorecer la autonomía de los estudiantes de 2º de primaria del CAM Manuel López Dávila, a través del uso de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC).

Por consiguiente, los objetivos específicos fueron:

- Detectar los recursos comunicativos verbales y no verbales con que cuentan y que emplean los estudiantes para su desenvolvimiento y así favorecerlos.
- Aplicar el plan y programa Aprendizajes Clave (2017) para fortalecer dentro del aula y en casa la dimensión de la Autonomía del área de Educación Socioemocional, a partir de actividades en el aula y sugerencias a los padres de familia.
- Evaluar los avances de los estudiantes respecto al desarrollo comunicativo y la autonomía a partir del Plan de Acción para el fortalecimiento de las competencias docentes.
- Minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan los estudiantes, de acuerdo con la clasificación de la Estrategia

Nacional de Educación Inclusiva (ENEI, 2019): Estructurales, normativas y didácticas.

Para cumplir con el proceso de análisis y reflexión de la práctica profesional docente en cuanto al trabajo con el grupo de 2º de primaria en un Centro de Atención Múltiple, para el fortalecimiento de su autonomía mediante el uso de SAAC, respondiendo a la diversidad de características, ha sido necesario potenciar las siguientes competencias:

Genéricas:

- Soluciona problemas y toma decisiones usando su pensamiento crítico y creativo.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Profesionales:

- Detecta las necesidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de todos los alumnos
- Decide las estrategias pedagógicas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación asegurando una educación inclusiva.

Enseguida, se describe de manera concisa el contenido del presente Informe de Prácticas Profesionales:

En el primer apartado del documento, contextualizo de manera general la escuela en la que desarrollé mis prácticas profesionales y lo que es la autonomía, evidenciando la relevancia que tiene el tema. Asimismo, comparto los motivos

por los que decidí realizar este Informe, la problemática que he identificado y mi compromiso para atenderla, estableciendo el objetivo general y específicos que busqué lograr y las competencias genéricas y profesionales que pongo en práctica para alcanzar dichos propósitos.

En el segundo apartado dedicado al Plan de Acción, describo de manera detallada el contexto escolar externo e interno, así como el áulico. Gracias a la realización del diagnóstico de los alumnos que conforman el grupo de 2º de primaria, presento el plan de acción que he diseñado para atender la problemática identificada, el propósito que éste persigue, las estrategias que he seleccionado para trabajar e incorporo la información teórica que permite sustentar el tema.

El tercer apartado contiene el análisis y reflexión del plan de acción a través de la ejecución del Ciclo de Smyth en cada una de las secuencias didácticas planificadas, exponiendo los resultados obtenidos. A la par, se manifiestan los enfoques pedagógicos del área de Educación Socioemocional y el campo formativo de Exploración del Mundo Natural y Social, los cuales se consideraron para elaborar el plan de acción; además, realizo una autoevaluación y comparto mi desempeño respecto a las competencias genéricas y profesionales que establece el perfil de egreso de la Licenciatura en Inclusión Educativa.

En el cuarto y último apartado se presentan las conclusiones y sugerencias a las que se han llegado respecto al trabajo que realicé en mi práctica educativa, en la que busqué fomentar la autonomía por medio de los SAAC. Además, comparto las evidencias fotográficas de las actividades que realicé, así como de la ubicación del centro educativo, el croquis escolar y áulico, la planeación didáctica y los instrumentos de evaluación que consideré. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas que se consultaron para desarrollar el sustento teórico del presente Informe.

PLAN DE ACCIÓN

Descripción y características del contexto

Cuando hablamos del contexto escolar, hacemos referencia a todo aquello que rodea la dinámica educativa, considerando la ubicación del centro, el nivel socioeconómico de las familias, los servicios con los que se cuenta, la diversidad del alumnado y los recursos que se tienen (Arnaiz, Escarbajal y Caballero, 2017). Por tanto, se considera pertinente describir el contexto a partir de dos miradas: Contexto externo y contexto interno.

Contexto externo

Diversos estudios han demostrado que el estatus socioeconómico de los estudiantes es uno de los factores centrales que influyen en el logro escolar, por tanto, es un elemento relevante a considerar cuando hablamos del contexto en el que se desenvuelven los alumnos (Mella y Ortiz, 1999). El Centro de Atención Múltiple (CAM) “Manuel López Dávila”, con C.C.T. 24DML0005K y perteneciente a la zona escolar 01, está ubicado en la calle Fray Alonso de la Veracruz 410, colonia Virreyes, con código postal 78240, entre las calles Luis de Velasco y Nicolás Fernando Torres (Anexo 1).

Del lado izquierdo se encuentra el sistema para el Desarrollo Integral de las Familias (DIF) Estatal y el Jardín de Niños Eva Sámano de López Mateos. Del lado derecho está el Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) 1 y un parque; a los alrededores de la institución se encuentran hogares, tiendas comerciales como OXXO y del sector salud como farmacias, además de locales de comida y una tienda de abarrotes. La institución se ubica cerca de dos avenidas principales de la ciudad: Av. Salvador Nava y Av. Himno Nacional. Por tanto, hay diversos lugares cercanos al centro escolar que sirven como referencia a la ubicación del mismo: Hospital Central, Facultad del Hábitat de la Universidad Autónoma, canchas de fútbol del Salesiano y el supermercado HEB.

Al ser parte de una zona concurrida, hay varias rutas de transporte público que facilitan la llegada al CAM: Ruta 02 Circuito Exterior, 03, 05 Industrias, 09 Morales, 10 Perimetral, 15 y 27. Asimismo, el centro escolar cuenta con un transporte que posibilita la asistencia de algunos estudiantes. No obstante, por la zona precisamente concurrida en la que se localiza, se han percibido diversas problemáticas que pueden interferir en el proceso de aprendizaje: Por un lado, en ocasiones el transporte escolar tarda en llegar a la escuela por cuestiones de tráfico o estacionamiento, lo que provoca que los alumnos que vienen en él lleguen tarde a clase; por otro, se suele presentar bastante ruido a causa de los vehículos que pasan, y en ocasiones por las protestas de personas que llegan a manifestarse en el DIF Estatal.

Aunque la zona en la que se localiza la escuela es considerada de nivel socioeconómico medio alto, de acuerdo a las respuestas de una entrevista informal al director de la escuela, se conoce que la mayoría de los estudiantes que pertenecen a ella no son de la misma Colonia o de alguna cercana. Hay alumnado que proviene de Villa de Pozos, La Pila, Mexquitic de Carmona y algunas otras zonas más céntricas. Aunado a ello, hay alumnos que provienen de Casa Hogar. Así, de acuerdo con los datos que se tienen desde la Dirección, el nivel socioeconómico de la población predominante es medio bajo, factor que se considera relevante para el tipo de tareas y de materiales que se puedan llegar a pedir en el CAM.

Contexto interno

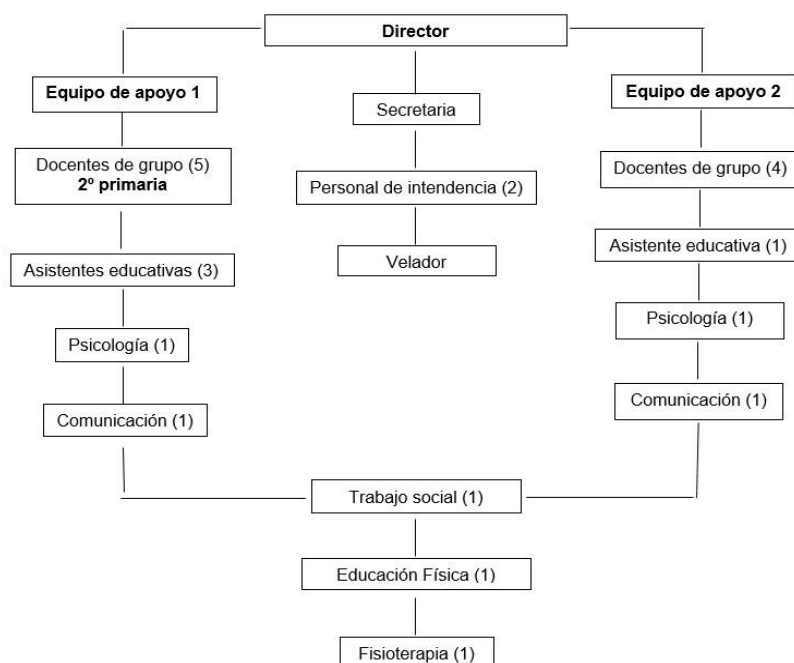
Es innegable el impacto que tiene la cultura del entorno donde se encuentra el centro escolar en su funcionamiento, sin embargo, es necesario que la escuela sea un referente de lo que es posible lograr, a través de la transmisión de los esfuerzos que se requieren para alcanzar objetivos superiores a lo que se espera por el nivel cultural de los estudiantes y sus familias, esto es, la escuela ya no es un reflejo de la comunidad, sino que simboliza el mundo de los conocimientos a adquirir. (Rama, 1996, citado por Mella y Ortiz, 1999).

El CAM fue fundado el 01 de marzo de 1965 bajo el nombre de “Escuela de Perfeccionamiento”, siendo su primera directora la Dra. Catalina Rivera Martínez. Cinco años más tarde, en 1970, se cambió el nombre a Escuela de Educación Especial “Manuel López Dávila”, en la que se buscaba atender alumnos con problemas de aprendizaje o discapacidad auditiva. La reorientación de los servicios de Educación Especial trajo consigo el cambio de nombre a como hoy lo conocemos: Centro de Atención Múltiple “Manuel López Dávila”. Actualmente, las instalaciones son utilizadas en el turno vespertino, bajo la misma modalidad, pero el CAM cuenta con otra Dirección y otro personal docente, quienes trabajan bajo el nombre de Centro de Atención Múltiple “Matilde Rodríguez Cabo”.

El CAM Manuel López Dávila está conformado por el siguiente personal (figura 1): director, secretaria, docentes de grupos y asistentes educativas, maestra de Educación Física, personal de intendencia, así como quienes conforman el equipo interdisciplinario: especialista del área de comunicación, psicología y trabajo social. Como parte del apoyo que reciben de la Universidad Cuauhtémoc, se cuenta con especialistas en el área de fisioterapia.

Figura 1.

Organigrama del personal del CAM Manuel López Dávila



El centro cuenta con dos puertas de acceso, pero para ingresar al centro escolar desde la entrada principal, ubicada en Fray Alonso de la Veracruz, hay puertas amplias con escalones y rampa. Justo del lado derecho, en el jardín delantero, se localiza la estatua de Vicky Hayes, pues de acuerdo a la historia, ella era una niña con discapacidad motriz y auditiva. Su padre, el señor Mario Hayes, se dio a la tarea de buscar una escuela en la que atendieran las necesidades educativas de su hija. La otra puerta, ubicada desde la calle Luis de Velasco, está designada para la hora de salida.

El plantel cuenta con edificios de una planta que se dividen en los siguientes espacios: (Anexo 2)

- Recibidor y aula de capacitación laboral;
- cubículos de trabajo social, comunicación y psicología;
- aula de 2º y 6º de primaria junto a la sala de cómputo y el aula de Educación Física;
- aula de 3º, 4º y 5º de primaria, además del taller de manualidades;
- taller de cocina, aula de 1º de primaria y preescolar;
- aulas de 1º a 3º de secundaria y
- área de fisioterapia y las oficinas de Supervisión de la zona escolar 01.

Al entrar al centro escolar se encuentra el recibidor, siendo éste el edificio principal. Del lado izquierdo está la Dirección matutina y vespertina, así como los baños del personal del CAM. En la parte de atrás del edificio están los baños para los alumnos de primaria, mientras que, en la esquina, teniendo acceso desde la cancha techada, se encuentra el aula de capacitación laboral donde hay computadoras para los estudiantes. Al extremo de la cancha techada es posible ver la puerta de salida en la calle Luis de Velasco. Del lado derecho de la misma cancha está el edificio donde se ubican los cubículos de trabajo social, el área de comunicación y el área de psicología; al lado de ellos se encuentra el edificio independiente del CRIE 1.

De frente está el siguiente edificio, en el que encontramos el aula de 6º de primaria, 2º de primaria, el taller de manualidades y el área de educación física. A espaldas se encuentra el siguiente edificio que está formado por el aula de 3º, 5º y 4º de primaria. Ambos edificios están separados por un área verde en la que los niños juegan durante el receso, estando conectados con un pasillo que también permite la llegada a los baños de primaria.

Siguiendo por el pasillo podemos llegar al edificio donde está el aula de preescolar y 1º de primaria, además del taller de cocina. Esta zona está caracterizada por contar con diversos juegos: columpios, pelotas y un carrito para que los niños se desplacen. Sin embargo, el uso de estos juegos está destinado únicamente a los alumnos más pequeños, por lo que el espacio se encuentra limitado con un barandal. Detrás de este edificio se encuentra otra cancha que actualmente no se utiliza porque no se ha terminado de arreglar. Del lado izquierdo, conectados con otro pasillo, se ubica el edificio de las aulas de los tres grados de secundaria. Atrás, está el espacio designado para juntar la basura, así como los baños para los alumnos de secundaria. En el mismo lugar se encuentra un aula con una alberca de cemento que estaba destinada al área de rehabilitación, pero por cuestiones financieras para su mantenimiento, actualmente se encuentra sin funcionar.

El último edificio de la institución se localiza del lado derecho de las aulas de secundaria y en él podemos encontrar la oficina de Supervisión de la zona 01 y el área de fisioterapia con su respectivo material para la atención del alumnado que acude. En lo que respecta a los recursos materiales con los que se cuenta, hay una bocina y micrófono de uso general, fotocopidora, algunos hornos de microondas y un proyector. También se cuenta con electricidad, sistemas de drenaje e internet, aunque éste último no es accesible para todas las zonas de la escuela.

Contexto áulico

Para Alvarado y Ramírez (2014) se trata del espacio donde interactúan y se interrelacionan docente y alumnos, es el lugar que genera transformaciones,

iniciando con los docentes como generadores de experiencias y de conocimiento. Al hablar del aula se incluyen las características físicas del espacio y los recursos con los que se cuenta, así como de la dinámica que se lleva a cabo en relación a las interacciones, metodología empleada por el docente y la planificación de las actividades.

El aula de clases se encuentra en el edificio frente a la cancha techada del centro escolar, al lado derecho del aula de 6º de primaria (Anexo 3). Cuenta con una puerta amplia y ventanales grandes en ambos lados, lo que permite una buena circulación de la ventilación. La contraparte es que cuando hay clases de Educación Física de otros grupos en la cancha, se vuelve un distractor principal durante la clase. Se tienen dos pizarrones, pero en uno se colocan imágenes de lo relevante que se está trabajando o de aquello que se busca que los niños recuerden. El otro pizarrón en ocasiones sí se utiliza para escribir la fecha o alguna otra cosa que se busque que los niños copien.

Respecto al mobiliario, está la mesa y la silla de la maestra titular, así como 10 mesabancos para los estudiantes. Para los alumnos que utilizan silla de ruedas, no hay mesabancos accesibles para ellos porque el pupitre no está a una altura pertinente, por lo que para trabajar se les pone una tabla pequeña de madera sobre sus piernas en donde colocan su material, aunque hay ocasiones en donde se les ayuda a detener la tabla, lo que es un claro indicador de falta de autonomía.

El salón de clases cuenta con tres lockers: uno está asignado para el material de uso regular como hojas, colores, crayolas, pinturas, tijeras, pegamento, entre otros; ahí también se guarda la computadora de la docente titular que se utiliza para poner la música y realizar la activación diaria. Otro locker está destinado al material de limpieza como jabón para manos, papel, toallas de papel, sanitizante y gel antibacterial; además, en él hay material de uso más moderado: burbujas, algunos rompecabezas, estambre, animales de plástico, loterías, etc. El último locker no se utiliza, nada más en la parte superior se colocan los materiales sensoriales, como el arroz, arena, harina y bolitas de

hidrogel. También se cuenta con un estante de materiales al que los alumnos tienen mayor acceso, pues en él hay plastilina, material de ensamble, rompecabezas y otros juguetes. Hay dos mesas, en una de ellas los estudiantes colocan sus mochilas, y en la otra se ponen las libretas y cada estudiante tiene una caja particular en donde guardan su material como crayolas, pegamento, lápiz, etc.

Diagnóstico grupal

Se trata de una práctica que guía la enseñanza en función de la información obtenida sobre los aprendizajes que poseen los estudiantes y las situaciones que se dan en torno de lo que pueden seguir adquiriendo (Castillo y Cabrerizo, 2005, citado en Arriaga, 2015). Este diagnóstico abarca a los sujetos de manera global, por lo que debe considerar el contexto, relaciones interpersonales, motivación, autoconcepto y valores, es decir, todos los indicadores relevantes para una educación integral en el ámbito de la diversidad.

De acuerdo con las observaciones iniciales que realicé, pude identificar que las metodologías empleadas por la docente titular y la planificación de actividades tenían el propósito de determinar si los alumnos identificaban su nombre, mediante el uso de materiales que permiten trabajar el trazo, boleado y rasgado. Asimismo, realizaba actividades de percepción visual y sensoriales, utilizando arena, arroz y bolitas de hidrogel.

Con las actividades no se fortalecía la interacción entre los estudiantes, pues se buscaba que cada alumno se mantuviera en su lugar y realizara la actividad, dejando de lado los momentos donde pudieran compartir sus opiniones o cuestionar. En ocasiones, eran los propios estudiantes quienes al momento de jugar buscaban hacerlo entre todos, asignando un rol para cada quien. Entre las estrategias que emplea la docente titular se encuentran las preguntas directas, las cuales le permitían saber qué conocía el alumnado sobre el tema o la actividad que se iba a realizar. Posteriormente se les explicaba la actividad, algunas veces con ilustraciones y al final se les revisaba.

El grupo con el que se estuvo trabajando es de 2º de primaria. Está conformado por 12 estudiantes inscritos, aunque sólo se ha trabajado con 11 alumnos, siendo 3 niñas y 8 niños (Tabla 1); la ausencia del estudiante es a causa de una operación del corazón. La mayoría de los alumnos con los que se ha trabajado son de nuevo ingreso, por lo que no se tenían fichas descriptivas que permitieran recuperar algunas características de los alumnos ni mucho menos recomendaciones para el trabajo en el aula.

De acuerdo con las Normas de Control Escolar (SEP, 2019), la discapacidad se presenta cuando la persona con alguna deficiencia en el área física, intelectual o sensorial interactúa con diversas barreras que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. En el anexo 7 de dicho documento se presenta la clasificación para el alumnado con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación; sin embargo, se retomarán únicamente los que se presenten en los estudiantes que conforman el grupo de 2º de primaria:

- Discapacidad Intelectual (DI)
- Discapacidad Motriz (DMO)
- Discapacidad Múltiple (DM): DMO y DI.
- Dificultades Severas de Comunicación (DSCO)
- Trastorno de Espectro Autista (TEA)

Por otro lado, considerando la idea que se ha expresado en la que los alumnos, independientemente de sus características asociadas a la discapacidad, trastorno y dificultades severas, enfrentan barreras, en la tabla se especifican qué tipo de éstas se presentan en cada caso, teniendo en cuenta la clasificación expuesta en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI, SEP, 2019): Estructurales, normativas y didácticas.

Tabla 1*Estudiantes que conforman el 2º de primaria del CAM Manuel López Dávila*

Nombre	Sexo	Edad	BAP (ENEI)	Atención escolar previa	Clave
A.L.	F	7 años	Estructurales y didácticas	CAM	DMO
C.B.	F	7 años	Estructurales	Escuela regular	DI
P.R.	F	8 años	Estructurales y didácticas	Sin formación escolar	DI
A.T.	M	8 años	Estructurales y didácticas	Sin formación escolar	DM
R.H.	M	7 años	Estructurales	Escuela regular	TEA
Y.M.	M	7 años	Estructurales	Escuela regular	DI
C.C.	M	7 años	Estructurales	Escuela regular	DI
T.H	M	7 años	Estructurales y didácticas	Sin formación escolar	DI
O.M.	M	8 años	Estructurales y didácticas	CAM	DMO
S.Z.	M	7 años	Didácticas	Escuela regular	TEA
J.D.	M	7 años	Estructurales	Escuela regular	DSCO

Nota. En esta tabla se muestran los alumnos que conforman el 2º de primaria, sus edades, el tipo de barreras que enfrentan, el tipo de atención educativa que han recibido previamente y la condición de discapacidad, trastorno o dificultad severa que presentan. Fuente: *Elaboración propia.*

De acuerdo con la SEP (2019), la Discapacidad Motriz (DMO) se presenta cuando una persona tiene dificultades respecto al control postural, movimientos y coordinación a causa de un daño físico o neurológico. Al existir una limitación en los movimientos motores, se puede generar una mayor dependencia del alumno con DMO respecto a los adultos. Una de sus características es que presentan dificultades en la elaboración de esquemas perceptivos, es decir, en el esquema corporal, orientación y lateralidad. Por otro lado, aunque no puedan comunicarse con la expresión verbal, sí pueden hacerlo de otra manera al presentar intenciones comunicativas. Así, las personas con DMO son uno de los principales grupos con los que se implementan los SAAC para propiciar su comunicación a través de la comunicación no verbal (SEP, 2012).

En este sentido, la alumna A.L. suele comunicarse mediante sonidos y señalando las imágenes, objetos o personas a quienes busca. Debido a las dificultades motrices le cuesta trabajo tomar lápices o colores, pero logra pintar por sí misma. En ocasiones ella misma intenta utilizar las tijeras por su cuenta, pero no se le da la oportunidad de hacerlo, es decir, enfrenta la barrera estructural al tener bajas expectativas en lo que puede lograr.

A la par, hay veces en que intenta comer por sí misma, pero cuando llega su hermana mayor, quien también estudia en el CAM deja de hacerlo para esperar a que ella le ayude a comer. Otra de las barreras que enfrenta son las didácticas, pues al no comunicarse con palabras, no se le hace partícipe de la clase como a los demás; asimismo, no cuenta con una mesa que le permita trabajar de manera cómoda porque los mesabancos no están a una altura accesible para ella.

En el caso de O.M., es un alumno que estuvo un tiempo en el CAM, después dejó de asistir durante una temporada y en noviembre de 2022 han vuelto a inscribirlo, por lo que no estuvo presente durante el periodo de las evaluaciones grupales. De acuerdo con lo que se ha observado, se comunica mediante balbuceo y gestos. Una de las barreras que enfrenta son las estructurales, pues se evidencian bajas expectativas y sobreprotección en el

ámbito familiar, ya que el niño utiliza silla de ruedas aun cuando es capaz de ponerse de pie con ayuda y desplazarse de un lugar a otro a través del gateo, es decir, sí tiene un buen control postural y la fuerza suficiente en sus extremidades para ponerse de pie.

Para definir la Discapacidad Intelectual (DI) también presente en el aula, la SEP (2019) establece que son las limitaciones intelectuales y en la conducta adaptativa que se presentan en el ámbito comunicativo, habilidades sociales y para la vida en comunidad, así como en cuestiones del cuidado personal, los tiempos de trabajo y de ocio; siendo todas las anteriores muy relevantes para la autonomía. Dentro del aula hay cinco estudiantes con DI, pero en realidad son muy diferentes entre sí:

C.B. y C.C. utilizan las palabras para comunicarse y son bastante participativos cuando se les cuestiona sobre el tema del que se habla. Ambos estudiantes enfrentan barreras de tipo estructural relacionadas con las condiciones socioeconómicas, pues se ha identificado que cuando se les solicita algún material, los niños no asisten o no lo llevan; en ocasiones llegan a la escuela sin su mochila. Asimismo, tomando en cuenta sus características, se considera que lo más pertinente es que ambos estén en una escuela regular con el servicio de USAER, sin embargo, al tener hermanos en el CAM, sus familias han decidido inscribirlos ahí.

Por otro lado, Y.M. también se comunica mediante palabras, pero tiene un vocabulario limitado que consta de cuatro palabras; suele tener períodos de atención más cortos, no participa, actúa mediante la imitación, le cuesta trabajo seguir indicaciones y manifiesta dificultad para controlar sus impulsos. La barrera que enfrenta es de tipo estructural, relacionada con las condiciones socioeconómicas, pues vive muy lejos del plantel y en ocasiones se le dificulta asistir. No obstante, su mamá es quien más se ha mostrado interesada en participar en la educación de su hijo, ya que es quien asiste a reuniones, envía tareas y apoya en las actividades que se le solicitan por parte de la escuela.

En octubre de 2022, el último día de la segunda jornada de observación y ayudantía llegó una alumna, por lo que no se conocieron sus características hasta la tercera jornada. Se trata de P.R., una niña con DI asociada a Síndrome de Down, quienes, tal como lo señala Cebula (2010) se caracterizan por presentar dificultad en la atención focalizada, suelen tener una imitación excesiva, es decir, imitan acciones de los demás en situaciones donde lo ideal es que actúen de una manera más independiente; asimismo, manifiestan un desarrollo tardío del lenguaje y vocabulario limitado.

P.R. se comunica mediante gestos y señalando, es la primera vez que asiste a la escuela y no suele interactuar mucho con sus compañeros, pero demuestra tener empatía hacia ellos cuando los ve llorar. Realiza las actividades por su cuenta, pero se ha identificado que enfrenta barreras de tipo estructural y didácticas relacionadas con bajas expectativas, porque se observó que se le asignaban actividades diferentes al resto de sus compañeros, aunque éstas no estén relacionada al tema que están revisando los demás.

Por su parte, T.H. es un niño con DI que ingresó a la escuela en noviembre de 2022, siendo también su primera experiencia escolar; es un alumno de Casa Hogar que se comunica mediante algunas palabras y gestos, se ha observado que no quiere tomar ningún material u objeto que se le dé, por lo que en realidad no suele realizar casi ninguna actividad. Generalmente no mira a quien le habla y las únicas veces que manifiesta atención es cuando se le muestran videos. En ocasiones llora, pero no se conocen las razones de ello.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) lo podemos definir como un trastorno del desarrollo neurológico que, de manera general implica dificultades en la comunicación, interacción social y en los comportamientos, así como intereses muy limitados (SEP, 2019). R.H. utiliza las palabras para comunicarse y en realidad suele llevarse bien con sus compañeros e interactuar con ellos. Manifiesta mayor interés por las actividades cuando éstas involucran pintar o trabajar con plastilina, pues cuando se trata de otro material hay ocasiones en que expresa que no quiere trabajar. En ocasiones se le dificulta seguir

indicaciones y muchas veces, al jugar con uno de sus compañeros, ambos terminan empujándose, jalándose el cabello o golpeándose.

En la tercera jornada de intervención, a principios de diciembre de 2022, llegó S.Z, quien desde un inicio se mostró tímido, en ocasiones se comunica con palabras, pero su voz es muy baja e interactúa poco. No muestra interés por salir a jugar con sus compañeros a la hora del recreo o al realizar la activación física en el patio de la escuela; al solicitarle su participación en clase, prefiere señalar que hablar, aunque en general sigue instrucciones para realizar las actividades de manera autónoma. La barrera principal que enfrenta es de tipo didáctica, pues no se proporcionan espacios que le den a los alumnos la oportunidad de interactuar entre ellos o trabajar en equipo, lo que a S.Z. se le ha dificultado más.

Otra de las condiciones que se presentan es la Dificultad Severa de Comunicación (DSCO), la cual es una dificultad en la comunicación expresiva y receptiva, es decir, para emitir un mensaje comprensible para los demás, así como entender un mensaje oral y escrito (SEP, 2019). J.D. es un alumno que presenta mayor dependencia a sus padres, pues todos los días al llegar a la escuela suele llorar y pedir que los llamen, en ocasiones ha pedido permiso para ir al baño, pero en realidad se va hacia la puerta de salida buscando a su papá.

Cuando J.D. logra estar más tranquilo, sigue indicaciones para realizar las actividades, manifestando sus deseos de que al final del día, se le otorgue una estrella en la frente. Sí utiliza las palabras para comunicarse, aunque por las mismas dificultades hay veces en que no se logra comprender del todo lo que quiere expresar, lo que trae consigo que sus compañeros no lo hagan partícipe de los juegos y conversaciones que surgen.

Uno de los retos principales ha sido encontrar las estrategias pertinentes para atender a A.T., pues su Discapacidad Múltiple (DM) evidenciada por una discapacidad motriz e intelectual, está asociada a un síndrome que desconocía totalmente: trisomía del cromosoma 12. Para Reséndiz *et. al.* (2021), se trata de una anomalía cromosómica rara, con una incidencia estimada de 1 entre 50,000

nacimientos. Las personas con trisomía 12 suelen presentar características dismórficas, múltiples anomalías congénitas y discapacidad intelectual, esta última dando como resultado una limitación de las habilidades adaptativas: comunicación, cuidado de uno mismo, habilidades sociales, salud, entre otros.

A.T. tiene buen control postural respecto a la movilidad, pues si se le coloca sentado en el suelo, logra moverse empujándose con las manos e incluso se hinca apoyándose de alguna mesa. En cuanto a su forma de comunicarse predomina el uso de sonidos y el llanto, aunque sus compañeros no se le acercan mucho porque suele jalar el cabello o pellizcar; si no lo hace con sus compañeros, termina haciéndolo a sí mismo.

Las barreras que enfrenta son de tipo estructural y didácticas, porque los mesabancos no son accesibles para él, ya que el pupitre le queda alto para su posición desde la silla de ruedas; además, al no tener el espacio suficiente en ésta, no se le puede colocar la tabla de madera en sus piernas para que tenga su material, por lo que requiere ayuda todo el tiempo. Al comunicarse con sonidos, no se le hace partícipe de la clase y se mantienen muy bajas expectativas respecto a lo que puede lograr.

Con el fin de sintetizar y resaltar las características de los alumnos, en la Tabla 2 se muestran los resultados obtenidos de la observación respecto a la autonomía y recursos para comunicarse, compartiendo el informe inicial de los alumnos.

Tabla 2

Informe inicial de los alumnos de 2º de Primaria

Nombre	Comunicación		Autonomía		
	Verbal	No verbal	Realiza actividades por sí mismo/a	Pide ayuda cuando la necesita	Toma de decisiones
A.L.	Sonidos vocálicos /a/	Movimientos corporales	En ocasiones lo intenta	Espera la ayuda sin haberlo intentado antes	Elige su material, no tienen ninguna responsabilidad.
C.B.	Palabras: vocabulario adecuado	Movimientos corporales y expresiones faciales	Casi siempre lo hace	No pide ayuda, aunque la necesite	Elige su material, no tienen ninguna responsabilidad.
P.R.	No emite sonidos	Movimientos corporales	La mayoría de las veces lo hace	No pide ayuda, aunque la necesite	Elige su material, no tienen ninguna responsabilidad.
A.T.	Llanto y gritos	Vocalizaciones y expresiones faciales	No toma el material	No pide ayuda	No toma ningún material, sin responsabilidad.
R.H.	Palabras: vocabulario adecuado	Movimientos corporales y expresiones faciales	Algunas veces lo hace	Pide ayuda sin haberlo intentado antes	Elige su material, no tienen ninguna responsabilidad.
Nombre	Comunicación		Autonomía		

	Verbal	No verbal	Realiza actividades por sí mismo/a	Pide ayuda cuando la necesita	Toma de decisiones
Y.M.	Palabras: sí, no, baño, hambre	Movimientos corporales	La mayoría de las veces lo hace	No pide ayuda, aunque la necesite	Elige su material, sin responsabilidad.
C.C.	Palabras: vocabulario adecuado	Movimientos corporales	Casi siempre lo hace	No pide ayuda, aunque la necesite	Elige su material, sin responsabilidad.
T.H.	Palabras: pipí, popó.	Expresiones faciales	No toma el material	No pide ayuda	No toma ningún material, sin responsabilidad.
O.M.	Baluceo reduplicado: bababa	Movimientos corporales y expresiones faciales	La mayoría de las veces lo hace	No pide ayuda, aunque la necesite	Elige su material, sin responsabilidad.
S.Z.	Palabras: sí, no. Voz en susurros	Movimientos corporales y expresiones faciales	Casi siempre lo hace	No pide ayuda, aunque la necesite	Elige su material, sin responsabilidad.
J.D.	Palabras: papá, maca (maestra), gui (sí).	Movimientos corporales y expresiones faciales	Casi siempre lo hace	Pide ayuda sin haberlo intentado antes	Elige su material, sin responsabilidad.

Nota. En esta tabla se muestran las formas que utilizan los alumnos para comunicarse, así como sus características respecto a la autonomía. Fuente: *Elaboración propia.*

Para Muñoz y Sandez (2020), “la autonomía posibilita al niño valerse adecuada e integralmente en su medio, sustentándose en la conciencia y dominio creciente de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales” (p. 15); con lo expuesto anteriormente y como punto de partida del trabajo, se empleó la técnica de observación, la cual “permite evaluar los procesos de aprendizaje en el momento que se producen” (SEP, 2013, p. 20), lo cual es funcional porque nos permite realizar anotaciones de todo lo que se puede percibir durante el desarrollo de la actividad.

Con el fin de focalizar los aspectos a observar, utilicé como instrumento una lista de cotejo (Anexo 4), es decir, una lista de palabras o frases que señalan las tareas, acciones, procesos y actitudes que se desean evaluar (SEP, 2013). Este instrumento está dividido en 5 apartados: comunicación, socialización, motricidad, independencia personal (autonomía) y el aspecto cognitivo, en donde se consideraron también los Dispositivos Básicos para el Aprendizaje (DBA), los cuales son “aquellas condiciones del organismo, necesarias para llevar a cabo un aprendizaje cualquiera, incluido el aprendizaje escolar” (Azcoaga, 1987, como se citó en Chaparro *et. al.*, 2018). Cuando hablamos de los DBA estamos haciendo referencia a la memoria, motivación, atención, sensopercepción y habituación.

El motivo por el que se evaluaron los aspectos anteriores, fue para identificar el grado de autonomía que tiene cada alumno, así como identificar la pertinencia de utilizar los SAAC para favorecerla, pues para Soro-Comats (1998) las personas que requieren un SAAC manifiestan una intención comunicativa, es decir, muestran interés en la interacción social, haciendo uso de sus aptitudes no verbales como el contacto visual y la sonrisa, empleando gestos para hacerse entender cuando no lo consiguen con palabras (citado por Garzón *et. al.*, 2020).

De igual manera, en la segunda jornada de observación y ayudantía, esto es, en el periodo del 26 de septiembre al 14 de octubre de 2022, fue posible realizar algunas actividades de evaluación diagnóstica con lo que, empleando la técnica de desempeño en la que se requiere que el alumno responda o realice

una tarea que demuestre su aprendizaje de una determinada situación (SEP, 2013), se pudo identificar el rango en el que se encuentra cada alumno respecto a los indicadores a evaluar con la lista de cotejo: lo hace, no lo hace, en proceso.

Con el fin de analizar la información recabada mediante la lista de cotejo, se utilizó una hoja de cálculo que nos permite crear gráficas, las cuales ayudan a visualizar mejor los datos. Cabe resaltar que en esa jornada sólo se tuvo la oportunidad de evaluar a 7 alumnos de los 11 que asisten, pues los 4 estudiantes faltantes ingresaron después; sin embargo, de igual manera se aplicaron las evaluaciones en el momento en que comenzaron a asistir. A continuación, en la Figura 2 se muestran los resultados del aspecto de la comunicación, sintetizando todos los indicadores en tres campos: Comprensión de indicaciones, intención comunicativa y uso de comunicación no verbal.

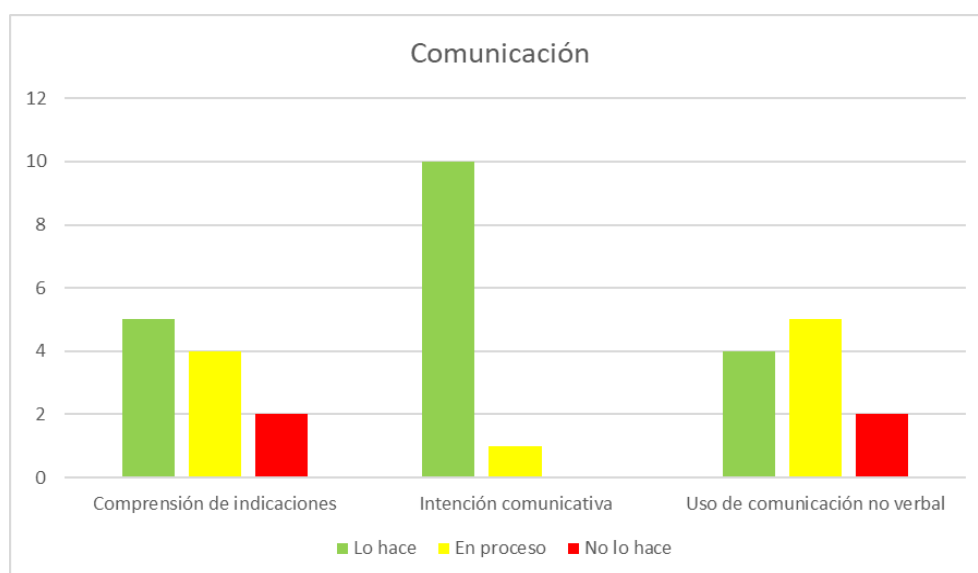


Figura 2.

Comunicación de los alumnos de 2º de primaria del CAM

Elaboración propia

Acorde a los resultados, la mayoría de los alumnos siguen las instrucciones simples que se les dan para realizar alguna actividad y casi todos manifiestan la intención de comunicarse, ya sea mediante el uso de palabras, sonidos o señalando. Respecto al uso de la comunicación no verbal, enfatizando ésta en la expresión de emociones con el rostro, asentir o negar con la cabeza y

mantener el contacto visual cuando se le habla, así como ser capaz de encontrar imágenes que se solicitan, la mayoría de los alumnos están en proceso de consolidación.

La Figura 3 está relacionada con las interacciones sociales, por lo que justamente muestra los resultados de la socialización, donde se seleccionaron tres indicadores considerados como puntos clave para determinar la socialización del grupo: la sonrisa hacia los compañeros, jugar entre ellos o ser capaz de compartir el material.

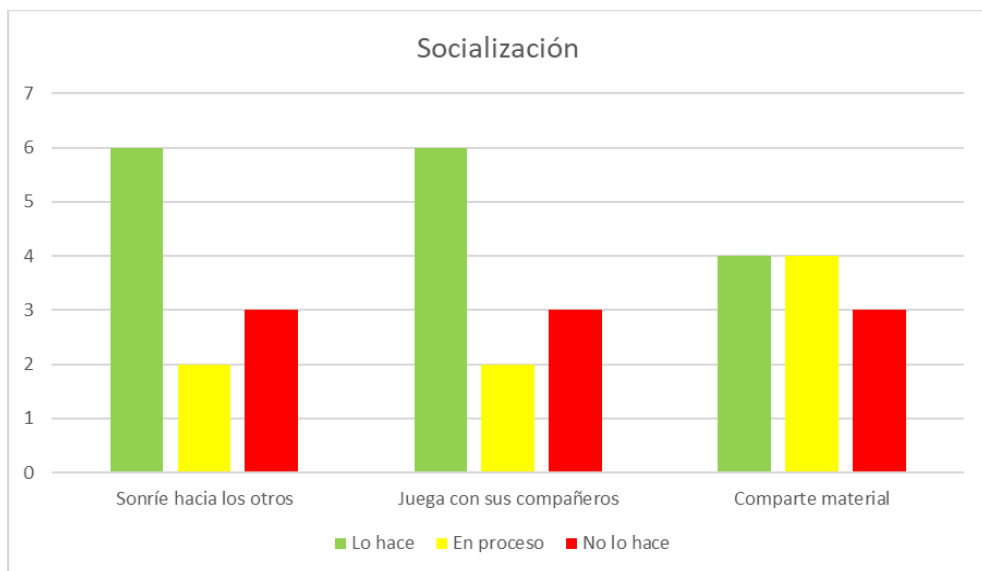


Figura 3.

Socialización de los alumnos de 2º de primaria del CAM

Elaboración propia

De acuerdo con lo anterior, podemos determinar que se trata de un grupo unido, en general suelen llevarse bien, aunque haya ocasiones que, por estar jugando, han llegado a empujar o golpear a los demás. Al realizar las actividades sí son capaces de compartir el material, pero es necesario solicitarles que lo hagan porque no todos lo hacen por iniciativa propia. Cuando están jugando, hay veces que cada alumno tiene un rol y ellos mismos toman la responsabilidad de ayudar a desplazarse a quienes usan silla de ruedas. Las mayores dificultades respecto a la socialización se presentan en los alumnos que han ingresado al

grupo en un periodo posterior al de la mayoría, por lo que les ha costado más trabajo comenzar a relacionarse con sus compañeros.

El siguiente aspecto es la motricidad, mostrada en la Figura 4. Este ámbito fue importante valorarlo para determinar el tipo de SAAC que se podría implementar en el grupo, pudiendo hacer partícipes a todos. De esta manera, todos los indicadores se sintetizaron en dos grandes ramas: el control de la motricidad gruesa y fina.

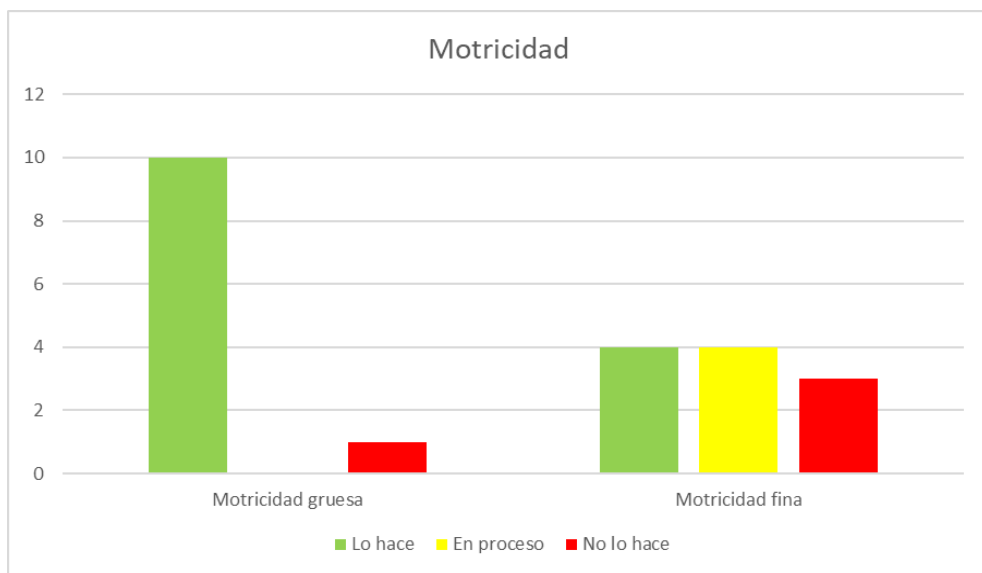


Figura 4.

Motricidad de los alumnos de 2º de primaria del CAM

Elaboración propia

La gráfica anterior permite evidenciar que casi todos los alumnos del grupo tienen un buen control de la motricidad gruesa, pues son capaces de manipular objetos con las manos sin dificultad; en el caso del alumno que no lo hace se asocia más a su postura de no trabajar, pues en general no suele tomar ningún tipo de material durante la jornada escolar. Por otro lado, menos de la mitad del grupo (tan sólo 4 de 11 estudiantes) logran un control y manejo de la motricidad fina. Los demás alumnos presentan ciertos problemas para tomar objetos con el dedo pulgar e índice haciendo pinza, tomar adecuadamente el lápiz y, por consiguiente, para trazar siguiendo algún patrón o una plantilla.

Otro de los aspectos que se valoró es la independencia personal, esto es, la autonomía, siendo el foco de atención del presente documento. En la Figura 5 se muestran los resultados obtenidos, relacionados con la práctica de los hábitos para cubrir necesidades básicas por sí mismos, tales como vestirse, comer, ir al baño y mantenerse limpio; así como la identificación de sus necesidades y la búsqueda de soluciones, siendo capaz de pedir ayuda sólo cuando la necesita.

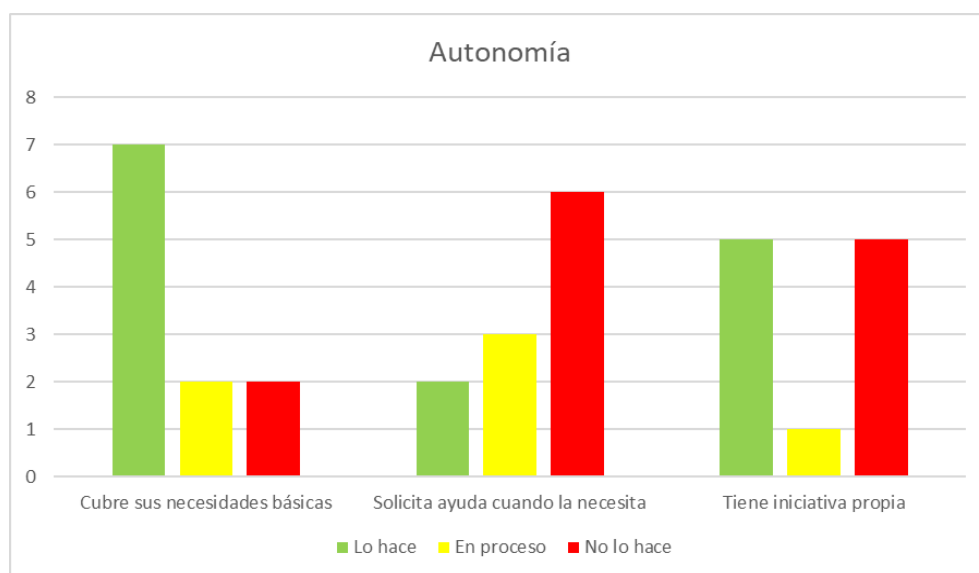


Figura 5.

Independencia personal (autonomía) de los alumnos de 2º de primaria del CAM

Elaboración propia

Los resultados anteriores hacen posible darnos cuenta que la mayoría del grupo practica hábitos para cubrir sus necesidades como vestirse, ir al baño o comer solos; sin embargo, cuatro estudiantes requieren apoyo para eso. Por otra parte, casi todo el grupo está acostumbrado a solicitar ayuda para realizar alguna actividad sin siquiera haberlo intentado antes de manera autónoma, o no piden ayuda, lo que nos conduce a pensar que hay una falta de seguridad y confianza en sus capacidades y en lograr los objetivos por sus propios méritos.

Respecto a la iniciativa personal, enfatizando ésta en querer repetir acciones o actividades que se han hecho antes, se evidencia igual cantidad de alumnos que lo hacen y que no lo hacen, mientras que un estudiante se

encuentra en proceso de consolidación. En el caso del alumno que presenta la iniciativa, ésta suele suceder cuando las actividades implican el uso de materiales que les llama la atención: arena, plastilina, pintura.

El último aspecto que se evaluó es el cognitivo, en el que también consideré los Dispositivos Básicos para el Aprendizaje (DBA), especialmente la atención y memoria. En la Figura 6 se muestran los resultados, destacando tres indicadores relacionados con identificar imágenes, el reconocimiento de los números y la memoria a corto plazo.

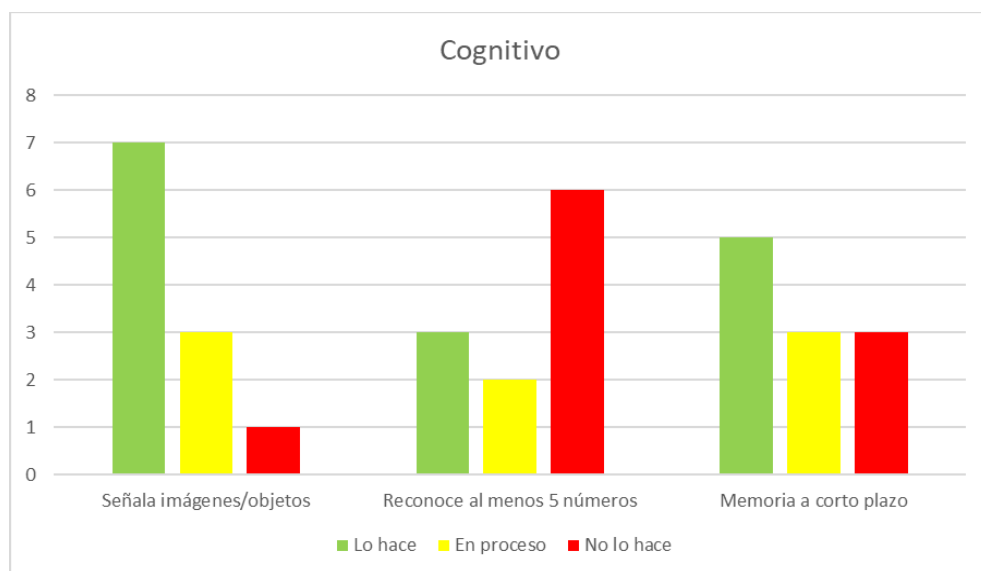


Figura 6.

Aspecto cognitivo de los alumnos de 2º de primaria del CAM

Elaboración propia

Los resultados de la gráfica permiten manifestar que la mayoría de los alumnos logran identificar y señalar imágenes u objetos que se les solicitan, siendo únicamente tres alumnos quienes presentan algunas confusiones y un alumno que no lo realiza; esto hace posible determinar que es pertinente emplear los apoyos visuales como imágenes, fotografías o pictogramas como parte de los SAAC durante las actividades. En el caso del reconocimiento de números, tres alumnos son quienes identifican al menos hasta el número 5, mientras que el resto del grupo no identifica ninguno o sólo los primeros 3 números. Finalmente, poco más de la mitad del grupo tiene memoria a corto plazo, tres

alumnos presentan dificultades en ocasiones y los otros 3 no manifiestan recordar lo que se les ha mostrado con anterioridad.

De manera general podemos determinar que entre las áreas de oportunidad podemos encontrar el seguimiento de instrucciones, el fortalecimiento de la confianza y seguridad en sus capacidades para que hagan el intento de realizar actividades por sí mismos, identificando aquello que pueden hacer y en lo que necesitan ayuda. Aunado a lo anterior, se requiere fortalecer la atención y el trabajo en equipo, pues, aunque son capaces de compartir el material con sus compañeros, suelen presentarse dificultades para ello, por lo que es necesario intervenir, esto es, no lo hacen por iniciativa propia.

Entre las fortalezas del grupo está que todos tienen intenciones comunicativas, se ha observado que si se les presentan ilustraciones pueden señalar para comunicarse y les permite una mejor comprensión del tema; además, suelen llevarse bien, aunque hay ocasiones en las que llegan a agredirse por estar jugando y no tener el cuidado suficiente. En algunas ocasiones, ellos mismos son quienes buscan jugar en conjunto y toman roles dentro del juego, lo que les permite interactuar sin la necesidad de que haya un adulto de por medio.

La misión del Centro de Atención Múltiple es brindar una atención interdisciplinaria al alumnado, empleando recursos pertinentes que les permitan desarrollar sus potencialidades y desenvolverse en el ámbito escolar, familiar y social. Considerando lo anterior y reconociendo que la educación no depende únicamente del trabajo de los docentes dentro del aula, sino que es necesaria la participación de otros actores, el CAM desempeña dos papeles fundamentales (SEP, 2006):

- Con los alumnos: Brindar espacios educativos pertinentes que le permitan al alumnado desarrollar diversas habilidades que fomenten su desarrollo integral.

- Con los padres de familia: Proporcionar estrategias de atención en casa para lograr una mayor independencia del estudiante, así como ofrecer apoyo emocional e información sobre las distintas discapacidades.

Tomando en cuenta lo expuesto previamente y con el fin de recuperar información sobre la dinámica en casa, las responsabilidades asignadas al niño, la comunicación y las expectativas que tienen los padres de familia acerca de su hijo, diseñé una encuesta (Anexo 5) que se caracteriza por llevarse a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos de interrogación para obtener una gran variedad de características de la población (García, 1993). Con el fin de acercar un poco a los padres de familia al conocimiento de algunos SAAC, decidí poner algunas opciones de respuesta con pictogramas.

Dicha encuesta la dividí en 5 apartados. El primero es de los datos generales, donde pude identificar que en la mayoría de los casos es mamá o ambos padres quienes toman el papel de tutores del niño; únicamente en un caso es el papá quien toma el rol de tutor. En este mismo apartado consideré importante conocer las alergias o enfermedades recurrentes de los alumnos, pues esto me permitirá saber si debo tomar alguna consideración respecto a los materiales a utilizar o a conocer las posibles razones de la ausencia del alumnado. En un caso particular, la mamá del alumno ha considerado la discapacidad como una enfermedad recurrente de su hijo.

El segundo apartado es sobre la dinámica en casa. Con estas respuestas pude identificar que seis de los siete alumnos tienen hermanos; en algunos casos también viven los abuelos y los tíos en la misma casa, por lo que hay familias numerosas. Cuando mamá o papá no puede cuidar al infante, son los abuelos quienes lo hacen. Al preguntar sobre la convivencia en casa, he podido identificar que casi en todos los casos los alumnos interactúan con sus padres y hermanos, pero también hay casos específicos donde mamá es quien menos convive con su hijo, o son los abuelos quienes más tiempo pasan con él.

Este mismo apartado está destinado a conocer las responsabilidades de los niños en casa y su forma de comunicarse. En lo que respecta a ésta última, casi todos los alumnos se comunican mediante palabras, mientras los demás señalan o gritan cuando necesitan ayuda. La única responsabilidad asignada en casa es recoger sus juguetes, aunque también se expresa que no siempre lo realizan los niños; a la par, hay quienes no tienen ninguna responsabilidad respecto a las tareas domésticas.

Los cuestionamientos del apartado tres me permitieron establecer que casi todos los alumnos logran expresar emociones con su rostro, asienten o niegan con la cabeza ante alguna pregunta y responden cuando les llaman por su nombre. Sin embargo, no todos logran comer y vestirse solos. El apartado cuatro está destinado a conocer más a los alumnos, por lo que realicé preguntas sobre el tipo de juegos que les gustan, su comida favorita y las situaciones que les molestan.

Finalmente, el apartado cinco está asignado a conocer las expectativas de los padres y su participación en la educación de sus hijos. De acuerdo con las respuestas, entre las cualidades que los padres identifican de sus hijos está el ingenio nato, ser cariñosos, inteligentes y amables. Sobre las expectativas, en un caso se menciona que la alumna puede aprender a escribir, en otro se considera que el alumno puede tener una carrera universitaria y que pueda valerse por sí mismo. En los otros casos, no se especificó nada.

Descripción y focalización del problema

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), afirma que la inclusión para el desarrollo de una escuela, defiende el replanteamiento de sus funciones, considerando el enfoque de derechos y dignidad igual para todos los estudiantes. Requiere transformar las culturas, políticas y prácticas que interfieran en la atención de todo el alumnado y en su participación dentro del entorno escolar (SEP, 2019). Así, se establece que su objetivo central es:

Convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2019, p. 75).

Desde el enfoque inclusivo, partimos de la consideración de que es el contexto el que impide o limita que los alumnos sean partícipes del proceso educativo, es decir, la propia condición de discapacidad es una característica del estudiante, pero no la razón por la que no se le brinde una atención educativa pertinente. Por ello, es necesario determinar si el alumnado enfrenta alguna Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP), entendiendo éstas como aquello que impide a las personas el acceso, permanencia, conclusión o la construcción de aprendizajes relevantes dentro del sistema educativo (Booth, Ainscow y Black-Hawkins, 2002, como se citó en SEP, 2019).

Como lo menciona la ENEI, las BAP se clasifican en tres categorías: estructurales, normativas y didácticas (SEP, 2019). Tomando en cuenta las observaciones realizadas durante el periodo de evaluación diagnóstica y las respuestas obtenidas en la encuesta a los padres de familia, he llegado a la conclusión de que las BAP que enfrentan los alumnos son de tipo estructural, pues las condiciones de infraestructura y el mobiliario de la escuela no son los adecuados para atender a la diversidad; esto se manifiesta sobre todo en los casos de los alumnos que utilizan silla de ruedas, pues al no haber mesas para que trabajen, se les exige una movilidad de sus brazos para alcanzar los mesabancos, o al ponerles una tabla sobre sus piernas como apoyo, se afecta su postura corporal.

Al identificar que en casa los infantes no tienen responsabilidades respecto a las tareas domésticas y no todos los padres de familia expresan alguna expectativa sobre su hijo, además, destacando que dentro del aula no se les permite a los alumnos desarrollar prácticas de responsabilidad donde ellos mismos guarden sus pertenencias, recorten y peguen sus trabajos, me conduce a pensar que otra característica de la presencia de BAP estructurales están relacionadas con una sobreprotección, etiquetación y bajas expectativas, pues ambos actores, docente y padres de familia, no están confiando en las capacidades del alumnado, transmitiéndoles este sentir de insuficiencia y falta de confianza en sí mismos, lo que limita su autonomía.

El otro tipo de BAP encontradas son las didácticas, evidenciado en los obstáculos existentes respecto a la comunicación, pues a los estudiantes que se comunican a través de las palabras es a quienes en ocasiones se le cuestiona respecto al tema de la clase para hacerlos partícipes, mientras que a los alumnos que se comunican mediante señalamientos y sonidos, se les deja de lado. A la par, no se promueve un trabajo colaborativo entre los alumnos, lo que impide las interacciones dentro del aula.

Así pues, en la búsqueda de minimizar las BAP ya mencionadas, la problemática focalizada está directamente relacionada con la autonomía, la cual podemos definir como la “capacidad que permite a cada persona hacer sus propias elecciones, tomar decisiones y ser responsable por las consecuencias de las mismas” (Muñoz y Sandez, 2020, p. 15). En este sentido, es necesario que se les brinde a los estudiantes la posibilidad de tomar decisiones, ser conscientes de sus capacidades propias y aquello en lo que necesitan ayuda para saber pedirla. Asimismo, se requiere practicar hábitos para que se fortalezca la capacidad de los alumnos de valerse por sí mismos en la medida de lo posible.

Romero (1999) señala que la riqueza de las experiencias y la calidad de las interacciones comunicativas son determinantes para que el niño recorra los niveles iniciales del desarrollo de la competencia comunicativa armónica y

apropiadamente, lo que pone sobre la mesa la importancia que tiene el involucrar a los niños y niñas en las experiencias comunicativas y de interacción dentro y fuera del aula. De este modo, es necesario emplear las estrategias adecuadas y funcionales para propiciar una comunicación de todo el alumnado, considerando sus características y capacidades. Lo anterior hará posible que cada estudiante sea capaz de expresar sus ideas, opiniones, sentimientos y necesidades, lo que promoverá el sentido de autonomía, eje central de este trabajo.

Así, cabe destacar que se han considerado los rasgos de perfil de egreso de la Educación Preescolar en el campo de Lenguaje y Comunicación: expresa emociones, gustos e ideas, y de las habilidades socioemocionales: Identificar sus cualidades y reconocer las de otros, mostrar autonomía al proponer estrategias para jugar y aprender de manera individual y en grupo, y experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos. Lo anterior con el fin de guiar al alumno hacia el logro de los rasgos de perfil de egreso de la Educación Primaria:

- Lenguaje y comunicación: Comunicar sentimientos, sucesos e ideas de manera oral.
- Habilidades socioemocionales: Tener capacidad de atención; diseñar y emprender proyectos de corto y mediano plazo.

Propósitos del plan de acción

Para llevar a cabo el proceso de análisis y reflexión de mi práctica docente, he considerado la Metodología de Investigación-Acción, la cual permite desempeñar un procedimiento reflexivo y crítico para estudiar un aspecto de la realidad; a la par, realizar el estudio implica hacer una intervención, guiando los objetivos de la investigación a acciones que constituyen la fuente de conocimiento (Ander-Egg, 2003). Desde esta premisa, con el fin de favorecer la autonomía a partir del uso de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC) en los estudiantes de 2º de primaria del CAM Manuel López Dávila, desde mi función como maestra de grupo, establecí los siguientes propósitos:

Propósito general:

Fortalecer la participación activa del alumnado dentro del aula y en casa a través de los SAAC, realizando las actividades escolares por sí mismos y pidiendo ayuda cuando la necesiten, promoviendo la toma de decisiones para su beneficio y de los demás.

Propósitos específicos:

Que los alumnos:

- Realicen actividades escolares por sí mismos con apoyo de los SAAC y pidan ayuda cuando lo necesiten.
- Participen de manera activa en el desarrollo de su aprendizaje dentro del aula utilizando los SAAC.
- Desarrollen y lleven a cabo el valor de la responsabilidad en el aula y en casa, a partir de la toma de decisiones.

Revisión teórica que argumenta el plan de acción

De acuerdo con el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la educación es para todos, por lo que una de sus características es ser universal, pública, gratuita, inclusiva y laica. Para lograr esto, existen diversos criterios que orientan a la educación: Debe ser equitativa, por lo que se requiere combatir las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género que impidan o limiten el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos. Esto es relevante porque en algunos casos, es la primera vez que los alumnos tienen una experiencia educativa, mientras que la mayoría de los alumnos transitó de una escuela regular al CAM.

Al ser inclusiva, se deben considerar las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos, implementando medidas para eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Lo anterior resulta importante porque más allá de considerar la discapacidad, trastorno o dificultad severa del alumnado, el punto de partida son las barreras que se han identificado, teniendo como objetivo minimizarlas al tiempo en que se consideran

las características y capacidades de los educandos para lograr los objetivos planteados.

Por su parte, la Ley General de Educación (2019), al hablar del derecho a la educación en el Capítulo 2, el Artículo 7º especifica que la educación debe ser inclusiva, por lo que “atenderá las capacidades y necesidades de los educandos, eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios” (p. 3). Asimismo, al enfatizar en la nueva escuela mexicana, se evidencia que la educación impartida por el Estado debe luchar contra la ignorancia, prejuicios, formación de estereotipos, discriminación y violencia.

Otro de los lineamientos que he considerado relevante en mi práctica docente es la Nueva Escuela Mexicana (NEM, SEP, 2019), pues uno de sus objetivos es que todo el alumnado sea capaz de participar en los diversos contextos en los que interactúa. El Plan de Estudios de la Educación Básica (SEP, 2022) establece que la NEM reconoce que el conocimiento y los saberes se aprenden de acuerdo con las inquietudes que tienen importancia personal en el mundo real. Por ello, se busca que las actividades planificadas respecto a la autonomía estén directamente relacionadas con situaciones de la vida real, evidenciando su relevancia en el desarrollo de los infantes.

Por tanto, llevar a cabo mi plan de acción hace posible una alternativa de solución a la problemática detectada en el grupo de 2º de primaria del CAM, pues favorecer la autonomía implica fortalecer aprendizajes para la vida, lo cual resulta un eje central y funcional para los estudiantes a los que se atiende. Así, resulta importante comenzar definiendo la autonomía de acuerdo al programa de Aprendizajes Clave (SEP, 2017):

Es la capacidad de la persona para tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás (...) 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 (p. 337).

Con lo anterior podemos establecer que ser autónomo significa ser conscientes de las capacidades propias, tomar decisiones bajo diferentes criterios y asumir la responsabilidad que eso conlleva, así como practicar hábitos que le permitan al individuo valerse por sí mismo. Gonzáles (2019) afirma que “la autonomía está directamente vinculada a la autoestima: un niño autónomo se siente capaz, intenta resolver sus problemas y de esa forma, aprende, es capaz de relacionarse, comunicarse con los demás y hacer elecciones” (p. 20).

La Educación Socioemocional es una de las áreas de desarrollo personal y social que se caracteriza por ser un proceso de aprendizaje en el que se busca que los alumnos adquieran habilidades, conceptos, actitudes y valores que les permitan comprender y manejar sus emociones, construir su identidad personal, tomar decisiones con responsabilidad, colaborar y establecer relaciones interpersonales positivas (SEP, 2017). Dicha área se conforma por diversas dimensiones que permiten al alumno desarrollar las habilidades y competencias ya expuestas, siendo la autonomía una de estas dimensiones. Existen diferentes tipos de autonomía, pero en el presente documento se rescatan tres categorías relevantes para Gonzáles (2019):

- Autonomía física.
- Autonomía emocional.
- Autonomía cognitiva.

La autonomía física implica un dominio del movimiento, es decir, se trata de que la persona sea capaz de realizar acciones con su propio cuerpo. Para lograr esto, hay que animar al infante a confiar en sus capacidades, ofrecerle un espacio seguro, libre de peligros donde él se sienta en confianza para explorar su entorno a partir de la curiosidad. En este caso, el adulto no debe intervenir, sino permitir que el estudiante realice acciones y se mueva por el entorno por su

iniciativa propia, estando presentes y haciéndoles saber que están en un espacio seguro.

La autonomía emocional es la capacidad de conocer las emociones propias y de los demás (Vela, 2017, citado por Gonzáles, 2019). Está relacionada con la capacidad que tenemos los seres humanos de expresar con nuestro rostro las emociones: felicidad, tristeza, miedo, enojo, etc. Dichas expresiones son el resultado de las imitaciones que hacen los infantes desde edades tempranas de sus padres, es decir, la expresión facial para determinada emoción depende del contexto familiar y cultural de cada persona.

Finalmente, para definir la autonomía cognitiva también retomamos a Vela (2017), quien señala que es la capacidad de saber pensar de forma consciente y personal, además de comunicar y expresar los pensamientos (citado por Gonzáles, 2019). Para favorecer este tipo de autonomía, se establece la necesidad de guiar el desarrollo de la memoria, lenguaje, solución de problemas y el razonamiento de los niños y niñas. Asimismo, se explica que el papel de los adultos es permitir que los pequeños jueguen y conozcan su entorno inmediato, así como ayudarles a comunicar lo que están haciendo y viviendo con el fin de que los alumnos se apropien de procedimientos de planificación y regulen su propia conducta.

Al trabajar la autonomía se da respuesta a uno de los ejes principales del trabajo en un Centro de Atención Múltiple: las habilidades socioadaptativas. Estas habilidades hacen referencia a las capacidades, destrezas y conductas de cada persona que le permiten afrontar las experiencias de la vida cotidiana en su entorno familiar y social (SEP, 2010). Las habilidades socioadaptativas se clasifican en tres categorías:

- Conceptuales: Implican el lenguaje (receptivo y expresivo), lectura, escritura, conceptos relacionados con el dinero y la autodirección (independencia).

- Sociales: Relación con otras personas, responsabilidad, autoestima y seguimiento de reglas.
- Prácticas: Se relacionan con actividades de autocuidado (comer solo, vestirse, control de esfínteres, desplazarse, etc.); actividades instrumentales (cocinar, tomar medicamentos, usar el teléfono, uso de transporte público, tareas domésticas, manejo de dinero, etc.); actividades de seguridad (prevenir accidentes y saber pedir ayuda) y habilidades ocupacionales.

Para fortalecer la dimensión de autonomía, he seleccionado el uso de Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC), los cuales son ayudas que utilizan las personas que presentan dificultades en el ámbito de la comunicación, para que puedan expresar sus deseos, intercambiar conocimientos y opiniones (Montero, 2003). Para comprender mejor los SAAC, pienso que es pertinente citar a Abadín, Delgado y Vigara (2010), quienes establecen las diferencias entre un sistema aumentativo y el sistema alternativo:

- Los sistemas aumentativos de comunicación, complementan el lenguaje oral cuando por sí sólo, no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con el entorno.
- Los sistemas alternativos de comunicación, sustituyen al lenguaje oral cuando éste no es comprensible o está ausente.

Tomando en cuenta nuevamente a Montero (2003), podemos hablar de dos tipos de SAAC:

- Sin ayuda: Diferentes formas de intercambiar la información usando el cuerpo (gestos, señas). El aprendizaje de estos sistemas es principalmente: Lengua de señas y el Bimodal, siendo este último un programa de comunicación en el que se utilizan dos códigos de manera simultánea: código oral o habla y las señas (Rebollo, 2001).

- Con ayuda: Posibilitan el uso de herramientas para la comunicación; permiten preguntar, hablar sobre sentimientos y contar las cosas que han pasado durante el día a través del uso de tableros de comunicación. Destacan varios sistemas tales como: Sistema BLISS (símbolos gráfico-visuales) y Sistema SPC (basado en símbolos pictográficos).

Previamente se ha explicado la definición y algunas características de cada condición presente en el aula, y aunque desde un enfoque inclusivo no sea necesario hablar de una condición del alumnado, en este caso me parece importante rescatar algunas estrategias y recomendaciones para la intervención educativa a partir de las características más relevantes de cada condición, porque esto permitirá sustentar los elementos de SAAC con y sin ayuda que he seleccionado en mi práctica docente: gestos, señas, pictogramas, imágenes y objetos reales.

De acuerdo con la SEP (2010), hay tres características que distinguen el pensamiento de los niños con Discapacidad Intelectual (DI): El egocentrismo hace que el niño centre las acciones en sí mismo, sintiendo que los objetos y el mundo de los demás giran en torno a su persona. Presentan impermeabilidad, esto es, para ellos es difícil incorporar información nueva sobre el objeto de conocimiento. Además, suelen ser muy perseverantes e insisten de una manera obsesiva por repetir comportamientos, lo que lleva al niño a una actividad mecánica y repetitiva.

Entre las recomendaciones brindadas por la SEP (2010) para la atención educativa de los niños con DI, podemos encontrar las siguientes:

- Crear un ambiente estimulante para que el niño participe, asuma responsabilidades, tome decisiones y sea capaz de elegir.
- Planificar actividades individuales y alternarlas con la actividad en pequeños grupos.
- Utilizar material concreto y variado.
- Guiar y alentar al niño en sus expresiones, evitando reprimir.

- Colocar un calendario y un plan de trabajo diario a la vista de los alumnos, de manera que tengan presente las tareas por realizar.

Para dar respuesta y atender a la última recomendación, he realizado un orden del día con las actividades que se harán empleando apoyos visuales con pictogramas, lo que le permite al alumnado saber qué ocurrirá durante la jornada escolar para evitar la incertidumbre o que algo les genere alguna crisis por tomarlos desprevenidos.

En el caso de los alumnos con Discapacidad Motriz (DMO) y Discapacidad Múltiple (DM), quienes son usuarios de silla de ruedas, es importante ser conscientes de que la limitación motora puede generar una mayor dependencia respecto al adulto, pero favorecer su participación en los quehaceres diarios, así como en los juegos de la casa y la comunidad representan un elemento fundamental para su formación integral (SEP, 2012). En el mismo documento, se exponen algunos aspectos focalizados para la atención educativa de los alumnos, destacando las siguientes:

- Desarrollo de hábitos de higiene, alimentación y cuidado personal: Estimular en todo momento la independencia personal para la realización de actividades tales como ir al baño, comer, lavarse los dientes, bañarse y peinarse.
- Estimular su autoestima: Reconocer todos sus logros y motivar a que realice actividades cada vez más complejas. Proponer actividades con un grado de complejidad que representen un reto y que, al mismo tiempo, sea factible o alcanzable.
- Motivar y promover su socialización: Fomentar el apoyo entre pares. Definir la forma en que sus compañeros lo van a apoyar, evitando la sobreprotección.

- Comunicación: Estimularlo para que exprese sus emociones, sentimientos e ideas. Cuando la comunicación se encuentre limitada, promover que utilice el lenguaje no verbal para expresar sus estados de ánimo, necesidades, preferencias.

Siguiendo la línea de la comunicación, cabe resaltar que los alumnos con DMO han sido de los principales usuarios de los SAAC, pues “cuando no pueden comunicarse a través de la expresión verbal, es imprescindible organizar el uso de tarjetas con imágenes y/o palabras que les permitan expresar sus necesidades, ideas e intereses” (SEP, 2012, p. 72).

Por otro lado, al hablar del Trastorno del Espectro Autista (TEA), tal como su nombre lo indica se trata de un espectro, lo que se refiere a que dentro de él puede haber múltiples diferencias entre las características de las personas con TEA. Sin embargo, de manera general hay aspectos habituales que suelen caracterizar a quienes presentan este trastorno: conflictos de relación social, de comunicación, conductas restringidas y repetitivas (Vázquez, García, Ochoa y Erazo, 2020).

Estos mismos autores comparten diversas recomendaciones respecto a la atención educativa de los alumnos con TEA: Es importante establecer rutinas diarias que conlleven a una mayor posibilidad de llegar al éxito, creando un ambiente estructurado; utilizar estímulos visuales para motivar la enseñanza, mismos que ayudan a mejorar su concentración y su adaptación al grupo evitando distractores que se convierten en estímulos negativos y molestos, como el ruido excesivo.

Aunado a lo anterior, hay varios métodos que durante mucho tiempo se han utilizado para trabajar con los niños con TEA. Uno de ellos es el método TEACCH que, si bien actualmente no resulta del todo funcional debido a todo lo que implica para llegar a una enseñanza estructurada como se plantea, sí es relevante por los elementos que conlleva su organización: uso de apoyos

visuales; tiempo, es decir, que el niño sepa que todo tiene un principio y final, e implementar rutinas flexibles que le faciliten la comprensión de las tareas.

Con el fin de complementar la información brindada, me permito citar a Chamorro (2011), quien establece algunos puntos fuertes del aspecto cognitivo que caracterizan a los estudiantes con TEA, lo cual puede ser útil como punto de partida para las actividades escolares: Tienen buenas habilidades visoespaciales (discriminación visual), habilidades musicales, memoria mecánica (imágenes visuales) y asociativa; además, manejan la lectura global (emparejar imagen - palabra).

Asimismo, cabe destacar que los niños con TEA trabajan bajo lo que la misma autora denomina encadenamiento hacia atrás, que se refiere a que “necesitan ver la funcionalidad de las cosas, por lo que se debe trabajar con la idea de producto final en la mente” (Chamorro, 2011, p. 65). Para lograr lo anterior también es posible realizarlo a través del uso de apoyos visuales que implican los SAAC con ayuda, ya sea mediante imágenes o el objeto al que se quiere llegar de manera física, haciendo evidente lo que se espera lograr al final de la actividad.

Con todo lo expuesto previamente, hago posible evidenciar la vinculación entre usar los elementos de SAAC para favorecer la autonomía, pues emplear los apoyos visuales permiten dar respuesta a la diversidad del alumnado, así como guiarlos en la comprensión de las actividades, les da una guía para la imagen mental de lo desconocido para ellos y les hace partícipes de una manera más activa dentro de la clase. Aunado a ello, implementar el uso de SAAC permite dar respuesta al enfoque inclusivo de la educación con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El DUA es un enfoque didáctico constituido por tres principios que corresponden con una de las tres redes cerebrales implicadas en el aprendizaje: Redes de reconocimiento, que perciben la información y le asignan significados (reconocer letras, números, símbolos); redes estratégicas, que permiten

planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales; redes afectivas, le asignan significados emocionales a las tareas y están influidas por los intereses de las personas (Alba, Sánchez y Zubillaga del Río, 2014). Los principios que son la base del DUA son los siguientes:

- Múltiples formas de representación de la información y los contenidos (Qué del aprendizaje). Implica mostrarles a los alumnos la información de diversas maneras para facilitar y guiar su comprensión.
- Múltiples formas de expresión del aprendizaje (Cómo del aprendizaje). Se refiere a darles la posibilidad a los alumnos de expresar sus ideas, opiniones y emociones a través de diversos medios.
- Múltiples formas de implicación (Porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados.

Sin embargo, para Soro-Camats (1998) lo habitual es que la persona con discapacidad trate de comunicarse en primera instancia utilizando una comunicación no verbal, es decir, mediante gestos y expresiones faciales, complementando todo aquello que no logra expresar con los SAAC con ayuda, esto es, los pictogramas, imágenes, fotografías u objetos reales (citado por Garzón, *et. al.*, 2020). De lo anterior surgió mi interés por evaluar la comunicación no verbal de los alumnos para también fortalecerla: que respondan sí o no con la cabeza, expresen emociones con su rostro, saluden y se despidan con la mano, pues considero que estos factores son claves para la interacción social y sobre todo son los más funcionales.

Al hablar de comunicación no verbal, hacemos referencia al sistema de signos no lingüísticos que utilizamos para comunicarnos. Para tener una comunicación eficaz, todo acto comunicativo debe tener elementos de la comunicación verbal y no verbal, pues éstas no son independientes entre sí, sino que se complementan. No obstante, la comunicación no verbal no ha tenido el

mismo nivel de importancia que la verbal; actualmente, se distinguen dos vías de atención de la comunicación no verbal (Cestero, 2014):

- Signos no verbales que informan sobre el carácter, personalidad y emociones.
- Signos no verbales como unidades comunicativas que intervienen en cualquier acto de comunicación humana.

La comunicación no verbal es un ámbito bastante amplio que se constituye, por un lado, de los hábitos y creencias culturales; y por otro, de los sistemas de comunicación no verbal básicos, siendo el paralenguaje y la quinésica. Dichos sistemas pueden emplearse de manera independiente al sistema verbal, pero al utilizarse de forma simultánea es cuando los seres humanos podemos garantizar un acto comunicativo eficaz. Cestero (2014) señala algunas de las características de cada sistema:

El paralenguaje es un sistema conformado por cualidades físicas del sonido y modificadores fónicos, indicadores sonoros de reacciones emocionales, así como de las pausas y silencios que comunican o regulan el sentido de los enunciados verbales. Este sistema se ve reflejado en expresiones como “Bueno”, que por el tono de voz y duración del sonido en ocasiones significa aceptación, aceptación con reservas o negación de un suceso. Incluye la risa, llanto, suspiro o gritos como reacciones emocionales, además de las onomatopeyas.

Por otra parte, la quinésica es un sistema que implica los movimientos o posturas corporales que comunican. Está integrado por tres categorías básicas que tienen una interdependencia entre sí: gestos o movimientos faciales, formas convencionales de realizar acciones o movimientos y las posturas estáticas comunicativas. Este sistema se ve evidenciado cuando se guiña un ojo, pues las expresiones implican gestos faciales y corporales. Finalmente, la categoría menos estudiada son las posturas estáticas, siendo que tienen gran relevancia porque suponen signos comunicativos que también pueden ser independientes:

estar sentado con las piernas cruzadas o estiradas y separadas, o tener los brazos cruzados sobre el pecho o con las manos unidas en el regazo.

Para lograr la autonomía de los estudiantes, es necesario que tanto docentes como padres de familia trabajemos en conjunto, considerando que el hogar y la escuela son los lugares en donde los infantes pasan la mayor parte del tiempo y donde aprenden los valores, habilidades y actitudes que forman parte de su persona y les permitirán desenvolverse en otros contextos. Tal como lo establece Muñoz y Sandes (2020), el pilar que sustenta el desarrollo de la autonomía es el vínculo afectivo de los niños y niñas con sus adultos significativos, siendo los padres y docentes, lo que les permite sentirse queridos y aceptados incondicionalmente, experimentando una confianza básica en el mundo.

Aunado a lo anterior, es importante resaltar que las primeras ideas que el niño tiene de sí mismo dependen de la imagen que le brindan las personas cercanas, de este modo, es evidente que el papel que desarrollemos como padres de familia y docentes hará la diferencia entre representar una figura de confianza para los niños, o una de las principales barreras para su desarrollo. Al demostrarle a los pequeños que confiamos en ellos, siendo empáticos, motivándolos y resaltando sus logros y esfuerzos, seremos buenos orientadores para que los niños “puedan desarrollar sentimientos de autoaceptación y autovaloración” (Muñoz y Sandes, 2020, p. 17).

El núcleo más importante para el desarrollo integral de los estudiantes es la familia. Para Gonzáles (2019) la educación de un niño comienza en el seno familiar, donde se da su primera socialización, adquiere aprendizajes e interioriza las reglas con las que debe vivir y establece relaciones con la comunidad que lo rodea. Por un lado, tomando en cuenta que el rol de los padres para el desarrollo de la autonomía de sus hijos es permitirles experimentar y realizar actividades por sí mismos para que descubran sus capacidades, es necesario que la familia le asigne determinadas responsabilidades al infante y promueva el desarrollo de tres rutinas clave: higiene, alimentación y descanso.

Por otro lado, la SEP (2010) establece que la educación de los hijos implica dos aspectos principales: el amor y la disciplina. Los límites juegan un papel muy importante porque son una manera de expresarle a los pequeños que sus papás se preocupan por ellos. En ocasiones, las personas pueden llegar a confundir las características asociadas a la condición de discapacidad o el trastorno que presenta el alumno, con alguna rabieta o acción que es incorrecta, buscando justificar estas malas acciones y actitudes que no se deben permitir.

El segundo núcleo relevante para el desarrollo de los niños es la escuela. Así, el papel de los docentes en la búsqueda de favorecer la autonomía debe transformarse: ya no se trata de ser un transmisor de conocimientos, sino un mediador. Desde esta perspectiva, mi tarea docente es crear un entorno seguro, que invite a la exploración mediante el juego, haciendo uso de materiales que despierten la curiosidad de los estudiantes para promover su creatividad y autonomía.

González (2019) comparte diversas estrategias de aprendizaje para favorecer el núcleo de autonomía:

- Proveer instancias de juego que permitan generar seguridad en los estudiantes.
- Ofrecer espacios apropiados que promueven la autonomía.
- Propiciar la autonomía en períodos constantes de la jornada diaria a través del uso de rutinas.

Las rutinas son un foco relevante para la autonomía, porque además de responder a las características de la diversidad de alumnos con los que se trabaja, contribuyen a que el niño obtenga una estructura y una organización mental, a sentirse seguro y confiado de lo que pasará durante el día, pero también da la pauta para que los alumnos vayan adquiriendo ciertas responsabilidades de planificar las acciones o actividades que harán durante el día.

De acuerdo con Muñoz y Sandes (2020) tanto en el aula como en casa es fundamental proporcionarle a los niños y niñas oportunidades de participar, colaborar, tomar acuerdos y asumir responsabilidades, debido a que esto les permite compartir y reconocerse, en contextos que van ayudando al desarrollo de su identidad y autonomía. Por lo anterior, he considerado relevante considerar el aprendizaje situado y las estrategias del aprendizaje significativo para mi intervención docente.

El aprendizaje situado es “una forma de crear significado desde las actividades cotidianas de la vida diaria” (Sagástegui, 2004, p. 31). Expone la idea central de que el aprendizaje debe ser contextualizado y, contrario a lo que durante muchos años se ha creído, el aprendizaje no es lineal, es decir, no hay respuestas específicas ante una determinada situación. El aprendizaje situado requiere que las actividades impliquen a los contextos de experiencia a través del planteamiento de dilemas o problemas en donde los sujetos deben interactuar con otros, tomar decisiones y ejecutarlas.

Por tanto, este tipo de aprendizaje representa un reto para la escuela y para los docentes, pues desde nuestra función como guías del aprendizaje debemos brindarles a los estudiantes la oportunidad de actuar en situaciones reales y auténticas, semejantes a las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana (Sagástegui, 2004). Las características del aprendizaje situado lo evidencian con un buen potencial que orienta al aprendizaje significativo en los entornos escolares. David Ausubel (1976) postula que, durante el aprendizaje significativo, el alumnado vincula la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas (citado por Díaz Barriga, 2002).

El aprendizaje significativo requiere de diversas condiciones para llevarse a cabo, tales como la disposición del alumno por aprender, es decir, su motivación y actitud ante el aprendizaje. El material debe ser intencionado para que los infantes puedan relacionarlo con sus ideas, pudiendo representar un mismo concepto de diferentes maneras, pero que transmitan el mismo significado (Díaz Barriga, 2002). Desde esta postura, el utilizar objetos reales

como parte los materiales y elementos de SAAC, así como plantear situaciones que los alumnos puedan experimentar o identificar en su entorno, hará posible que puedan tener una actitud más positiva respecto al tema y puedan relacionarlo con sus ideas previas.

Al hablar de aprendizaje situado y significativo, se retoma el modelo de aprendizaje experiencial de John Dewey, considerado la base del aprendizaje situado. Dicho modelo afirma que “la situación educativa es el resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende” (Díaz Barriga, 2003, p. 7). Así, el aprendizaje es activo y permite, por consiguiente, generar cambios en el aprendiz y en el entorno social, extrayendo lo que contribuye a vivir experiencias significativas para el aprendizaje. A continuación, se describen las estrategias de aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje situado que he considerado en mi intervención docente:

Prácticas situadas: Es la práctica de cualquier habilidad o competencia que se procura adquirir, en un contexto situado, auténtico y real, en donde se despliega la interacción con otros participantes. Su objetivo es crear un contexto que fomente la aplicación del conocimiento en lugar de su memorización (Heether, 2005, citado por Villezcas, 2008).

Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas: Buscan crear una relación dialógica y activa entre docente y alumno, pues tienen roles complementarios: el docente diseña y propone entornos que fomenten responsabilidad y una creciente independencia, mientras que el estudiantado utiliza y se vincula activamente con el material disponible y las experiencias desarrolladas. Se recrean actividades que sean similares a la vida real, haciendo posible recuperar el contexto que les da sentido y que es su razón de ser (Rojas, 2021).

Metodología y análisis del Informe

Al hablar de metodología, se hace referencia al procedimiento que se sigue para lograr un propósito planteado (Pérez, 2021). Considerando que uno de los pilares relevantes para lograr los objetivos del presente documento es analizar y reflexionar respecto a mi práctica docente, para evidenciar mis acciones y decisiones tomadas con el fin de atender a las necesidades y características del alumnado, he seleccionado trabajar con la Metodología de Investigación - Acción, la cual se caracteriza por “estudiar una realidad con el fin de resolver problemas que son significativos para un determinado grupo o colectivo que tiene el propósito o deseo de superarlos” (Ander-Egg, 2003, p. 9).

Esta metodología está constituida por cuatro fases, cada una correspondiendo a una etapa de mis intervenciones educativas durante el ciclo escolar:

1. Focalización del problema
2. Diagnóstico
3. Propuesta de intervención
4. Reflexión

La primera jornada que correspondió a la observación y ayudantía me permitió identificar el problema a atender, en el acercamiento inicial con los estudiantes; posteriormente, diseñé los instrumentos de evaluación respecto a los indicadores del problema que detecté y los apliqué, obteniendo el informe inicial de los estudiantes respecto a su autonomía y habilidades comunicativas. Para realizar la propuesta de intervención, tomé en cuenta los resultados de la evaluación, así como las aportaciones teóricas que investigué para atender el problema ya focalizado.

Finalmente, el proceso de análisis y reflexión de la práctica educativa es de suma importancia para la mejora de las competencias docentes porque permiten cuestionarse a uno mismo el porqué de las decisiones tomadas respecto a nuestra intervención, lo cual hace posible observar de manera crítica los aciertos y los aspectos que debemos mejorar, pues el ser docente es una

tarea de constante aprendizaje para dar respuesta a los nuevos retos que se presentan en la realidad de la educación, buscando atender de la mejor manera a la diversidad.

Es por ello que para ejecutar este proceso de análisis y reflexión de mi práctica docente he seleccionado el Ciclo Reflexivo de Smyth (1991), el cual es un modelo de reflexión profesional que se caracteriza por considerar el diálogo y la colaboración entre profesores. Dicha reflexión cíclica se compone de cuatro fases, mismas que fueron la base para analizar y ejecutar el proceso reflexivo de mi plan de acción, lo que me permitió identificar los aspectos positivos y áreas de oportunidad respecto a mi tarea como docente titular. Las fases del Ciclo de Smyth se conforman de la siguiente manera (Segovia y Fernández, 1999):

1. **Descripción:** Se da respuesta a las preguntas: ¿Qué hago? ¿Cómo lo hago? Al recoger relatos de la vida profesional y experiencias, se elabora un discurso narrativo en el que se destacan los aspectos que caracterizan la práctica docente.
2. **Información - Explicación:** Se da respuesta a las preguntas: ¿Qué significa esto? ¿Por qué y para qué lo hago? Se hace una confrontación con uno mismo en el que se establece un vínculo entre práctica y teoría que la orienta.
3. **Confrontación:** Se realizan cuestionamientos de las prácticas y teorías implícitas en la práctica profesional docente; al contrastar el material con otros autores, surgen nuevas dudas y visiones que se han dado por supuestas previamente.
4. **Reconstrucción:** Se reestructura la práctica y los argumentos, planificando la mejora a partir de cuestionarse: ¿Qué se puede hacer diferente? ¿Qué se debe mantener?

Respecto al primer aspecto del ciclo que corresponde a la planeación, yo decidí trabajar mediante secuencias didácticas. Zabala (2008) señala que la secuencia didáctica es un “conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final” (citado por Rodríguez, 2014, p. 450). La secuencia didáctica expresa diferentes componentes de la práctica educativa: selección y organización de los contenidos, de los recursos, espacio y tiempo, así como el papel asignado a los alumnos, el sentido y papel de la evaluación como componente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, siendo un dispositivo de control de resultados.

Cabe destacar que las secuencias didácticas están constituidas por tres momentos claves: inicio, desarrollo y cierre. Rodríguez (2014) expone las características centrales de cada uno de ellos:

- **Inicio:** Se realizan actividades de apertura que permitan identificar y recuperar los conocimientos previos del alumnado, pues estos serán el punto de partida para la construcción y reconstrucción de significados.
- **Desarrollo:** Se realizan actividades de aplicación, reestructuración y profundización de la información, es la etapa donde se ubican las actividades de aprendizaje en las que el alumno es el protagonista, pues él desarrollará la temática y podrá adquirir el aprendizaje a partir de las estrategias que le permita el docente.
- **Cierre:** Se realizan actividades finales y de validación, es cuando se consideran los criterios de desempeño y evaluación que permiten dar cuenta del fortalecimiento de las competencias.

Presentación del plan de acción

Ejecutar el plan de acción implica realizar acciones que sean vías de solución al problema detectado en la práctica educativa, lo que trae consigo planificar actividades para fomentar la autonomía de los educandos. Dado que la autonomía es un campo amplio y para lograrla es necesario que los alumnos tengan oportunidades de ser personas autónomas en los espacios en los que se

desenvuelven, he decidido efectuar mi plan de acción a través de secuencias didácticas en donde se consideran actividades que puedan llevarse a cabo en el aula, así como en casa y la comunidad.

El plan de acción que he realizado está compuesto de secuencias didácticas que especifican las acciones a implementar en mi intervención docente, con el fin de favorecer la autonomía de los estudiantes respecto a la práctica de hábitos para valerse por sí mismos y la toma de decisiones, sin dejar de lado la importancia de que ellos reconozcan sus habilidades y sean capaces de pedir ayuda cuando la necesiten, teniendo una participación activa en su proceso de aprendizaje.

Dado que gran parte de la autonomía se relaciona con hábitos para valerse por sí mismos, la mayoría de las actividades se relacionan con el campo formativo de Exploración del Mundo Natural y Social, pues se abordan contenidos relacionados con el cuidado de la salud, lo que trae consigo las acciones para cuidar el cuerpo, esto es, relacionadas con la alimentación e higiene. Aunado a lo anterior, aunque sólo se han seleccionado algunas situaciones didácticas específicas, se ha implementado la toma de decisiones en la mayoría de las actividades al darle la oportunidad a los alumnos de seleccionar el material con el que prefieren trabajar, el espacio en el que trabajaremos y pudiendo contar historias a partir de ilustraciones.

Si bien en el plan de acción se especifican algunas actividades, la estrategia de implementar los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC) ha sido parte de mi intervención docente en la mayoría de las actividades durante las jornadas de práctica, pues en las actividades he proporcionado información visual a partir de imágenes, pictogramas y objetos reales, además de propiciar la participación e interacción del alumnado mediante la señalización, el uso de gestos, señas generales y movimientos corporales como parte de la comunicación no verbal.

Otra de las principales estrategias que he elegido para fortalecer la autonomía son las rutinas, por lo que he definido actividades permanentes que se realizan en el aula y tareas diarias en casa. Así, al trabajar con una orden del día con pictogramas, se busca que los alumnos reconozcan las actividades clave de la jornada escolar: activación física, toma de asistencia propia con fotografías, lavado de manos y limpieza del aula. Asimismo, se busca aproximar a los alumnos a la planificación de tareas para acercarlos a lo que son las agendas visuales.

A la par, se han establecido tareas permanentes en casa para llevar una responsabilidad en conjunto e involucrar a los padres de familia en el logro de los objetivos: Cepillado dental: tres veces al día, orden de sus pertenencias: (juguetes, ropa) y responsabilidades de las tareas domésticas. Con el objetivo de vincular mi función como docente de grupo y en la búsqueda de fortalecer la autonomía de los estudiantes, he seleccionado los aprendizajes esperados (tabla 3) que se favorecen al trabajar cada secuencia didáctica efectuada y que aportan al objetivo general:

Fortalecer la autonomía del alumnado respecto a la práctica de hábitos que les permitan valerse por sí mismos en el aula y en casa, promoviendo la toma de decisiones.

Tabla 3

Plan de acción para fortalecer la autonomía de los estudiantes de 2º de primaria en el CAM

Secuencia didáctica	Propósito	Aprendizajes esperados: Educación Socioemocional: Autonomía	Aprendizajes esperados: Exploración del Mundo Natural y Social
¡Yo me cuido!	Reconoce los pasos a seguir para el cepillado de dientes y lo ejecuta.	Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar.	Practica hábitos de higiene y alimentación para cuidar su salud.

Secuencia didáctica	Propósito	Aprendizajes esperados: Educación Socioemocional: Autonomía	Aprendizajes esperados: Exploración del Mundo Natural y Social
Comida sana	Diferencia y clasifica alimentos saludables y no saludables.	Identifica las causas y efectos en la toma de decisiones.	Reconoce la importancia de una alimentación correcta
Soy un chef	Prepara una comida real de acuerdo a sus capacidades y preferencias.	Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar.	Practica hábitos de higiene y alimentación para cuidar su salud.
Preparándome para la fiesta	Reconoce la importancia de mantenerse limpio y se viste por sí mismo o colabora cuando alguien más lo apoya.	Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar. Identifica las causas y efectos en la toma de decisiones.	Distingue y sugiere reglas de convivencia que favorecen el trato respetuoso e igualitario en los sitios donde interactúa.
La tiendita	Participa en la compra y venta de productos, utilizando expresiones cordiales.	Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar.	Distingue y sugiere reglas de convivencia que favorecen el trato respetuoso e igualitario en los sitios donde interactúa.
El restaurante	Sigue las reglas del restaurante, elige su comida e interactúa con los demás.	Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar.	Distingue y sugiere reglas de convivencia que favorecen el trato respetuoso e igualitario en los sitios donde interactúa.

Nota. En esta tabla se muestran los aprendizajes esperados del plan y programa Aprendizajes Clave (SEP, 2017) que se trabajarán en el plan de acción y el propósito de cada secuencia didáctica planificada. Fuente: *Elaboración propia.*

Para desarrollar la evaluación he seleccionado la técnica de observación y desempeño, las cuales permiten valorar los procesos de aprendizaje al tiempo que suceden y requieren que los estudiantes realicen actividades específicas para demostrar lo que han aprendido, respectivamente (SEP, 2013). Asimismo, he considerado diversos instrumentos de evaluación, siendo entre otros, la lista de cotejo, las notas de campo en el diario de registro a partir de la observación y los productos de los alumnos, las evidencias respectivas.

Descripción de las prácticas de interacción en el aula

Muñoz y Sandes (2020) afirman que la autonomía está relacionada con el sentimiento de autoeficacia; así, un niño autónomo es alguien que realiza actividades por sí mismo porque confía en que puede hacerlo y tiene la iniciativa para ello, no propiamente porque prefiere la soledad. En este proceso adquiere gran relevancia el empleo de la comunicación que le permitirá a los infantes expresar sus ideas, opiniones, sentimientos y necesidades que le harán partícipe activo de las situaciones comunicativas en su entorno.

Para cultivar la autonomía, mi rol como docente es ser una persona que le facilite a los estudiantes tener experiencias prácticas en las que tomen decisiones, las argumenten y asuman las consecuencias de las mismas, así como brindarles la oportunidad de que realicen hipótesis y reflexionen respecto a determinadas situaciones o sucesos, esto es, se trata de que ellos vivan la experiencia lo más cercano a la realidad para generar un aprendizaje (SEP, 2017).

Por lo anterior, seleccioné como estrategias base las prácticas y ejercicios o simulaciones situadas, que forman parte de las estrategias para un aprendizaje significativo, además del uso de rutinas que trabajé a partir de actividades permanentes. En lo que respecta al material y dando respuesta al ámbito comunicativo, también parte importante del presente documento, he elegido valerme de imágenes, pictogramas y objetos reales como parte de los SAAC con ayuda, mismos que atendí en las secuencias didácticas del plan de acción.

Cabe destacar que desde la segunda jornada de práctica en donde apliqué los instrumentos de evaluación diagnóstica, comencé a implementar las estrategias para trabajar la autonomía a partir de la rutina diaria que se le comparte a los estudiantes a través de una orden del día con pictogramas e imágenes (anexo 6):

- Conforme los niños llegan, marcan su asistencia colocando un pompón en el vaso junto a su fotografía.
- Se inicia la jornada escolar con una activación física con apoyo de un video musical.
- Minutos antes del recreo, cada alumno limpia su pupitre, colaboran para organizar los materiales con los que se ha estado trabajando y luego se forman en una fila para ir juntos al baño a lavarse las manos.
- Antes de salir a jugar al patio, guardan sus loncheras en su mochila.
- Minutos antes de irse a casa colaboran a limpiar el aula y terminar de organizar los materiales con los que se trabajó.

¡Yo me cuido! Fue una actividad que se centró en el cepillado dental, partiendo de la hipótesis de los alumnos al demostrar ante sus compañeros cómo se cepillan ellos mismos los dientes utilizando una maqueta de la boca que ellos manipulaban. Se utilizaron herramientas tecnológicas al mostrarles un video con una canción sobre cuáles son los pasos a seguir para cepillarse los dientes; al término, cada alumno pegó pictogramas de los pasos a seguir en una plantilla y se volvió a realizar la actividad inicial de cepillar los dientes con apoyo de la maqueta, pero ahora siguiendo los pasos de la rutina que ya se había realizado, lo que le permitió a los estudiantes determinar si lo que ellos realizaban al cepillarse los dientes era adecuado o no.

Comida sana fue una actividad que enfatizó el conocimiento del plato del bien comer. Se comenzó pidiéndoles a los alumnos que compartieran con los demás cuál es su comida favorita, para lo que se usaron imágenes que permitieran la señalización, además de expresar si creían que su comida favorita era saludable o no.

Al presentarles una lámina del plato del bien comer, señalaron o mencionaron cuáles alimentos conocían y tras una explicación breve de cómo está conformado, se trabajó de manera grupal para clasificar imágenes de alimentos en un semáforo, dependiendo del grupo de alimentos al que pertenecen. Esta actividad se complementó con una tarea en la que los alumnos debían comprar una fruta que ellos eligieron, teniendo que pedirla, haciendo uso de la comunicación verbal o no verbal y manejando el dinero por su cuenta.

Soy un chef fue una actividad en la que se relacionaron los alimentos de la lámina del plato del bien comer con alimentos reales. Se comenzó haciendo un repaso de cómo está distribuido el plato del bien comer, se resaltó la importancia de mantener las manos limpias al preparar alimentos y, finalmente, se les mostraron los ingredientes para que cada alumno preparara su sándwich, eligiendo qué iban a añadirle a su comida para después realizarlo paso a paso de manera grupal.

Preparándome para la fiesta fue una actividad en la que, a partir de la idea del convivio por el día del Amor y la Amistad, se buscó que los alumnos reconocieran la importancia de mantener su ropa limpia, teniendo la capacidad de decidir qué ropa quieren utilizar. Para ello, se partió de la consigna de que, para una fiesta, primero es necesario lavar la ropa, para lo que se utilizó una lavadora considerada como objeto real por parte de los SAAC.

A través de un trabajo colaborativo, los estudiantes cumplieron con sus roles para lavar la ropa y tenderla para que se seque; posteriormente, eligieron la ropa que utilizarían y se les guio para que doblaran la que quedó para guardarla. Finalmente, se les proporcionó un molde de un tenis para practicar la manera en que se amarran las agujetas; una vez listos, se comenzó el convivio.

La tiendita fue una actividad en la que el grupo se dividió en dos equipos, uno de ellos se conformó por quienes tuvieron el rol de vendedores y los demás fueron los compradores. Así, cada comprador tuvo la posibilidad de elegir el producto que iba a comprar, para lo que se mantuvo una vinculación con el

campo formativo de pensamiento matemático y las habilidades socioadaptativas al trabajar el manejo del dinero y las cantidades numéricas.

Dentro de la actividad, cada alumno cumplió sus roles de acuerdo a sus posibilidades de comunicación con sus compañeros, es decir, pudiendo pedir lo que comprarían de manera verbal, señalando o realizando gestos, siendo de gran relevancia las palabras de cortesía y respeto como los saludos y agradecimientos.

El restaurante fue la actividad final con la que se buscó evaluar los aspectos de autonomía que se estuvieron trabajando: iniciativa personal, toma de decisiones e identificación de necesidades y búsqueda de soluciones. Al asistir al restaurante fue importante saludar, respetar las reglas del mismo y evaluar el grado de autonomía que los estudiantes demostraron en un espacio donde estuvieron involucrados los padres de familia.

Antes de que los niños comieran se trabajó el lavado de manos, mientras que el mantenerse limpio ocurrió durante la comida. Al finalizar, se trabajó la autonomía física a través del tiempo de ocio e interacciones que se generaron en la zona de juegos, con personas nuevas y en un espacio desconocido, con el fin de trasladar lo que se ha trabajado en el aula de clase en un contexto real que evidencie la capacidad del alumnado de desenvolverse en un entorno social.

DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA

Pertinencia y consistencia de la propuesta

La autonomía ha sido una de las dimensiones de la Educación Socioemocional que no siempre se aborda, aun cuando ésta contribuye a que cada individuo aprenda a aprender considerando sus capacidades. La visión integral de una persona autónoma va más allá de observar al sujeto en su individualidad y el desarrollo de su identidad, sino que considera su relación con los otros, promoviendo que las personas sean responsables y busquen el beneficio colectivo (SEP, 2017).

Así, trabajar con el fortalecimiento de esta dimensión resultó funcional porque me permitió aportar al desarrollo individual de los niños buscando que adquirieran habilidades para valerse por sí mismos y participar de manera activa en su aprendizaje, al mismo tiempo en que la relación con sus compañeros se favorecía, su responsabilidad y su apoyo hacia los demás. Gracias a la realización del diagnóstico inicial y la entrevista a los padres de familia, pude reconocer las barreras que cada alumno enfrentaba y en lo que yo podría beneficiarlos.

Asimismo, identificando las características de los estudiantes fue que determiné el tipo de elementos de los SAAC con y sin ayuda que les dieran la oportunidad a los estudiantes de comunicarse en el entorno familiar, escolar y social. Utilizar esta estrategia diariamente fue lo que permitió observar avances en los estudiantes respecto a su comunicación verbal y no verbal, su participación activa e interacción con los demás, sobre todo en aquellos que asistieron constantemente al centro escolar. Sumado a lo anterior, planificar considerando el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) me dio pautas que correspondieron con los elementos de SAAC que yo consideraba, tales como (Alba, Sánchez y Zubillaga del Río, 2014):

- Red de reconocimiento: Ofrecer alternativas de información visual, guiar el procesamiento, visualización y manipulación de la información.
- Red estratégica: Variar los métodos de respuesta, navegación e interacción.
- Red afectiva: Optimizar las elecciones individuales y autonomía, promover la colaboración y comunicación, así como las expectativas y creencias que optimizan la motivación.

Otros de los beneficios que se obtuvieron al trabajar los SAAC para fortalecer la autonomía fue el seguimiento de instrucciones, ya que todas las indicaciones se acompañaban de elementos visuales como gestos e imágenes que permitían, en primer lugar, captar la atención del alumnado. También se fortaleció la percepción y discriminación visual, así como la atención, memoria y la expresión de emociones.

La SEP (2022) en su nuevo plan de estudios señala que “las escuelas son espacios en donde las y los estudiantes (...) aprenden valores, saberes, conocimientos y habilidades para ejercer su ciudadanía de manera crítica, activa y solidaria” (p. 16), por lo que considera de gran relevancia a la comunidad de los estudiantes, su entorno cercano. Así, en mi plan de acción me di a la tarea de que las secuencias didácticas estuvieran relacionadas con aspectos de la vida diaria, haciendo evidente la funcionalidad de lo que hacemos en clase con lo que se hace en la comunidad.

Por lo anterior, sumado a la estrategia principal que trabajé con los SAAC, seleccioné dos estrategias de aprendizaje significativo enfocadas en el aprendizaje situado para favorecer la autonomía: los ejercicios o simulaciones situadas, y las prácticas situadas. Ambas estrategias promueven la interacción de los estudiantes y sus participaciones activas para la adquisición del conocimiento y no propiamente una memorización, tomando como punto de partida acciones o actividades que se hacen en la vida cotidiana.

Asimismo, consideré estrategias específicas para favorecer la autonomía, tales como la responsabilidad, los tiempos de ocio, las interacciones y las actividades artísticas y lúdicas que promueven las experiencias significativas (Aguirre, Pacheco y Sifuentes, 2022). Todas estas estrategias me permitieron fortalecer la comunicación verbal y no verbal de los estudiantes, propiciar su participación en las actividades a través de los SAAC al realizar preguntas abiertas o cerradas, fomentar su responsabilidad a través de la asignación de roles, así como fortalecer su confianza en sus habilidades y capacidades.

Entre los principios que postula la Nueva Escuela Mexicana (NEM) sobre la labor docente se encuentra el promover el trabajo colaborativo en las actividades para fortalecer el apoyo emocional y desarrollo intelectual, así como vincular dichas actividades con la comunidad inmediata (SEP, 2019), lo cual resultó positivo en el plan de acción porque las secuencias didácticas que planifiqué eran pertinentes y los niños lograban identificar su funcionalidad en la vida diaria, lo que ayudaba a que se mantuvieran interesados por trabajar y aprender.

En este sentido, vinculé el contenido del área de Educación Socioemocional con el campo formativo de Exploración del Mundo Natural y Social, debido a que sus ejes enfatizan tanto en el mundo natural, como en la cultura y vida social, teniendo un impacto directo en el cuidado de la salud de las personas y su interacción con el entorno. De acuerdo con el enfoque de este campo formativo, es necesario propiciar la interacción del infante con su ambiente directo y con aspectos de su vida personal (SEP, 2017), lo que permitió conectar las actividades con las habilidades socioadaptativas que se promueven en el CAM.

Identificación de enfoques curriculares y su integración en el diseño

El enfoque tradicional de la educación que tanto tiempo ha perdurado, hizo que la escuela tuviera mayor énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas, mientras se veía al entorno familiar como el único responsable de las habilidades socioemocionales de los niños (SEP, 2017). Actualmente, con la

visión humanista que tiene la educación y reconociendo que los niños se desenvuelven en diferentes entornos y ponen en juego todas sus habilidades y aprendizajes, es clave considerar el papel de suma importancia que desempeñan los docentes y cuidadores para el desarrollo de los infantes.

El plan y programa de estudio Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017), especifica que el área de desarrollo personal y social “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” (p. 518), por tanto, contribuye a formar ciudadanos críticos y proactivos en la sociedad.

Si bien uno de los enfoques principales de la Educación Socioemocional es el conocimiento y manejo de las emociones, esta área también busca aportar a la construcción de la identidad y la convivencia a partir de las interacciones que se generan dentro del aula. Así, de acuerdo con la SEP (2017):

Entre los seis y los doce años de edad los niños se encuentran en el proceso de desarrollar y reafirmar su autonomía, de ahí que la Educación Socioemocional durante esta etapa escolar favorece el poder reconocer, apreciar y fomentar todo aquello que contribuye al bienestar personal y colectivo, así como a desarrollar una plena autoestima para conducirse con conciencia de sí mismo, seguridad, respeto, y robustecer con ello el sentido de autoeficacia y el ejercicio de la autonomía a través de la participación, la colaboración y la comunicación asertiva (p. 525).

Por tal motivo, seleccioné habilidades específicas asociadas a la autonomía para trabajarlas, porque éstas sientan las bases de la conformación de la identidad propia de los niños y en su relación con los otros. En primer lugar, trabajé con la iniciativa personal, la cual promueve que los niños realicen acciones y consideren sus capacidades para valerse por sí mismos; así como la toma de decisiones y compromisos, que busca que los niños desarrollen su

capacidad para tomar decisiones en la búsqueda del beneficio propio y de los demás. Asimismo, en muchas de las actividades se trabajó con la habilidad de liderazgo y apertura, propiciando la participación activa y colaborativa.

Aunado a lo anterior, vinculé las secuencias didácticas con el campo formativo de Exploración del Mundo Natural y Social, el cual tiene como uno de sus objetivos centrales que los niños adquieran habilidades para comprender y analizar la diversidad de problemas que se presentan en el entorno, buscando que los estudiantes “lleguen a ser personas analíticas, críticas, participativas y responsables” (SEP, 2017, p. 329). En el caso específico de 2º de primaria, se trabaja la asignatura de Conocimiento del Medio, la cual pretende que los niños se conozcan a sí mismos y las características del entorno en el que se desenvuelve.

De acuerdo con la SEP (2017), el enfoque de esta asignatura refiere que el aprendizaje se fundamenta en la interacción de los infantes con su entorno y con aspectos de la vida diaria, la socialización, el diálogo y la comparación de la información que ellos ya poseen con la información nueva que reciben. A través de la experimentación con situaciones reales es la manera en que los niños adquieren el aprendizaje, ya que se promueve la discusión de ideas, la resolución de problemas y el trabajo en equipo.

Considerando ya ambos enfoques y siendo evidente la relación que existe entre ellos, mi labor docente fue facilitar entornos de confianza que le permitieran a los niños expresar sus ideas y opiniones con ayuda de los SAAC, enriqueciendo su autonomía mediante actividades que pudieran enlazar con su vida cotidiana, dándose cuenta de su funcionalidad. Para ello también fue de suma importancia mi uso particular de los elementos del lenguaje no verbal, porque al ser más expresiva en cuanto a mis gestos y movimientos corporales, se fortalecía el lenguaje no verbal de los niños por la imitación.

Parte de mi práctica educativa también dio respuesta a las habilidades socioadaptativas, criterio que se considera en el CAM, así como la

implementación de los principios del DUA, ya que este enfoque pretende que los currículos sean accesibles gracias a una diversidad de estrategias (Alba, Sánchez y Zubillaga del Río, 2014). Así, al utilizar los SAAC en su modalidad con y sin ayuda, con las imágenes, pictogramas y objetos reales que se trabajaron, se propició que se tuvieran diversas opciones para presentar la información, los estudiantes utilizaban diversas maneras de interactuar y se fomentó la motivación para participar, debido a la confianza en sus capacidades.

Competencias desplegadas en la ejecución del plan de acción

Tomando en cuenta que los seres humanos nunca dejamos de aprender, como parte de mi formación inicial docente es importante realizar el análisis y reflexión de mi práctica educativa, pues esto me permite reconocer mis aciertos y áreas de oportunidad como maestra frente a grupo. Por esta razón, manifiesto mi desempeño respecto a las competencias genéricas y profesionales marcadas en el perfil de egreso como Licenciada en Inclusión Educativa (SEP, 2018):

- Soluciona problemas y toma decisiones usando su pensamiento crítico y creativo.

Logré superar los retos que enfrentaba cada día al estar dentro del aula, pues cuando identificaba que el material o las estrategias utilizadas no estaban dando el resultado esperado, inmediatamente buscaba en mis recursos disponibles para cambiar. No obstante, no fue sencillo lidiar con los momentos de frustración que en ocasiones me generaban inseguridad respecto a mis habilidades y conocimientos.

- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Para propiciar la comunicación de ideas y opiniones en los niños, así como su participación activa, primero debía trabajar en mis habilidades de lenguaje verbal y no verbal; por ello, comencé a ser más expresiva con mis gestos y movimientos corporales, al mismo tiempo que me permití ser espontánea respecto a mis expresiones verbales con los niños, pues de esta manera ellos percibían el ambiente de confianza que íbamos generando. Al

mismo tiempo, busqué mantener una buena comunicación con los padres de familia para hacerlos partícipes del proceso educativo de sus hijos.

- Detecta las necesidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

Realicé mis instrumentos de evaluación a partir de evaluaciones estandarizadas que conocí durante mi proceso de formación en las escuelas de práctica. Dichos instrumentos me permitieron identificar las necesidades y características de los infantes, relacionadas con la autonomía, comunicación, socialización, motricidad y el aspecto cognitivo, en el que también consideré algunos Dispositivos Básicos para el Aprendizaje (DBA), como la atención y la memoria.

- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de todos los alumnos.

Analizar los enfoques pedagógicos del área de Educación Socioemocional y el campo de Exploración del Mundo Natural y Social me dio la posibilidad de identificar su vinculación y así planificar las secuencias didácticas para atender la problemática central de la autonomía, relacionando el contenido con situaciones de la vida diaria, considerando los elementos de la comunicación que permitan favorecer la participación e interacción.

- Decide las estrategias pedagógicas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación asegurando una educación inclusiva.

Gracias a la observación, evaluación diagnóstica y la entrevista a padres de familia, pude reconocer las características de los estudiantes, pero también las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan, pudiendo seleccionar las estrategias de atención pertinentes para trabajar con la diversidad, que en primera instancia han sido los SAAC, así como simulaciones o prácticas situadas y estrategias específicas para fortalecer la autonomía.

Descripción y análisis detallado de las secuencias de actividades consideradas para la solución del problema

Como parte del proceso reflexivo de mi intervención docente, es necesario detallar y realizar el análisis de mi plan de acción, conformado por secuencias didácticas con el objetivo de fortalecer la autonomía de las y los alumnos de 2º de primaria del Centro de Atención Múltiple “Manuel López Dávila”; en cada secuencia utilicé elementos de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC) que me permitieron propiciar una participación más activa del alumnado durante las actividades.

Dicho plan lo diseñé considerando las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que identifiqué enfrentan los estudiantes en su entorno, las cuales dificultan el favorecimiento de la toma de decisiones, la confianza en sus capacidades, así como su participación e interacción dentro y fuera del aula. Cabe destacar que, si bien he seleccionado secuencias didácticas específicas, trabajé elementos de la autonomía en la mayoría de actividades durante mis períodos de práctica, además, determiné actividades rutinarias dentro del aula y tareas permanentes en casa, porque una parte importante de la autonomía es el desarrollo de hábitos.

Actividad 1. ¡Yo me cuido! Se realizó el 23 de noviembre del 2022 con el propósito de que los alumnos identificaran y siguieran los pasos del cepillado dental (anexo 7). Dicha actividad formó parte del área de desarrollo personal y social de Educación Socioemocional, en la dimensión de Autonomía, pues se trabajó la capacidad de realizar acciones para valerse por sí mismos, así como del campo formativo de Exploración del Mundo Natural y Social, al trabajar el cuidado de la salud a través de los hábitos de higiene.

A partir de esta actividad se estableció la tarea permanente del cepillado dental en casa al menos tres veces al día, además de asignarle alguna responsabilidad al niño de las tareas domésticas y en el orden de sus juguetes, ropa u otras pertenencias. Se contó con la asistencia de 6 estudiantes: J.D., A.L., C.C., Y.M., T.H. y O.M. Inicié contextualizando la actividad a través de una

discusión guiada, la cual es una estrategia de enseñanza preinstruccional que se caracteriza por ser un procedimiento interactivo entre el docente y los alumnos en donde se habla de un tema determinado (Díaz Barriga, 2002).

Docente: Hoy vamos a hablar de la boca, ¿cuál es su boca?

C.C y J.D.: Se señalan la boca con el dedo índice.

Docente: ¿Cuál es tu boca? Articulé con mayor énfasis la última palabra, acercándome a una altura pertinente hacia A.L. para que me observara desde su silla de ruedas.

A.L. Acerca el dorso de su mano a la boca a unos centímetros de distancia y la mueve.

Docente: Asiento con la cabeza y le sonrío, para dirigirme hacia otro estudiante: ¿Cuál es tu boca, Y.M.?

Y.M.: Se muestra distraído observando a su alrededor, pero cuando escucha su nombre me mira y señala su boca con el dedo índice, después de repetirle la pregunta.

Docente: Muy bien, ya sabemos cuál es nuestra boca, ¿para qué nos sirve?

C.C.: Para hablar, dice con voz baja y expresión indiferente.

Docente: Así es, C.C. ¿Para qué otra cosa?

A.L.: Comienza a mover la boca simulando masticar comida con una expresión tranquila.

Docente: Muy bien, A.L., la boca nos permite comer, ¿verdad? Y por eso es importante que la cuidemos bien.

J.D.: Maca, ira (Maestra, mira). Me enseña que su diente se le ha caído, señalando con su dedo índice.

Docente: Ah, se te cayó el diente, le digo con expresión de sorpresa.

Y.M.: Maestra, a mí también. Dice con voz baja y me enseña que también se le ha caído un diente.

O.M.: Comienza a balbucear y cuando lo observo, me sonrío para que vea que su diente también se ha caído.

Docente: Ah, ya vi que se les están cayendo los dientes.

C.C.: Sí, y el ratón me trajo dinero, dice con un tono de voz bajo.

J.D.: Gui, maca (sí, maestra). Me dice asintiendo con la cabeza.

Docente: Pero para que el ratón traiga dinero, tenemos que cuidarnos bien los dientes y lavarlos. ¿Quién se lavó los dientes hoy? Levanten la mano, les digo haciendo tal movimiento.

R.H., C.C., A.L., J.D. y Y.M. levantan la mano.

Docente: ¿Y tú, T.H.? ¿Te lavaste los dientes hoy? Le pregunto acercándome a él.

T.H.: Mantiene la mirada hacia abajo, pero asiente con la cabeza dándome una respuesta afirmativa, con expresión asustada.

O.M.: Comienza a balbucear mientras asiente con la cabeza y me muestra sus dientes, manteniendo una expresión emocionada.

Docente: Muy bien, niños, entonces hoy todos nos lavamos los dientes. ¿Qué necesitamos para hacerlo?

C.C. Agua, expresa manifestando atención porque ya me observa a los ojos.

Docente: Sí, agua, respondo mientras asiento con la cabeza; ¿qué más?

C.C. El cepillo.

Docente: Muy bien, C.C. ¿Qué otra cosa será? ¿Crees que necesitamos la pasta para los dientes, Y.M.?

Y.M. Sí, expresa en voz baja y regresa su mirada hacia su alrededor.

Después de esta discusión inicial que permitió activar los conocimientos previos de los alumnos respecto a la higiene bucal, les pasé un vaso con un poco de pasta dental por turnos para que tomaran la pasta con el dedo, la olieran y la probaran; las reacciones de los estudiantes fueron de desagrado al percibir el fuerte aroma de la pasta, por lo que ninguno la probó. Enseguida, les mostré la maqueta bucal y les di la indicación de que me enseñaran cómo se lavan los dientes; al estar desde su lugar manipulando la maqueta, C.C., Y.M. y J.D. comenzaban a levantarse de su mesabanco, ya sea para ir a observar cómo lo hacía su compañero o querer manipular la maqueta al mismo tiempo, sin respetar los turnos ni seguir indicaciones.

Posteriormente, les enseñé un video sobre el cepillado dental en el que la mayoría se mostró atento, sobre todo T.H quien, por primera vez en el día, se levantó de su lugar para acercarse a la computadora. Sin embargo, al concluir el

video y cuestionarles sobre lo que habían observado, ninguno me respondió, por lo que con ayuda de la maqueta y el cepillo les guíe la manera en que se cepillaban los dientes, a lo que se mostraban atentos. Para trabajar con esta maqueta bucal, los estudiantes estaban sentados a modo de herradura y la maqueta se colocó en medio, con el fin de que todos los estudiantes pudieran visualizar lo que se estaba realizando. Mientras cepillaba los dientes de la maqueta, se iba explicando el proceso de manera verbal:

Docente: Los dientes de arriba los cepillamos hacia abajo. Les dije mientras les mostraba en la maqueta bucal este proceso.

Docente: Los dientes de abajo se cepillan hacia arriba.

Docente: Las muelas se cepillan haciendo círculos.

Para la siguiente parte de la actividad se utilizaron pictogramas con los pasos a seguir para el cepillado dental, acompañado del proceso escrito, por lo que a cada estudiante se le dio un conjunto de imágenes de 5 centímetros cada una y se les pidió que eligieran el color de la plantilla para pegar los pictogramas. Cuando les proporcioné el pegamento, ninguno comenzó a pegar las imágenes, sino hasta que de manera grupal se les guío para determinar el orden. No obstante, algunos alumnos pegaron las imágenes sin respetar dicho orden, mientras que otros solo ponían el pegamento en la plantilla, sin pegar los pictogramas, por lo que estaba acercándome a todos para guiarlos.

Al terminar de trabajar con los pictogramas, les pregunté quién quería jugar con la maqueta bucal para enseñar cómo nos cepillamos los dientes según los pictogramas, a lo que J.D. fue quien levantó la mano, sin embargo, sólo se había concentrado en los dientes superiores, hasta que le pedí que me mostrara cómo cepillar los dientes de abajo y lo hizo. Para complementar la actividad se les pidió de tarea que pegaran la plantilla del cepillado dental en su baño y enviaran una fotografía como evidencia, así como seguir esta rutina al menos tres veces al día; al asignar las tareas, la indicación se la digo a los estudiantes, pero también se coloca un aviso en la ventana para que los padres la vean a la

hora de salida y se les explica. No obstante, de seis estudiantes que asistieron ese día a clase, sólo se obtuvo respuesta de uno.

Como pude darme cuenta en la discusión inicial, los estudiantes emplearon sus habilidades no verbales para comunicarse y ser partícipes de la actividad, compartiendo sus ideas y experiencias a través de los SAAC sin ayuda, los cuales han sido funcionales debido a las intenciones comunicativas del grupo, ya que “permiten que personas con dificultades de comunicación (...) participen en la sociedad en igualdad de derechos y oportunidades” (Abadín, Delgado y Vigara, 2010, p. 7).

El punto de partida al trabajar con los SAAC es considerar que todas las personas requerimos de apoyos específicos para garantizar una comunicación eficaz (Garzón, *et.al.*, 2020), esto es, aunque una persona se comunique mediante palabras, de igual manera utiliza elementos no verbales que enriquecen el proceso comunicativo con sus interlocutores. Así, durante la actividad fue posible encontrar que las respuestas verbales de algunos alumnos también estuvieron acompañadas de movimientos corporales y gestos.

Si bien dentro de la planeación se tenía considerado contarles un cuento del ratón Pérez, ya no se hizo porque las participaciones de la discusión inicial consumieron más tiempo del que se había establecido; sin embargo, decidí guiar ese espacio de opiniones mediante preguntas abiertas y cerradas que permitieran escuchar las ideas de los alumnos y dar una respuesta afirmativa o negativa ante alguna cuestión, respectivamente. Esta estrategia fue la oportunidad para propiciar la participación activa del alumnado y fortalecer la fluidez de sus actos comunicativos, lo cual permite aumentar sus posibilidades de autonomía y favorecer la mejora de su autoestima (Montero, 2003).

Cabe resaltar que tanto T.H. como O.M. estaban viviendo su primer día escolar en el grupo, por lo que sus participaciones fueron más limitadas respecto a los demás estudiantes; no obstante, se logró mantener su atención un tiempo en la actividad, sobre todo cuando se les presentó el video, pues se les

proporcionaba información visual y auditiva que, de acuerdo al principio de representación del DUA, guía la percepción de la información. A pesar de eso, el hecho de que ningún estudiante me compartiera lo que había observado en el video, me condujo a reflexionar que el video que seleccioné no fue lo suficientemente acertado para captar su atención y fuese sencillo de comprender.

La relevancia de que en un primer momento los estudiantes mostraran la manera en que se cepillaban los dientes residía en que compartieran sus hipótesis respecto a la limpieza dental, para después observar el video y realizar la experimentación del cepillado que les permitiera comprobar o cambiar sus hipótesis, pues en los primeros años escolares, el aprendizaje de los infantes se favorece con la interacción del niño con su entorno, la recuperación de experiencias previas y la socialización, lo que contribuye al desarrollo de su pensamiento reflexivo y organizado (SEP, 2017).

La intención de proporcionarles el material para realizar la rutina del cepillado dental con los pictogramas, era determinar si algún estudiante comenzaba a tener la iniciativa de realizar la actividad de acuerdo a la instrucción previa, identificando las necesidades propias y de sus compañeros, así como la búsqueda de soluciones. Sin embargo, se percibió que todavía no comienza este proceso, porque el grupo esperó a que se estableciera el orden de los pictogramas a partir del reconocimiento grupal de cada ilustración. Finalmente, al obtener participaciones de los estudiantes durante la discusión inicial se evidenció uno de los primeros avances de los niños que es tener alguna iniciativa para participar en clase, situación que no se presentaba al inicio del ciclo escolar.

Decidí trabajar con el cepillado dental como actividad inicial porque es uno de los aspectos más relevantes del autocuidado y la salud, pero de acuerdo con mis observaciones previas, no se realiza por los alumnos porque la mayoría tiene problemas de caries e incluso han manifestado dolor. Considerando que la educación es un sistema que busca un desarrollo integral de los estudiantes, no se puede dejar de lado el aspecto de la salud.

Como parte de los elementos de SAAC con ayuda, utilicé pictogramas con los pasos a seguir para el cepillado dental y una maqueta bucal que he considerado como objeto real, aunque decidí hacerla más grande a comparación del tamaño de una boca real, para facilitar la manipulación por parte de los estudiantes. Dichos materiales didácticos son modelados de un elemento y situación de la vida real, por lo que a través de su manipulación facilita la expresión de las y los estudiantes (Freré Franco y Saltos Solís, 2013).

A la par, al realizar preguntas abiertas y cerradas se emplearon los SAAC sin ayuda al propiciar el uso de las habilidades no verbales del alumnado como los gestos y movimientos corporales para dar una respuesta. Esto mismo permitió considerar pautas del principio de acción y expresión del DUA, ya que con el uso de pictogramas, vocalizaciones o movimientos corporales se varían los métodos de respuesta durante la actividad y para la interacción (Alba, Sánchez y Zubillaga del Río, 2014).

La estrategia que implementé fue un ejercicio de simulación situado en el que, a través de una maqueta bucal los alumnos experimentaron y compartieron la manera de cepillarse los dientes. Tal como Rojas (2021) lo postula, esta estrategia parte del aprendizaje centrado en el alumno, quien no toma un rol pasivo, sino que forma parte de una relación de participación activa en la que cada infante es capaz de identificar y reflexionar sobre sus propias acciones, esto es, se pretendía que los niños determinaran si la manera en que ellos se cepillaban los dientes era la más adecuada o no.

Con la actividad se trabajó la autonomía cognitiva al promover que los estudiantes expresaran sus opiniones a través de guiar el desarrollo de su razonamiento junto a la manipulación del material didáctico (González, 2019), aunado a que se les hicieron preguntas abiertas y cerradas para que compartieran sus ideas respecto al proceso del cepillado dental, mismo que demostraron a través de su participación activa con el material.

Analizar mi intervención docente me ha permitido identificar puntos buenos y otros que debo mejorar; por un lado, tuve que realizar el ajuste en la actividad cuando la discusión inicial consumió más tiempo del establecido, sin embargo, la actividad funcionó debido a que, al final del día, los alumnos y yo como docente somos quienes guiamos el ritmo de las actividades. En este sentido, no se leyó el cuento, pero sí se consideró el tema cuando los estudiantes expresaban sus ideas respecto a que ya no tenían algunos dientes, lo que contribuye al desarrollo de su autonomía al propiciar la expresión de sus hipótesis y experiencias (SEP, 2017).

Por otro lado, al haber utilizado una maqueta de la boca y que los alumnos tuviesen que esperar su turno para manipularla, si bien ayudó a trabajar el respeto de los turnos, también se convirtió en un factor para el desorden, debido a que los alumnos perdían la atención mientras esperaban a que fuese su turno para participar, por lo que constantemente repetía las indicaciones sin obtener una respuesta favorable. Para anticipar esta situación, considero que se podría trabajar con un títere para cada alumno con el que trabajaran el cepillado dental.

Actividad 2. Comida sana. Se realizó el 02 de diciembre del 2022 con el propósito de que los alumnos conocieran el plato del bien comer e identificaran alimentos saludables y no saludables (anexo 8). Al igual que la actividad anterior, formó parte del área de desarrollo personal y social de Educación Socioemocional, en la dimensión de Autonomía, ya que busqué acercar al alumnado a la práctica de hábitos, así como del campo formativo de Exploración del Mundo Natural y Social a través del acercamiento al cuidado de la salud con la alimentación; su relevancia radica en que la consideré una actividad previa a la siguiente porque ambas están relacionadas con la alimentación saludable.

Se contó con la asistencia de 6 estudiantes: J.D., P.R., A.L., Y.M., C.B. y R.H. Para iniciar, propicié el desarrollo de una discusión guiada a partir de una pregunta detonante: ¿Cuál es tu comida favorita? Al ya tener mayor conocimiento de los alumnos debido a la convivencia constante, realicé

preguntas cerradas sobre alimentos específicos que yo había identificado en el lonche de los niños para acercarnos al tema.

Docente: Como ya casi es la hora del recreo, vamos a hablar de la comida. ¿Cuál es su comida favorita?

R.H.: La pizza.

C.B.: A mí me gusta la hamburguesa.

Docente: Excelente, niños. ¿A ti, P.R.? ¿También te gusta la pizza y las hamburguesas?

P.R.: Asiente con la cabeza y me sonrío.

J.D.: Maca, mí (Maestra, a mí). Eh... Mi papá.

Docente: ¿La pizza te gusta? Le pregunté acercándome a él.

J.D.: Gui (sí), me dice mientras asiente con la cabeza.

Docente: ¿Y a tu papá también?

J.D.: Asiente con la cabeza varias veces y me sonrío con expresión emocionada.

Docente: ¿Y a ti, Y.M.?

Y.M.: Se muestra distraído observando alrededor, pero voltea cuando escucha su nombre y asiente con la cabeza.

Docente: Entonces a la mayoría nos gusta la pizza. ¿A ti qué comida te gusta, A.L.? Al cuestionarla, le mostré dos imágenes reales de alimentos: Una pizza y una manzana.

A.L.: Acerca su mano a la pizza y me sonrío.

Docente: Ah, ya vi que todos prefieren la pizza. ¿Y qué tal las frutas y las verduras? ¿También les gustan?

C.B.: Las verduras no, dice con expresión de disgusto.

R.H.: A mí me gusta la fresa.

Docente: Muy bien, R.H. ¿Cómo que las verduras no? Cuestiono y les sonrío.

J.D.: Niega con la cabeza y hace una mueca de disgusto.

Docente: A ver, vamos a hacer algo. Les muestro una foto de comida y ustedes me dicen si les gusta comer o no.

En esta parte de la actividad fue funcional mostrarles una imagen de alimentos porque en el caso de A.L., P.R. y Y.M., quienes se comunican de

manera no verbal o tienen un vocabulario muy limitado, les era posible señalar, hacer gestos para comunicarse y responder a los cuestionamientos, mientras que a C.B., R.H. y J.D. les daba la oportunidad de identificar los alimentos y complementar sus respuestas verbales con elementos de la comunicación no verbal como señalamientos y gestos que garantizan la comunicación eficaz.

El desarrollo de la actividad se realizó a través de una red conceptual, la cual es una representación gráfica de un esquema de conocimiento (Díaz Barriga, 2002), por lo que les platiqué que les iba a mostrar un plato lleno de comida y comencé a pegar la lámina del plato del bien comer en la pared, a una altura pertinente para que los estudiantes observaran estando de pie o sentados; mientras lo hacía, R.H. me ofreció su ayuda, a lo que accedí porque es un indicador de que ha comenzado a tener iniciativa en las actividades, lo cual es una parte de la autonomía.

Después, les pedí que mencionaran o señalaran los alimentos que conocían y les gustaba comer; al principio los estudiantes indicaban sólo las frutas, por lo que decidí realizarles preguntas sobre otros alimentos: ¿Te gusta comer huevo? ¿Qué tal el pan o galletas? ¿Te gusta la zanahoria? Dichas preguntas me dieron la pauta para reconocer con qué tipo de alimentos se relaciona el alumnado y así diferenciar en primera instancia si estos alimentos son saludables o no.

Posteriormente, les expliqué brevemente la manera en que está distribuido el plato del bien comer por colores, mientras esto sucedía, Y.M. y J.D. comenzaban a preguntar si ya casi podíamos comer porque tenían hambre, lo que generó que comenzaran a perder la atención de lo que estábamos haciendo; por lo tanto, decidí pasar a la siguiente parte de la actividad. Les mostré un semáforo e inmediatamente C.B. me dijo lo que era y lo que representaba cada color. Enseguida, les pedí que nos sentáramos formando un círculo y moví la silla de ruedas de A.L. para acercarla a donde estaba la lámina del plato del bien comer.

Docente: En el centro del círculo tenemos varias imágenes de comida.

Antes de que continuara a explicar lo que se haría, R.H., J.D. y P.R. comenzaron a tomar las imágenes de 7 centímetros para observarlas, por lo que A.L. les extendía la mano para que le permitieran manipular también el material. Luego de unos minutos les pedí que dejaran las imágenes en el centro y procedí a explicar lo que haríamos.

Docente: Por turnos, vamos a elegir un alimento y ponerla en su lugar: Si es una fruta, en el círculo verde, les dije mientras les mostraba el ejemplo de lo que se haría. ¿Quién quiere empezar?

J.D.: Yo, maca (yo, maestra). Me dijo mientras levantaba su mano.

Docente: Bien, entonces empieza J.D., sigue R.H., C.B. P.R., A.L. y luego Y.M. Les expliqué y señalé a cada estudiante para que identificaran los turnos de participación.

Para este punto de la actividad, Y.M. ya estaba perdiendo toda la atención, por lo que era complicado volverlo a acercar al círculo. Al principio sí se respetaban los turnos para participar y se daba la posibilidad de realizar preguntas guía para clasificar los alimentos en el lugar que correspondía, asociando la imagen con su ubicación en la lámina del plato del bien comer, pero esto se fue perdiendo conforme pasaban los turnos.

Durante las participaciones, R.H. y C.B. comenzaban a interrumpir las intervenciones de sus compañeros para reorganizar las imágenes dentro de los círculos. Mientras lo hacían yo les cuestionaba la razón del cambio, pero ellos tenían su atención total en organizar las imágenes de acuerdo a su color y no propiamente considerando el grupo de alimentos al que pertenecen. A modo de cierre les pedí que observaran la lámina del plato del bien comer y revisáramos en grupo si los alimentos que estaban en el círculo verde sí eran frutas o verduras, pero, aunque se hizo esto con algunas imágenes de alimentos específicos, no funcionó porque ellos insistían en que era correcto. Para complementar la actividad se les pidió de tarea que cada alumno debía comprar

una fruta en una tienda o el mercado, enviando una fotografía como evidencia, pero no se obtuvo ninguna respuesta.

Como pude identificar en el inicio de la actividad, quienes comenzaban a responder los cuestionamientos eran R.H. y C.B., que se comunican de manera verbal, por lo que para tener éxito en la discusión guiada decidí realizar preguntas cerradas y directas al resto de los alumnos, propiciando su participación en la interacción. En este sentido, al utilizar las imágenes como parte de los SAAC con ayuda, se generó un mayor acercamiento a la información a través del DUA, porque utilicé pautas del principio de Representación al mostrarles información visual además de la auditiva, lo que también permitió que asociaran la imagen con el concepto (Alba, Sánchez y Zubillaga del Río, 2014).

Tomando en cuenta que la alimentación de las personas con discapacidad puede resultar compleja debido a que puedan o no consumir determinados alimentos y que, en ocasiones, no puedan realizar actividad física, muchas veces se presentan problemas de mala alimentación que conducen a la desnutrición, sobrepeso y obesidad (Blasco, Romero, Bolado, Ramírez y Rivera, 2020). Por tanto, desde el ámbito educativo es necesario fomentar acciones positivas sobre el cuidado de la salud que tiene una repercusión directa en la calidad de vida del alumnado.

Considerando que una parte de la autonomía y el trabajo en CAM es el autocuidado que corresponde a las habilidades socioadaptativas prácticas, me pareció relevante abordar el tema de la alimentación. Dado que “la autonomía personal implica el desarrollo de habilidades para alimentarse y vestirse” (SEP, 2012, p. 72), me interesaba que los niños comenzaran conociendo el plato del bien comer para, posteriormente, trabajar con la alimentación mediante el aprendizaje situado.

Aguirre, Pacheco y Sifuentes (2022) manifiestan que una manera de promover el desarrollo de la autonomía y la madurez de los infantes es a través de la responsabilidad. Por ello, si bien no les asigné la responsabilidad de pegar

la lámina, permití que R.H. me ayudara porque representaba que yo confiaba en sus habilidades. Esta misma situación me hizo reconocer que una de mis áreas de oportunidad como docente es permitirles a los estudiantes una mayor intervención, es decir, asignarles alguna responsabilidad o rol en la clase.

Al realizar preguntas abiertas y cerradas se dio la oportunidad de que los alumnos emplearan diversos medios de comunicación para compartir sus opiniones, atendiendo a los SAAC sin ayuda al utilizar vocalizaciones, movimientos corporales como señalar o hacer gestos para comunicarse con los demás y compartir lo que les gusta comer, así como los alimentos que identificaban del plato del bien comer. Así, tanto las imágenes, la lámina del plato del bien comer y el semáforo empleado son materiales didácticos de tipo cognoscitivo, pues tenían el objetivo de asociar imágenes, desarrollar la percepción visual, observación y la memoria (Freré Franco y Saltos Solís, 2013).

A la par, se trabajó con el enfoque de DUA porque las imágenes permitían la señalización para comunicarse y se consideraban tanto los gestos como los sonidos, favoreciendo el uso de diversos medios para la interacción; también, los materiales didácticos dieron la pauta para guiar el procesamiento, visualización y manipulación de la información, con lo que se buscaba propiciar la comprensión (Alba, Sánchez y Zubillaga del Río, 2014).

Con la actividad se trabajó la autonomía cognitiva que comparte Gonzáles (2019), la cual busca que los niños expresen su pensamiento a través de la tarea docente en donde somos guías para que ellos utilicen el lenguaje, verbal o no verbal en este caso, así como el desarrollo de la memoria y la solución de problemas, por lo que a través de una observación previa del plato del bien comer se pretendía que los infantes reconocieran alimentos saludables y no saludables.

Analizar mi intervención que definitivamente no se logró, me permitió identificar que para trabajar el conocimiento del plato del bien comer decidí tomar como punto de partida su comida favorita, pero se evidenciaron factores que no consideré, como el hecho de que los alumnos mencionaron alguna comida en la

que se necesitaba identificar cada ingrediente para relacionar el alimento con el plato del bien comer, lo que consumió más del tiempo establecido.

Utilizar una lámina del plato del bien comer fue una buena opción al principio porque se mostraban interesados en ello, pero al comenzar a dar la explicación breve de cada apartado que conformaba el plato, la atención se fue perdiendo porque los alumnos únicamente escuchaban y no tenían una participación más activa, es decir, me faltó propiciar la acción más que el contenido, por lo que no se presentaron momentos de interacción en situaciones concretas y flexibles de aprendizaje (Freré Franco y Saltos Solís, 2013). Tener que esperar sus turnos para participar en la actividad del semáforo, sólo hizo que la atención se comenzara a dispersar más en el grupo, dando lugar a que Y.M. la perdiera totalmente y dejara de participar.

Respecto a la organización de los alimentos en el semáforo, el criterio que consideraron fue el color y no el grupo de alimentos al que pertenecen, por lo que el objetivo no se logró aunque yo realizaba preguntas guía y señalaba directamente el alimento en el plato del bien comer. En este caso, soy consciente que diversas circunstancias fallaron, por un lado, mis indicaciones no fueron claras ni adecuadas, ya que les di demasiada información en una sola instrucción que sólo los confundió; por otro, como lo indica Castiblanco (2019), también influyó la falta de percepción, comprensión y atención por parte de los niños, la cual se fue deteriorando desde que se presentó el plato del bien comer.

No obstante, los avances que se identificaron fueron respecto a su iniciativa para ayudar en el caso específico de R.H., mientras que el resto de alumnos manifestaron interés por observar y manipular las imágenes que se les presentaron. Desde esta perspectiva, lo que debo cambiar para mejorar es el material didáctico para que éste no limite la estrategia de los ejercicios de simulación situado, ya que no hubo una relación tanto activa como dialógica entre los estudiantes y yo, siendo que éste es un requisito esencial en la estrategia (Rojas, 2021).

Esto es, si hubiese empleado objetos reales como las frutas, la actividad hubiese sido más funcional para el objetivo que se buscaba, además de trabajar de manera más completa el material al solicitarles que olieran y manipularan las frutas, trabajando los sentidos. Desde esta postura, si bien la lámina y las imágenes aportaron información visual, se limitó la manipulación directa con el material.

Asimismo, el uso del semáforo en lugar de aportar al tema, se convirtió en la primera confusión, ya que para los alumnos ver los colores significaba que ese era el criterio de clasificación que se debía considerar. Por tanto, de haber empleado algunos contenedores con pictogramas como etiquetas, se enfatizarían las características fundamentales a las que hay que prestar mayor atención, o bien, utilizar un modelado del plato del bien comer que funcionara como rompecabezas en el que los niños pudieran colocar los alimentos en el lugar que corresponde (Fréré Franco y Saltos Solís, 2013), se hubiese logrado con éxito la asociación de elementos.

Actividad 3. Soy un chef. Esta actividad se realizó el 08 de diciembre del 2022 con el propósito de que los alumnos identificaran alimentos del plato del bien comer en una comida real, la cual ellos mismos realizaron (anexo 9). Dicha actividad formó parte del área de desarrollo personal y social de Educación Socioemocional, en la dimensión de Autonomía, pues se trabajó la toma de decisiones, la capacidad de realizar acciones que les permitan valerse por sí mismos y la búsqueda de soluciones a sus necesidades básicas; así como del campo formativo de Exploración del Mundo Natural y Social donde se trabajó el cuidado de la salud a través de la alimentación; su relevancia radica en que es la continuación de la actividad anterior, donde el alumnado es capaz de cubrir una necesidad básica a través de sus propios medios.

Se contó con la asistencia de 5 estudiantes: J.D., A.L., R.H., O.M. y S.Z. Se inició la actividad explicándoles que íbamos a convertirnos en chefs y se les platicó que haríamos un sándwich porque era un alimento con el que ya todos los alumnos se mostraban familiarizados e identifiqué que todos podían

consumirlo. Decidí partir de la idea del encadenamiento hacia atrás, es decir, anticiparle a los estudiantes el producto final que se obtendría con la actividad para que ellos supieran que todo tiene un objetivo (Chamorro, 2011).

Para esta actividad busqué hacer partícipes a los padres de familia y una de las tareas previas fue traer los ingredientes con los que se iba a trabajar: pan, jamón y queso. Sin embargo, no asistió el estudiante que traería el pan, así que tuve que comprarlo durante la clase de Educación Física. Debido a que esta clase tomó más tiempo del establecido, la primera parte de la actividad planeada no se llevó a cabo como tal, por lo que tomé la decisión de ajustar la planeación. Inmediatamente que los niños supieron que haríamos un sándwich, como ya tenían una imagen mental de ello, se mostraron interesados y ansiosos por comenzar.

Docente: Les voy a mostrar los ingredientes. Miren, aquí tenemos el pan, les enseñé la bolsa.

R.H.: ¿Con jamón? Cuestionó observando hacia su alrededor buscándolo.

Docente: Sí, aquí hay jamón y tenemos queso. Les dije mientras les mostraba cada ingrediente.

J.D.: Maca (maestra), yo quielo.

R.H.: ¿Me vas a dar un sándwich?

Docente: No, tú mismo lo vas a hacer, R.H. Pero escuchen, primero vamos a ver el plato que les enseñé la clase pasada, ¿se acuerdan? Les pregunté mientras les mostraba nuevamente la lámina del plato del bien comer.

J.D.: Gui, maca (sí, maestra).

Docente: Bien, entonces, ¿A.L., me puedes señalar dónde está el queso en este plato? Le cuestioné acercando la lámina a una altura pertinente para ella.

A.L.: Acercó su mano al queso en el plato del bien comer y me sonrió.

Docente: Muy bien, A.L., el queso está en el grupo de alimentos que vienen de los animales. R.H., ¿dónde está el jamón?

R.H.: Aquí, está cerca del queso. Me señaló el alimento correcto.

Docente: Así es. O.M., ¿dónde está el pan para el sándwich?

O.M.: Me observa atento y luego señala el alimento correcto.

Docente: Muy bien, O.M. ¿Me señalas dónde está el pan para el sándwich, J.D.?

J.D.: Se acercó y me señaló un bolillo, manifestando confusión respecto al alimento que le solicitaba.

Docente: ¿Y el queso?

J.D.: Se mantuvo en silencio y estático, luego me señaló el huevo y se volvió a alejar.

Docente: Y.M., ¿me señalas dónde está el jamón?

Y.M.: Se mantuvo concentrado en los bloques de construcción sin girarse a mirarme siquiera.

R.H.: Se acercó y señaló los alimentos: Aquí está el queso y el pan.

J.D.: Aquí. Señaló los mismos alimentos que R.H.

Por las mismas cuestiones de tiempo ya no se leyó el cuento planeado, pero se les recordó la importancia de tener nuestra mesa y manos limpias, por lo que cada alumno fue responsable de limpiar su lugar y luego nos lavamos las manos. Para ello, se le asignó a A.L. el rol de llevar el jabón al baño y es a ella a quien sus compañeros se lo pedían. Nuevamente en el aula, se continuó con la realización del sándwich paso a paso.

Docente: Voy a pasar a sus lugares y ustedes van a tomar el pan.

Docente: Levanten la mano quién quiere jamón. Todos lo hicieron, excepto S.Z.

Docente: ¿Tú no quieres jamón, S.Z.?

S.Z.: Negó con la cabeza y me sonrió tímido.

Docente: Está bien, entonces ahorita paso a que tomen su jamón. Al estar con A.L., estaba presentando dificultades para acomodar su jamón en el pan.

R.H.: Maestra, A.L. no puede.

Docente: Sí puede, vamos a dejar que lo intente. ¿Verdad que sí puedes, A.L.?

A.L.: Me mira e intenta acomodar su jamón con la mano izquierda, hasta que lo logra.

Docente: Muy bien, A.L. ¿Ya vieron que sí se puede? Aquí todos podemos.

O.M.: Comienza a balbucear y mueve constantemente sus brazos.

Docente: ¿Qué pasó, O.M.? ¿Ya quieres el queso?

O.M.: Asiente con la cabeza en repetidas ocasiones y realiza sonidos que demuestran impaciencia.

Docente: Ya vamos. ¿Todos quieren queso?

R.H.: Yo sí. Me dice y asiente con la cabeza.

O.M.: Asiente con la cabeza repetidas veces.

A.L.: Vocaliza el sonido /a/.

J.D.: Gui (sí).

S.Z.: Asiente con la cabeza y sonrío tímido.

Pasé a cada lugar y los estudiantes tomaron el queso que querían y posteriormente el pan para terminar su sándwich.

R.H.: Maestra, ¿lo vamos a calentar? Dice al observar la sandwichera que tengo en el escritorio.

Docente: ¿Quieren calentarlo? Al recibir respuestas afirmativas, les expliqué: Vamos a poner nuestros sándwiches en la sandwichera, pero tenemos que ser cuidadosos porque está caliente y podemos quemarnos, ¿de acuerdo? ¿Quién quiere empezar?

R.H.: Yo, maestra, pero yo lo pongo.

Docente: De acuerdo, trae tu sándwich. Le indiqué dónde ponerlo y expliqué: Mira, tenemos la luz roja prendida, ¿ya viste?

R.H.: Sí, dice asintiendo.

Docente: Cuando se encienda la luz verde, el sándwich estará listo. Ahora vamos a esperar.

Este proceso se realizó con los sándwiches de todos los niños, pero R.H. fue el único con la disposición de utilizar la sandwichera, mientras que los demás decidieron esperar la ayuda. Al terminar de prepararlos, cada estudiante se comió el sándwich que preparó y demostraban expresiones de felicidad al reconocer que ellos mismos lo realizaron.

Como he podido identificar en diversas actividades planeadas, incluyendo esta, el factor tiempo es uno de los principales ejes que rigen el trabajo del aula y la manera en que fluyen las actividades. De acuerdo con la SEP (2022), durante la pandemia a causa del SRAS-CoV-2, una de las principales dificultades fue

que se quiso replicar el trabajo del aula en el hogar, por lo que contrario a ello, decidí planificar actividades que ahora pudieran relacionarse o aplicarse con acciones de la vida cotidiana para fomentar un aprendizaje significativo.

Al volver a utilizar la lámina y mostrarles los alimentos reales que íbamos a utilizar, esta vez sí fue funcional y las indicaciones fueron más comprensibles, por lo que la mayoría asoció los alimentos con su ubicación en el plato del bien comer, excepto J.D. quien manifestó algunas dudas, pero al ver los alimentos que señalaban los demás, él también lo hizo, lo que nos habla de un aprendizaje por imitación, mismo que para Ruiz (2010) “el aprendiz normalmente es un imitador activo de las señales del medio y no un mero autómatas que forma asociaciones” (p. 5), esto es, también es importante propiciar la imitación porque a partir de ella los infantes interiorizan el conocimiento.

Los materiales que se utilizaron pertenecen a los SAAC con ayuda al ser objetos reales y una lámina del plato del bien comer que corresponde a las imágenes. Tanto los ingredientes como la lámina fueron recursos de tipo cognoscitivo porque estimularon la función sintética del cerebro al permitir que los estudiantes asociaran cada paso del proceso que se estaba realizando y unificarlos en un producto final (Freré Franco y Saltos Solís, 2013).

Al mismo tiempo, desde la planeación se trabajó con el enfoque DUA y emplear los SAAC sin ayuda representó utilizar diversos medios de comunicación con los que se proporcionan opciones para la expresión y comunicación, bajo el principio de acción y expresión. Además, los materiales permitieron guiar el procesamiento, visualización y manipulación de la información, así como fomentar las elecciones individuales y autonomía del alumnado, las cuales competen al principio de representación y de motivación, respectivamente (Alba, Sánchez y Zubillaga del Río, 2014).

Para Aguirre, Pacheco y Sifuentes (2022), la formación de hábitos surge a partir de las actividades permanentes que conforman las rutinas, hasta que los y las alumnas están acostumbrados a ello y lo realizan de manera autónoma; por

lo tanto, resultó relevante para el aprendizaje de los alumnos el hecho de ser responsables de limpiar su lugar y lavarse las manos antes de preparar sus alimentos, porque ha sido parte de su rutina desde el inicio del ciclo escolar y ellos han comenzado a identificar el momento del día en que se siguen estas acciones.

Romero manifiesta que “la primera conducta comunicativa del niño consiste en abrir el canal con el adulto al establecerse el contacto visual” (1999, p. 73), lo que se ha evidenciado durante mi intervención docente, debido a que para dar una indicación al alumnado o recibir alguna respuesta de su parte a través de los SAAC, primero es necesario centrar su atención en lo que se está realizando. En el caso específico de S.Z, se comenzó a partir de ese establecimiento del contacto visual y se ha logrado avanzar a las sonrisas sociales y el comienzo de la comunicación verbal.

Durante esta intervención, el paralenguaje, uno de los sistemas de comunicación no verbal, tuvo mayor énfasis porque los silencios y la emoción que se expresaba ante el balbuceo y las expresiones verbales, me dio la pauta para identificar las reacciones y respuestas de los estudiantes ante la actividad (Cestero, 2014). En este sentido, uno de los avances de O.M. fue expresarse mediante balbuceo intencionado que, al acompañar con movimientos corporales, permitió favorecer su comunicación eficaz.

En el caso particular de J.D. quien, a pesar se comunicarse de manera verbal, su vocabulario ha sido limitado, durante esta intervención se manifestó una mayor complejidad en sus expresiones al compartir explícitamente expresión “yo quiero”, además de otros balbuceos que en ocasiones resultan complicados de comprender, pero evidencian sus intenciones comunicativas. Llegar a esto ha sido resultado de incentivar sus participaciones y cuestionarle para transmitirle confianza; a la par, cuando algo que dice no queda claro, lo repito y hago alguna seña general o señalo el objeto, para tener elementos visuales que nos permitan comprender mejor el mensaje.

Como pude identificar, durante la actividad se compartieron comentarios por parte de un estudiante hacia su compañera A.L., expresando una nula confianza en las habilidades que ella posee; sin embargo, “es importante reconocer el esfuerzo del alumno, ya que de esta manera le dará seguridad para elevar su autoestima” (SEP, 2010, p. 32), por lo que es parte de mi quehacer docente evidenciar las capacidades que cada estudiante tiene, ya que mejorar su autoestima es benéfico para el desarrollo de su autonomía al ser conscientes de las acciones que sí pueden lograr.

De acuerdo con Romero (1999), los fonemas son sonidos aislados que, sin haber un contexto, carecen de significado; sin embargo, en esta ocasión el hecho de que la alumna vocalizara el fonema /a/ lo consideré como una respuesta afirmativa dado que se presentó después de realizar una pregunta cerrada; por tanto, es una intención comunicativa que, al tomarse en cuenta, genera mayor disposición de presentarse por parte de quien la emite. Asimismo, busqué fomentar la toma de decisiones del alumnado y practicar hábitos para que se valgan por sí mismos, favoreciendo el sentido de autoeficacia (SEP, 2017), porque los alumnos realizaron la actividad para satisfacer una necesidad básica que es la alimentación.

Para esta actividad utilicé la estrategia de práctica situada en donde, al utilizar objetos reales como parte de los SAAC con ayuda, les proporcioné a los alumnos el espacio para interactuar en una situación y haciendo tareas reales que forman parte de las habilidades socioadaptativas sobre el autocuidado. Asimismo, en esta actividad entró en juego el sentido de la responsabilidad y las experiencias significativas, las cuales se realizan en circunstancias de la vida cotidiana, de manera vivencial (Aguirre, Pacheco y Sifuentes, 2022).

Al hablar de autonomía se ha mencionado la importancia que tiene el brindarle al estudiante la confianza y las oportunidades para actuar por sí mismo, haciéndole posible darse cuenta de lo eficaz que puede ser si se le permite resolver situaciones de la vida real que tienen relevancia para sí mismo, por tal razón, propicié la libertad de los alumnos para escoger su área de trabajo,

interacción con sus compañeros y materiales a utilizar (Polk, 2011, como se citó en Febres, 2014).

Con lo anterior se trabajó la autonomía física, la cual establece que se debe permitir al alumnado desplazarse por su entorno, brindándole confianza al niño para que explore su entorno y reconozca lo que hay en él con seguridad. A la par, se consideró la autonomía cognitiva en la que los niños debían solucionar un problema y emplear el lenguaje, que en esta situación particular se trataba de atender una necesidad básica que es la alimentación a partir de las propias capacidades (González, 2019).

Analizar mi intervención me permitió identificar que el objetivo se logró, evidenciándose en las acciones positivas, pero también se presentaron otras que es necesario mejorar. Por un lado, al plantearles a los alumnos lo que íbamos a realizar, fue uno de los puntos clave para mantener su atención durante la actividad, así como el seguimiento de indicaciones, lo que se mostraba en su cooperación para realizar la actividad, cada uno respetando lo que el compañero hacía y esperando su turno para tomar los ingredientes.

No obstante, el factor tiempo es algo que debo mejorar en mis intervenciones, aun cuando el objetivo de la actividad se logró. Si bien se trabajó la toma de decisiones al elegir sus ingredientes y la práctica de hábitos para valerse por sí mismos como parte de la autonomía, me faltó fortalecer hacia la iniciativa propia, esto es, para promover la autonomía es necesario crear condiciones que permitan a los estudiantes sentirse seguros de actuar, sin ser necesario mi intervención (González, 2019), pero esto no se favoreció al anticiparle a los estudiantes el peligro que representaba trabajar con la sandwichera, porque esto significó para ellos una alerta para no utilizarla, lo que generó que únicamente un alumno realizara la actividad completamente por sí mismo.

Asimismo, considero que para mejorar mi intervención hubiese sido una buena opción relacionar las tres secuencias didácticas, esto es, volver a

considerar el cepillado dental para trabajar la rutina de cepillarse los dientes después de cada comida. Aunado a ello, se podrían colocar los ingredientes en un espacio accesible para todos y que ya no sea necesario que yo les asigne el turno para tomar sus ingredientes, sino que ellos mismos vayan desarrollando esta capacidad de esperar, colaborar y pedir ayuda cuando la necesiten, incluso hacia sus compañeros, ya que son quienes estarán acompañándose en el resto de las actividades escolares.

Actividad 4. Preparándome para la fiesta. Esta actividad se realizó el 14 de febrero de 2023 con el propósito de que los alumnos identificaran la importancia que tiene utilizar ropa limpia, se vistieran por sí mismos o colaboraran para que les ayuden a vestirse (anexo 10). Dicha actividad formó parte del área de desarrollo personal y social de Educación Socioemocional, en la dimensión de Autonomía, ya que se trabajó la capacidad de que los estudiantes practicasen acciones que les permitan valerse por sí mismos, complementándose con la relevancia de la toma de decisiones individuales.

Además, al proponer un convivio se buscó que el alumnado siguiera reglas de convivencia que favorecieran un trato respetuoso, considerando el tema de las interacciones en el entorno social evidenciadas en el campo formativo de Exploración del Mundo Natural y Social. Se contó con la asistencia de seis estudiantes: P.R., A.L., C.C., Y.M., R.H. y S.Z. El punto de partida de la actividad fue el convivio que se realizaría dentro del aula por el festejo del Día del Amor y la Amistad, debido a que mientras guardaba los materiales que se habían utilizado en la actividad anterior, comenzó la plática entre los estudiantes:

Y.M.: Maestra, ¿recreo? Me cuestiona mientras ve hacia la ventana, con expresión confundida al ver a estudiantes de otros grupos en el patio de la escuela.

R.H.: ¿Ya vamos a comer el chocolate?

Docente: Aún no es recreo, nos falta una actividad antes de comer, les dije y señalé la actividad que nos faltaba en la orden del día con imágenes.

Docente: Todavía no, R.H. Vamos a compartir el chocolate en un ratito más, expresé mientras acercaba mi dedo índice y pulgar de la mano derecha, haciendo alusión al poco tiempo que faltaba para realizar el intercambio de chocolates.

Docente: Muy bien, vamos a comenzar. ¿Saben por qué haremos un convivio hoy?

C.C.: Levanta los hombros y hace una expresión de negación con la cabeza.

P.R.: Expresa negación con la cabeza.

Docente: ¿Quiénes son sus amigos?

R.H.: Y.M, dice y voltea a ver a su compañero con un tono de voz que refleja alegría.

C.C.: No tengo, dice con expresión de indiferencia.

Docente: Sí tienes amigos, C.C. Aquí todos pueden ser amigos. Y por eso haremos un convivio hoy, porque se festeja el día de la amistad.

Con la finalidad de contextualizar la actividad, utilicé la estrategia preinstruccional de objetivo, la cual pretende hacer evidente a los estudiantes las actividades que se van a realizar y los logros que se quieren alcanzar (Díaz Barriga, 2002). Por tanto, comencé con una pregunta detonante.

Docente: ¿Les gusta ir a fiestas?

R.H.: Sí, me dice asintiendo con la cabeza.

S.Z.: Asiente repetidas ocasiones con una sonrisa pequeña que demuestra timidez.

Docente: ¿Y a ti, A.L.? Pregunté mientras me acercaba a la alumna y me agaché para que me observara directamente desde su silla.

A.L.: Inclina su cabeza ligeramente hacia abajo, del lado derecho, mientras vocaliza el fonema /a/ con voz baja.

Docente: Para ir a las fiestas, ¿la ropa está limpia o sucia?

S.Z.: Limpia, me dice con un tono de voz bajo, pero es posible escucharlo.

Docente: ¿Tú qué dices, P.R.? ¿Ropa limpia?, le cuestioné acercándome a ella.

P.R.: Asiente en repetidas ocasiones y sonrío.

Docente: Muy bien, pues como hoy es el día de la amistad, vamos a estar prepararnos para el festejo.

En el momento en que les mostré la lavadora, los estudiantes identificaron de lo que se trataba y comenzaron a manipularla, antes de que diera indicaciones, lo que hace evidente la familiaridad que los niños tienen respecto al objeto en cuestión, es decir, reconocen su función. Una vez que el alumnado estuvo alrededor de la lavadora, sin manipularla, se continuó con la explicación.

Docente: Vamos a comenzar lavando la ropa. Uno por uno, van a meter su ropa a la lavadora.

R.H.: Yo primero, dice y abre la puerta de la lavadora, para después colocar su ropa dentro.

C.C.: Se acerca a poner su ropa y mantiene la puerta abierta para que sus compañeros hagan lo mismo.

S.Z.: Coloca la ropa dentro y se aleja un poco de sus compañeros, pero se mantiene a una distancia pertinente para observar.

A.L.: Alza su mano con la ropa, manifestando su intención de colocar la ropa.

Docente: Niños, háganle un espacio a A.L. para que ponga su ropa también. Cuando los estudiantes se mueven un poco, acerco la silla de la alumna hacia la lavadora.

R.H.: Maestra, pero A.L. no puede. Expresa al observar que su compañera aún no alcanza la lavadora, con expresión confundida.

Docente: Sí puede...

C.C. Ira (mira), maestra, vamos a hacerle así. Me dice y acerca la lavadora hacia A.L., mientras mantiene la puerta abierta.

A.L.: Acerca su mano hacia la puerta de la lavadora con la ropa y comienza a empujarla hacia adentro.

R.H.: ¿Te ayudo, A.L.? Se agacha a una altura pertinente para que su compañera lo observe.

A.L.: Voltea a mirar a su compañero, pero no realiza ningún sonido.

R.H.: Toma lo que falta de meter a la lavadora de la ropa de A.L. y la coloca dentro.

Docente: Y.M. trae tu ropa a la lavadora.

Y.M.: Está enfocado en el mueble de los materiales, manipulando los bloques y no atiende a mi indicación.

C.C.: ¡Y.M! Exclama con un tono de voz alto hacia su compañero.

Docente: Me acerco a Y.M. y le repito la indicación mientras le señalo la ropa y lo que debe hacer.

Y.M.: Coloca la ropa dentro de la lavadora y se vuelve a alejar.

Docente: P.R., sólo falta tu ropa, le digo con una sonrisa.

P.R.: Se acerca rápidamente y avienta su ropa hacia la lavadora, sin quedar dentro y se vuelve a alejar un minuto, pero inmediatamente regresó para poder observar.

A.L.: Busca con la mirada a su compañera, pero no le llama.

R.H.: Toma la ropa de P.R. y la coloca dentro de la lavadora.

Docente: Muy bien. Ahora escucha, digo y señalo mi oído.

Docente: ¿Tenemos poca o mucha ropa en la lavadora? Cuestiono y señalo ambas opciones en el botón de la lavadora.

C.C.: Mucha, me responde y gira el botón para que la flecha marque la expresión de mucho.

Docente: Muy bien, C.C., ahora es momento de prender la lavadora. El botón verde es para prenderla, y el rojo para apagarla, les dije y señalé cada botón.

S.Z.: Se acercó y presionó el botón verde.

Docente: ¿Cómo le hace la lavadora cuando está prendida?

R.H. y P.R. colocaron sus manos a los lados de la lavadora y comenzaron a agitarla un poco.

Docente: La ropa ya está lista, vamos a apagar la lavadora.

S.Z.: Presionó el botón rojo y me sonrió.

En cuanto les di la indicación de tomar su ropa, casi todos la recogieron, excepto R.H y Y.M., quienes se encontraban distraídos con los bloques, hasta que cuestioné de quién era la ropa que quedaba y la recogieron. Para la siguiente parte de la actividad que consistió en secar la ropa, estaba amarrando el mecate en las ventanas, a lo que R.H., C.C. y S.Z. se acercaron a ayudarme. Cuando el mecate estuvo listo, los estudiantes se acercaron a tender la ropa antes de que

yo diera la indicación, demostrando nuevamente la familiaridad que tienen al respecto. R.H. fue quien se encargó de acercarse a su compañera A.L. hacia el mecate para que ella pudiera colocar su ropa. Al presentar dificultades, él mismo comenzó a ayudarla.

S.Z.: ¡Se ensució! Exclama cuando el peso de la ropa hace que ésta llegue al piso.

Docente: Ya se ensució de nuevo, digo con expresión triste y luego cuestiono: ¿Qué hacemos ahora?

S.Z.: Volverla a lavar, me dice en un tono de voz adecuado.

R.H.: A la lavadora otra vez, dice con expresión divertida y conduce a A.L. hacia la lavadora.

Enseguida, les di la indicación de que seleccionaran la ropa que se iban a poner, pero únicamente R.H. se puso una camisa y me pidió ayuda para abrochar los botones. Después me coloqué de frente a los estudiantes y, como primera opción, intenté mostrarles de manera grupal la manera en que debíamos doblar la ropa para guardarla. Sin embargo, al no obtener respuesta, decidí acercarme a cada estudiante y guiarlos de manera individual para lograr el objetivo, en donde ellos colaboraban conmigo para doblar su ropa. Para guiar este proceso, les mostraba cómo se debía hacer cada paso y luego ellos lo hacían por sí mismos.

Finalmente, decidí solicitar apoyo de R.H. para que le diera una de las plantillas de tenis a cada uno de sus compañeros. Al haber trabajado con la estrategia preinstruccional de objetivo, ellos ya sabían para qué se iba a utilizar la plantilla.

C.C.: Maestra yo sí sé, dice con expresión feliz.

Docente: ¿Sabes amarrarte las agujetas?

C.C.: Sí, me dice asintiendo con una mirada que demostraba seguridad.

Docente: A ver, muéstrame.

C.C.: Comienza a hacer el nudo con las agujetas de la plantilla y me lo muestra con orgullo.

Mientras me acercaba a los demás para guiarlos a amarrarse las agujetas, utilizando la misma estrategia de modelado que usé al doblar la ropa de manera individual, C.C. se acercó a otros de sus compañeros y les decía cómo hacerlo. Finalmente, se realizó el convivio por el 14 de febrero que consistió en un almuerzo, entrega de dulces, pastel e intercambio de chocolates entre el alumnado.

Como pude percibir al inicio, el punto de partida fueron comentarios de algunos estudiantes, lo que demuestra el impacto que han tenido las rutinas durante la jornada escolar, que han generado que los infantes ya identifiquen lo que se realiza en cada parte de la jornada. Para Aguirre, Pacheco y Sifuentes (2022), las actividades permanentes dan paso al desarrollo de hábitos; en este caso, al establecer rutinas de actividades escolares diarias, el alumnado ha estado teniendo una respuesta favorable respecto a este ámbito de la autonomía.

El núcleo familiar y escolar funcionan como ejes centrales para el desarrollo comunicativo del alumnado, porque es la manera en que se les habla, se les cuentan historias y la afectividad que se genera entre docentes o padres con el infante, lo que favorece sus intenciones comunicativas (SEP, 2010). Así, pude identificar que al cuestionar a A.L. sobre su gusto por las fiestas, ella realizó un movimiento que se asemeja a la manera en que asentimos con la cabeza cuando se da una respuesta afirmativa; en este sentido, es posible rescatar una respuesta de ella que se ha generado a partir de la imitación, debido a que han sido acciones que yo misma he realizado previamente. Asimismo, Y.M. ha ido incrementando su vocabulario que también ha sido resultado de la intervención por parte de la maestra de comunicación.

Uno de los logros que ya se ha manifestado fue propiciar la comunicación verbal de S.Z., considerado que sus intervenciones en clase comenzaron siendo respuestas únicamente con movimientos corporales, hubo palabras en susurros que demostraban timidez e inseguridad, hasta que en esta intervención logré

reconocer una voz baja, pero que fue posible escucharla y después su voz a un buen volumen, dejando de lado esa timidez que se caracterizaba, lo cual ha sido producto del ambiente de confianza que se ha creado, las motivaciones constantes a participar a través de diversos medios verbales y no verbales, así como de la aceptación de todo tipo de respuesta, porque “los niños necesitan estimulación verbal permanente, siempre provista de calidez para desarrollar una buena autoestima y seguridad al hablar” (SEP, 2010, p. 43).

Al mostrarles una representación de una lavadora, la cual consideré un objeto real perteneciente a los SAAC aunque reduje su tamaño a un metro por cuestiones de facilidad al trasladarla, hubo una buena respuesta por parte de los alumnos, lo cual permitió que trabajáramos mediante una actividad lúdica en la que las y los niños interactuaron y resolvieron problemas, promoviendo un aprendizaje significativo a través de la experiencia que conduce al alumno a enfrentar desafíos de manera vivencial (Aguirre, Pacheco y Sifuentes, 2022).

Al pedirles que colocaran la ropa dentro de la lavadora, se presentaron diversas respuestas, comenzando con la de C.C., quien después de seguir la indicación, tomó la decisión de mantener la puerta de la lavadora abierta para que sus compañeros pudieran realizar la actividad. De acuerdo con Carvajal y Valencia (2016), es en el momento en que se le brinda la oportunidad a los estudiantes de tener una participación activa donde toman las decisiones en la búsqueda del beneficio propio y de los demás, lo cual también posibilita el desarrollo del pensamiento crítico y liderazgo, así como de la autonomía.

He mencionado con anterioridad que para el desarrollo de la autonomía es necesario trabajar con la autoestima de los niños; en este sentido, reconociendo que una de las respuestas de un alumno cuando estuvo la participación de una compañera usuaria de silla de ruedas, he identificado que es necesario seguir trabajando con estos aspectos de la autoestima y empatía hacia los demás, para que el alumnado sea capaz de reconocer tanto las cualidades como las habilidades propias y de sus compañeros, con el objetivo

de minimizar o eliminar esos comentarios negativos que pueden resultar perjudiciales.

La SEP (2017) busca que los niños “adquieran confianza en sí mismos al sentirse capaces de aprender, enfrentar y resolver situaciones cada vez con mayor autonomía” (p. 321), pero para lograr eso, es necesario trabajar de manera grupal, considerando que en la infancia son las acciones y opiniones de los otros, las que contribuyen al desarrollo de la autoestima y seguridad de los niños.

Carvajal y Valencia (2016) manifiestan que las emociones son un punto de partida para la toma de decisiones en la vida real, y es justo en estas situaciones en donde influyen factores internos como las actitudes, junto a los factores externos como las circunstancias en la toma de decisiones. Desde esta postura, el que R.H. brindara ayuda a su compañera y C.C. buscara las acciones que se podían hacer para apoyarla, es un claro ejemplo de la toma de decisiones y liderazgo que se ha estado desarrollando en los estudiantes a partir de la asignación de roles y considerar sus ideas para resolver las situaciones problemáticas que se presentan.

Otros de los avances que se han identificado son respecto a la participación y seguimiento de indicaciones. Para garantizar que el alumno comprenda y siga las instrucciones, es necesario acompañar la oración verbal con elementos visuales que le permitan reconocer lo que se espera que el niño haga; así, a pesar de que la atención de Y.M. suele estar dispersa la mayor parte del tiempo, al ejemplificar de manera explícita lo que se espera que haga a través de la señalización, ha sido posible que cumpla con el objetivo de la actividad.

En otros casos, como el de P.R., quien en ocasiones puede mostrarse distraída, ha demostrado que identifica lo que se espera que haga, aunque no se le dio una instrucción tan puntual como a su compañero, frente al aula se tenía el material y los ejemplos visuales de la actividad que el grupo estaba realizando, lo cual posibilitó que ella pudiera actuar.

Una de las tareas del docente es trabajar con dramatizaciones, es decir, utilizar juegos de roles (Díaz Barriga, 2002), porque esto propicia un aprendizaje mediante las interacciones entre el alumnado. A pesar de que yo no estableciera previamente los roles de los alumnos, fue gratificante reconocer la manera en que la actividad comenzó a fluir gracias a la participación activa que tomó cada estudiante, esto es, cada uno mostraba su iniciativa para actuar y resolver los conflictos que se iban presentando.

Durante la actividad, consideré de gran relevancia permitir que los estudiantes actuaran con libertad, tomando en cuenta que, para Rojas (2021), en las simulaciones situadas “el docente diseña y propone entornos que fomenten responsabilidad y una creciente independencia y el estudiantado utiliza y se vincula activamente con el material disponible y las experiencias desarrolladas” (p. 260), lo cual propicia el aprendizaje. En este sentido, se fomentó el desarrollo de la autonomía a través de la toma de decisiones, la cual se vincula con la solución de conflictos.

El tiempo fue un elemento determinante para que la actividad fluyera o se tuviera que sintetizar. Al pedirles que seleccionaran una prenda para ponerse y sólo recibir la respuesta esperada de un alumno, lo ideal hubiese sido cambiar las instrucciones para que el resto de alumnos también diera una respuesta, pero el tiempo se me estaba acabando y decidí pasar a la siguiente parte de la actividad, la cual consistía en mostrarles la manera en que se podía doblar la ropa para guardarla.

Para esta situación, mi primera opción fue dar la indicación frente a los alumnos de manera grupal, pero cuando identifiqué que no había logrado captar su atención, me acerqué a cada alumno de manera individual y los guíe desde la manera en que debían agarrar la prenda y qué movimientos hacer para doblarla, asegurándome, en primera instancia que existiera un contacto visual entre el alumno y yo como docente, ya que esto garantiza la conducta comunicativa y, por lo tanto, la atención y el aprendizaje (Romero, 1999).

Para concluir la actividad, le pedí a un estudiante que repartiera las plantillas de tenis, atendiendo a la idea de que para trabajar la autonomía se requiere propiciar la responsabilidad de los niños a través de la asignación de tareas y roles que deben cumplir dentro de la jornada escolar (Aguirre, Pacheco y Sifuentes, 2022). Cuando comencé a trabajar la asignación de roles, no únicamente en las actividades que he descrito en el presente informe, comencé con los alumnos que mostraban mayor iniciativa para participar, pero poco a poco involucré a cada alumno considerando sus posibilidades.

Al haber trabajado desde el inicio con la estrategia preinstruccional de objetivo, los niños ya conocían lo que haríamos durante la actividad, lo cual ayudó a que cada estudiante permaneciera motivado y con interés a lo largo de la actividad (Vázquez, García, Ochoa y Erazo, 2020). En la última parte de la actividad utilicé la misma estrategia de ejemplificar de manera individual lo que se esperaba que hiciera cada alumno, pero en esta ocasión recibí apoyo de un alumno, quien demostró seguridad ante lo que él ya sabía, pero decidió ayudar a sus compañeros, es decir, buscó que hubiera un beneficio para sus compañeros también.

La importancia de trabajar esta actividad residió en dar respuesta al enfoque de las habilidades socioadaptativas prácticas en el CAM desde el ámbito del autocuidado que consiste en vestirse y mantenerse limpio, pero decidí trabajarlo con la visión educativa que me corresponde al relacionarlo con el campo formativo de Exploración del Mundo Natural y Social en el ámbito de interacciones, con el que busqué promover las reglas de convivencia a través de una actividad de simulación situada enlazándola con tareas de la vida diaria.

Aunado a lo anterior y considerando que los lapsos de atención del alumnado son cortos, así como el hecho de que el aprendizaje es integral, inquirí optimizar los contenidos del plan y programa Aprendizajes Clave y realicé la vinculación con el campo formativo de pensamiento matemático al trabajar con la numeración y cantidad.

Analizar mi intervención me ha permitido reconocer que, aunque el objetivo no se concretó de manera explícita lo que se había planeado, sí se observaron los avances que se han tenido respecto a la comunicación y autonomía gracias al trabajo que se ha estado realizando, no nada más en las actividades que he descrito previamente en el informe. Reconozco que los aprendizajes no se logran con una actividad de un día, sino que requiere constancia y, en el caso específico de la autonomía que necesita trabajarse desde el ámbito familiar, es relevante involucrar a los padres de familia en la funcionalidad que tiene el trabajar este ámbito con los estudiantes para su vida diaria. Desde esta visión, la actividad lúdica relacionada con la vida diaria permitió fortalecer las experiencias significativas de los infantes y su interacción, tanto con el material didáctico, como con sus compañeros.

A lo largo de la actividad se presentaron diversas situaciones problemáticas que los estudiantes iban resolviendo de manera individual y colectiva, propiciando la confianza, seguridad en sí mismos y la toma de decisiones, elementos clave para su autonomía. Considero que un factor determinante para que la actividad fluyera como lo hizo, fue escuchar y considerar la libertad que los alumnos estaban teniendo en la interacción con el material y en la actividad en general, reconocer las propuestas y respuestas que estaban teniendo.

Díaz Barriga (2022), evidencia que una de las tareas del ser docente cuando se agrupa a los alumnos es fortalecer sus “habilidades y actitudes necesarias para la cooperación: diálogo, tolerancia a las diferencias, responsabilidad compartida” (p. 88), lo cual pude trabajar cuando dejé de tomar un rol autoritario y comencé a ponerme en el sitio de guía del aprendizaje, dando la oportunidad a que cada alumno lo construyera a través de su participación activa.

El material que utilicé en esta actividad también tuvo un gran impacto en la misma, a causa de que dio respuesta a las tres características de los

materiales didácticos que comparten Franco y Solís (2013), ya que fue creativo y permitía la expresión del alumnado al tratarse de un modelado de un elemento que ellos ya conocían como lo es la lavadora; estimuló la función analítica del pensamiento porque representó diversos problemas que se debían resolver uno a uno, tales como el funcionamiento de la lavadora y los pasos que se debían seguir para que la ropa estuviera limpia y ordenada; finalmente, cumplió con el rol motor porque las acciones que realizaban los alumnos para participar de manera activa fomentaban su movimiento.

Siguiendo esta postura, el material pertenece a la categoría de objetos reales de los SAAC con ayuda; al ser manipulables, se dio la posibilidad al alumnado de variar los métodos de respuesta ante cuestionamientos, promoviendo su participación a partir del principio de acción y expresión del DUA. Asimismo, se consideró el principio de la red afectiva al promover las elecciones individuales, comunicación y colaboración, los cuales fortalecen la seguridad y motivación de los infantes (Alba, Sánchez y Zubillaga del Río, 2014).

Esta actividad resultó funcional al trabajar los tres tipos de autonomía que propone Gonzáles (2019), por un lado, se trabajó el ámbito físico al promover que los estudiantes manipularan el material con seguridad, poniendo confianza en sus capacidades para desplazarse en el entorno; la autonomía emocional y cognitiva se presentaron al considerar las expresiones gestuales y tono de voz que los alumnos utilizaban, asociados a una emoción, así como al tomar en cuenta las expresiones verbales y no verbales para conocer sus respuestas e ideas a cuestionamientos, como parte de propiciar su lenguaje.

No obstante, lo que reconozco que pudo haber mejorado la intervención fue manejar mejor el tiempo para que se diera la oportunidad de lograr el objetivo establecido de trabajar el vestirse por sí mismos o con ayuda, además de involucrar a los padres de familia mediante la asignación de alguna tarea relacionada con lo que se había trabajado en clase, dado que la constancia es lo que garantizará la consolidación del aprendizaje.

Actividad 5. La tiendita. Esta actividad se realizó el 16 de marzo de 2023 con el propósito de que los alumnos participaran en la compra y venta de productos, utilizando expresiones cordiales como el saludo y agradecimientos, es decir, siguiendo reglas sociales (Anexo 11). Con esta actividad se trabajó con la habilidad de iniciativa personal en la dimensión de autonomía, promoviendo que los alumnos participaran en la compra de productos que les permita desarrollar habilidades para desenvolverse en su entorno cercano. Asimismo, la actividad se vinculó con el campo formativo de Exploración del Mundo Natural y Social, en el eje de cultura y vida social, porque se buscó que durante la actividad se fortaleciera el uso de expresiones cordiales y se siguieran las reglas sociales que se respetan en la vida cotidiana.

Se contó con la asistencia de 9 estudiantes: J.D., P.R., A.L., C.C., Y.M., C.B., R.H., A.T. y S.Z. Para iniciar se trabajó con la estrategia preinstruccional de objetivo, en la que se les comunica de manera explícita a los estudiantes la actividad que se realizará (Díaz Barriga, 2002). Cabe resaltar que desde clases previas se estuvo trabajando con el conocimiento del dinero y el proceso de comprar un producto, pero en un principio era yo quien tomaba el rol de vendedora. Gracias a ello, al mencionarles que trabajaríamos con la tiendita, los alumnos ya tenían una idea previa de lo que se haría.

Docente: Elijan los objetos de la venta de hoy, del mueble de juguetes, dije mientras señalaba el mueble al que me refería.

C.C.: Y los ponemos en la mesa de A.L.

Docente: Así es, sólo deben ser 10, dije mientras les mostraba mis dos manos extendidas, evidenciando la cantidad con mis dedos.

Mientras S.Z., J.D., R.H., C.C., P.R., y C.B. tomaban objetos, yo les colocaba el precio.

C.C.: Vamos a llevar el pollo para que lo compre Y.M. Escucho que dice desde el mueble de juguetes.

A.L.: Estira su mano izquierda hacia donde tengo las tarjetas de los precios.

Docente: ¿Me ayudas, A.L.? Le pregunto y acerco las tarjetas a su mano para que las tome.

A.L.: Estira su mano con una tarjeta cuando observa que ya he pegado las demás en los productos y me sonrío.

Docente: Muchas gracias, A.L. Le digo y sonrío hacia ella.

A.L.: Hace más grande su sonrisa, mostrando ahora sus dientes.

Docente: ¡Niños! Sólo deben ser 10 objetos, les digo hacia R.H. y J.D. que siguen buscando objetos para traer en la mesa.

Docente: A ver, vamos a contar cuántos tenemos. Comienzo a contar en voz alta y escucho a R.H. y S.Z. seguirme la cuenta. Resultan ser 13 objetos.

Docente: Tenemos que regresar 3 objetos al mueble, digo y señalo el tres con mis dedos de la mano derecha, para resaltar la cantidad.

C.B.: Yo digo que la muñeca que no tiene ropa, no. Dice y la señala con el dedo índice.

Docente: De acuerdo, la muñeca no, ponla en el mueble, por favor, me dirijo a C.B. ¿Qué otro objeto regresamos? Pregunto a los demás.

P.R.: Señala una pelota y luego la agarra realizando el fonema /a/.

Docente: Sonrío hacia P.R. y luego pregunto al grupo: ¿La pelota? ¿Todos están de acuerdo?

C.B.: Sí, maestra.

J.D.: Gui, maeta (sí, maestra).

S.Z.: Sí, dice con un tono de voz adecuado.

A.L.: Expresa el fonema /i/ (sí).

Y.M.: Sí, maestra, expresa con un tono de voz bajo, pero es posible escucharlo.

P.R.: Asiente en repetidas ocasiones y vuelve a expresar el fonema /a/.

C.C.: La pelota y esto del rompecabezas, señala una pieza de madera.

R.H.: Es que A.T. se lo va a comer.

C.B.: Y se le atora, ¿verdad, maestra?

Docente: Sí, hay que tener cuidado con los objetos pequeños. Digo y tomo los objetos que han señalado.

Docente: Y.M, ¿me ayudas a llevar estos al mueble de los juguetes? Le pregunto al mismo tiempo en que le muestro los objetos y después señalo el mueble.

Y.M.: Se acerca, agarra los objetos y los lleva a donde le indiqué.

Docente: Muy bien, ahora sí vamos a comenzar.

R.H.: Yo quiero el tren. Dice y acerca su mano al objeto para tomarlo.

Docente: Espera, R.H. Todavía no te explico lo que haremos hoy. Escucha, digo y señalo mi oído, para después continuar.

Docente: Vamos a jugar a la tiendita, pero ahora ustedes mismos serán quienes vendan los productos, hoy no lo haré yo. Vamos a jugar en equipos. Levante la mano a quién le gustaría ser vendedor.

C.B.: Levanta la mano y dice: Yo con A.L.

C.C. y R.H.: Yo, dicen ambos levantando los brazos.

Docente: Entonces C.C., R.H., C.B. y A.T. serán vendedores. J.D., A.L., P.R., Y.M. y S.Z. serán los que compren los productos.

Una vez que cada estudiante estuvo en el lugar que le correspondía, le di el dinero a quienes se les asignó el rol de compradores y a los demás les presté una caja registradora. En el momento en que la vieron, reconocieron su función por lo que se evidenció la familiaridad que tienen con el proceso de compra-venta.

R.H.: Ah, es como el de Chedraui. Dice con tono de voz emocionado.

C.B.: El de la Bodega Aurrerá, expresa con voz que demuestra seguridad.

Docente: ¿Sí? ¿Mamá o papá compra en esas tiendas? Pregunto con interés.

S.Z.: Sí, en el super, comunica utilizando un tono de voz alto que demuestra seguridad.

C.C. Maestra, ¿qué cree? En la Guadalajara también hay.

J.D.: Maeta eh... ¿qué que? (maestra, ¿qué cree?) Mi papá. Dice y da una respuesta afirmativa con la cabeza.

Docente: Órale, muy bien, pues ahorita vamos a aprender para que puedan ayudarle a mamá o papá a hacer las compras. ¿Tu mamá también, P.R.? Le pregunto y me acerco a ella.

P.R.: Asiente en repetidas ocasiones y sonrío.

Docente: Excelente, entonces vamos a comenzar. Recuerden que sólo vamos a participar una vez y le damos la oportunidad a alguien más, y también que primero debemos saludar.

Docente: ¿Quién empieza?

A.L.: Levanta su mano derecha.

Docente: Muy bien, empieza A.L. ¿Quién le vende?

C.C.: Yo, maestra, dice y alza su mano.

Docente: Bien, recuerda que primero debemos saludar. Me dirijo a A.L. y hago la seña general de saludo.

A.L.: Observa a su compañero y alza su brazo derecho, moviéndolo a los lados ligeramente mientras sonrío.

C.C.: Hola, A.L. ¿Qué te doy?

A.L.: Acerca su mano hacia el tigre que cuesta \$1. Al tener sus monedas en la mesa, comienza a buscar su moneda y la empuja con el dorso de su mano hacia su compañero.

Docente: Muy bien, ¿quién sigue?

J.D.: Yo, maeta. Dice y comienza a observar sus monedas.

Docente: De acuerdo, recuerda saludar primero.

J.D.: Hola, L.H (R.H.). Dice y le sonrío a su compañero.

R.H.: Hola, J.D. ¿Qué quieres?

J.D.: Ete, señala el tren.

Docente: ¿Cuánto cuesta el tren? ¿\$3 o \$2? Pregunto al grupo mientras les indico cada cantidad con mis dedos, de modo que les muestro dos opciones.

S.Z.: Tres, dice y señala la mano en donde tengo tres dedos arriba.

A.L.: Alza su brazo en dirección a la mano donde tengo tres dedos arriba.

Docente: Sí, muy bien, cuesta tres pesos. Mira, J.D., para pagar tienes que buscar tu moneda de \$2, le digo y señalo el número en el pizarrón, y la de \$1.

J.D.: Busca sus monedas y se las da a su compañero.

Docente: ¿Qué debemos decir antes de irnos de la tienda?

C.B.: Decir gracias.

Docente: Así es, hay que agradecer.

J.D.: Ga eh...ia, dice y le sonrío a su compañero.

Este proceso de compra-venta se llevó a cabo por cada estudiante, pero es relevante destacar la participación de A.T, ya que ha sido uno de los alumnos que han requerido mayor apoyo para participar respecto a sus compañeros.

Docente: Ahora es el turno de A.T. y Y.M. C.C., ayuda a A.T. a acercarse a la mesa, por favor.

*C.C.: Mueve la silla de ruedas y R.H. se coloca al lado de A.T. para apoyarlo.
Docente.: Bien, Y.M., primero salúdalo. Le digo y me coloco a su lado para apoyarlo.*

Y.M.: Hola, A.T. Dice y alza su mano derecha brevemente.

Docente: Me agacho para colocarme en una posición adecuada para que A.T. me vea desde su silla de ruedas y le digo “hola, hola”, mientras alzo mi mano derecha, y abro y cierro el puño, para que él me imite.

A.T.: Me observa, sonrío y alza su mano derecha mientras abre y cierra su boca repetidas veces haciendo el sonido /a/.

Docente: ¿Qué te gustaría comprar, Y.M.? Le pregunto buscando su mirada.

Y.M.: Me observa por un instante y luego toma de la mesa el león que cuesta \$2.

Docente: El león cuesta \$2. Busca tu moneda. Me alejo de él y le indico en el pizarrón la moneda que debe buscar.

Y.M.: Le da la moneda de \$5.

R.H.: Esa es de \$5, yo te ayudo Y.M. Se acerca a su compañero y le indica la moneda correcta.

C.C.: Toma la mano de A.T. y la estira para que tome la moneda que Y.M. le va a dar.

Al finalizar las intervenciones, se les pidió de manera grupal que ayudaran a ordenar el salón, puesto que ya era la hora de lavarse las manos para poder comer.

C.B.: Maestra, este juego me gusta mucho. ¿Después de comer puedo jugar con A.L.?

C.C.: Ah, sí, nos presta las monedas.

Docente: Sí pueden jugar, pero sólo un ratito. Es bien importante que aprendamos a comprar cosas...

S.Z.: Sí, para ir a la tienda.

J.D.: Gui, maeta (sí, maestra) ... Mi mamá.

Docente: Sí, para acompañar a mamá o papá y ayudarles.

Como pude identificar, los estudiantes manifestaron una buena disposición para realizar la actividad completamente gracias a que ya poseían conocimientos previos de los roles que se tomaban, producto de la familiaridad

que tienen con el proceso de compra-venta y las actividades que ya habíamos realizado en jornadas escolares previas. Un punto clave en esta intervención fue hacer partícipes a los estudiantes desde antes de que comenzara como tal la actividad, siendo su responsabilidad seleccionar los objetos a vender.

Carvajal y Valencia (2016) exponen que, aunque las decisiones del aula escolar tienen repercusiones directas en el aprendizaje de los estudiantes, ellos son los últimos a quienes se les cuestiona sobre esto; sin embargo, es necesario propiciar la participación de los niños en las decisiones que les competen para fortalecer su seguridad en expresarse con libertad. En este sentido, las decisiones y opiniones de los estudiantes fueron tomadas en cuenta, lo que favoreció que mantuviera el interés y la disposición para participar. Esto mismo trajo consigo que comenzaran a brindar ayuda a los demás por decisión propia, sin temor a que se les limitara a ello, ya que las decisiones están relacionadas con las experiencias previas.

Durante la actividad fue evidente el impacto que han estado teniendo las interacciones en el aula, porque los niños ya reconocen características de sus compañeros y sus intereses; desde la autonomía, las interacciones fortalecen el diálogo y la seguridad de los niños para expresarse, porque a partir de que tienen una intención comunicativa se ha incentivado a que la continúen, aceptando todos los indicadores de comunicación que los infantes han manifestado (Aguirre, Pacheco y Sifuentes, 2022).

Desde esta perspectiva, se han identificado avances respecto a la comunicación en determinados estudiantes, en el caso de A.L., se ha presentado el fonema /i/ como una respuesta afirmativa a los cuestionamientos, J.D. se acercó a la expresión correcta de la palabra “maestra”, haciendo un cambio de su expresión “maca” a “maeta”. Además, P.R. ha enunciado el fonema /a/ como una respuesta a las preguntas que se le hacen, ya no es únicamente una comunicación no verbal. Considerando que “los niños necesitan estimulación verbal permanente, siempre provista de calidez, para desarrollar una buena autoestima y seguridad al hablar” (SEP, 2010, p. 43), desde el comienzo se

aceptó cualquier emisión o movimiento que representara una comunicación para motivar al alumnado a expresarse, lo cual ha estado teniendo un impacto positivo.

Para la organización de los equipos, busqué que estuvieran en el mismo grupo personas que generalmente no interactúan y que requieren diferentes niveles de apoyo, pero también respetando el rol que algunos estudiantes habían seleccionado. De acuerdo con Díaz Barriga (2002) los estudiantes requieren aprender a trabajar de manera cooperativa, por lo que es parte de la tarea del docente promover el desarrollo de habilidades para llegar a ello, tal como la responsabilidad compartida, el diálogo y el respeto a las diferencias entre el alumnado.

Es bien sabido que parte del aprendizaje toma como punto de partida lo que observamos o escuchamos de los demás. Así, durante la actividad fue posible reconocer acciones y expresiones verbales que han sido producto del modelado constante de mi parte, pero también de los compañeros. Para Ruiz (2010), gracias a la observación y los modelados que se hacen, se favorece la atención que, a su vez, representa el primer paso para el aprendizaje. Siguiendo esta postura, los estudiantes levantan la mano para participar, J.D. tuvo intenciones de expresar nuevas palabras que escuchó y A.T. saludó a sus compañeros producto de la imitación constante.

Considerando que la atención de los niños suele ser en periodos cortos, es necesario aprovechar las oportunidades que se presentan para optimizar el contenido escolar a abordar y el aprendizaje. Por tanto, en la intervención vinculé contenidos del campo formativo de Pensamiento Matemático al trabajar el reconocimiento numérico y valor monetario, así como la resolución de sumas con números naturales. A la par, trabajar con el dinero también dio respuesta al enfoque de las habilidades socioadaptativas prácticas.

Cuando se presentó la participación de A.T. y Y.M., quienes han requerido mayor apoyo para participar, el resto de los compañeros se mostraron dispuestos

a ayudar, lo cual también es un indicador de que comienzan a ser personas autónomas en el ámbito social, buscando que sus acciones tengan beneficio colectivo. De esta manera, se buscó que en primera instancia ambos estudiantes mantuvieran un contacto visual, siendo el primer canal comunicativo (Romero, 1999).

Según Carvajal y Valencia (2016), propiciar la participación activa de los estudiantes es funcional para fortalecer su autoestima, liderazgo y experimentación como seres “pensantes, firmes y seguros” (p. 81), a partir de sus emociones y pensamientos. Así, hacerlos partícipes en la misma actividad que sus compañeros, considerar sus respuestas y manifestar confianza en sus capacidades, sin dejar de lado las iniciativas de apoyo que evidenciaban los demás, hizo que cada estudiante lograra el objetivo planteado.

Analizar mi intervención me permitió reconocer que el objetivo ha sido logrado y que, siendo de las últimas secuencias didácticas planificadas precisamente para favorecer la autonomía a partir de los SAAC, ya es posible identificar avances tanto en las habilidades comunicativas del alumnado, así como en su participación activa dentro del aula. Un pilar importante para el logro del objetivo fue utilizar la estrategia de las experiencias significativas a través de la actividad lúdica, la cual tiene efectos en la autonomía al permitir que los infantes interactúen, tomen decisiones y vayan formando su personalidad (Aguirre, Pacheco y Sifuentes, 2022).

Al explicarle a los estudiantes la actividad desde el comienzo y considerando que ellos ya tenían nociones previas del dinero, al igual que del proceso de comprar un producto, tuvo efectos positivos en su atención y motivación para participar, la cual continuó hasta el final de la actividad, siendo evidente en algunos comentarios de los estudiantes respecto a repetir la actividad. De acuerdo con la SEP (2017), la autoeficacia se favorece cuando se le permite a los estudiantes vivir experiencias para aprender, fomentando su confianza personal; así, al trabajar en equipo teniendo cada alumno un rol, se

fortalecía su seguridad para actuar en situaciones reales, demostrando una confianza en sus capacidades.

Durante la actividad se consideraron los SAAC sin ayuda para que, al mostrarles opciones visuales de la cantidad con mis dedos o ilustraciones de las monedas que debían buscar, pudieran señalar y asociar la cantidad con los valores numéricos de las monedas para que pudieran trabajar de mejor manera. Asimismo, los materiales que consideré, siendo las monedas, la caja registradora y los juguetes del aula corresponden a objetos reales de los SAAC con ayuda. Estos materiales didácticos ayudaron a que los estudiantes demostraran la familiaridad que tenían respecto a lo que se estaba trabajando, lo que dio pauta a que mi rol se convirtiera en un guía, posibilitando que ellos actuaran con base en sus experiencias previas, ya que “la participación de las y los niños en actividades familiares y comunitarias representan oportunidades de aprendizaje por observación y atención, en las que puede estar presente o no la guía de los adultos” (SEP, 2022, p. 87).

Para Montero (2003), primero es necesario cubrir las necesidades comunicativas básicas de una persona para que, posteriormente, pueda comprender mejor su entorno y participar en las actividades que se desarrollan a su alrededor. Siguiendo esta visión, a partir de propiciar que cada estudiante utilizara sus habilidades para comunicarse con los demás, se fomentó su participación a través de un rol, dando la oportunidad a cada estudiante de actuar en determinado tiempo.

Considero que uno de los factores para que la actividad haya tenido el éxito que alcanzó fue que los materiales resultaron funcionales por sus características, debido a que cumplieron su rol creativo-expresivo, fomentando que los estudiantes pudieran expresarse con ayuda del material, así como tener un rol cognoscitivo que permitió propiciar la asociación de conceptos y trabajar la discriminación visual (Freré Franco y Saltos Solís, 2013).

Asimismo, desde la planeación se tomó en cuenta el enfoque de DUA para atender a la diversidad, propiciando la participación activa del alumnado y su autonomía a partir de las pautas para activar los conocimientos previos y guiar el procesamiento de la información desde el principio de representación; variando los métodos de respuesta a los cuestionamientos e indicaciones que se les daba con el principio de acción y expresión, así como optimizando las elecciones individuales, la colaboración y comunicación entre pares (Alba, Sánchez y Zubillaga del Río, 2014).

Desde mi postura docente, adquiriré un rol de guía y facilitador del aprendizaje, siempre respetando las interacciones de los estudiantes y su espacio para interactuar con los materiales y sus compañeros. Esto es, respeté los principios de la labor docente que establece la NEM: los estudiantes son considerados con las mismas oportunidades de aprendizaje, ellos son quienes toman el rol activo para el desarrollo de sus potencialidades, siendo mi tarea el responder a su diversidad lingüística y de aprendizaje, vinculando la actividad con situaciones que se viven en la vida cotidiana (SEP, 2019).

La estrategia que utilicé son las simulaciones situadas, en donde planifiqué una situación real para trabajarla dentro del aula, generando un espacio similar al que se vive en la vida cotidiana, lo cual representó un punto a favor para el desarrollo del aprendizaje porque los estudiantes reconocieron la funcionalidad de aprenderlo. Recordando el postulado de Vigotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual representa la brecha entre lo que una persona sabe y lo que está logrando gracias al acompañamiento e interacción con el contexto, Rojas (2021) manifiesta que las simulaciones situadas “son espacios educativos que potencian el aprendizaje conceptual en interacción con el desarrollo de habilidades” (p. 262).

Con la actividad se trabajó la autonomía física al depositar la confianza en los estudiantes para que tomaran los objetos a vender, acudiendo a los espacios en los que se distribuye el aula; además, se propició la autonomía cognitiva para solucionar un problema, utilizando el lenguaje y el razonamiento para poder

reconocer la cantidad numérica que deben tener para comprar un producto (González, 2019).

Al analizar sobre la actividad, pude identificar que el objetivo planteado se logró y que la planificación resultó pertinente, llevándose a cabo como se estableció. No obstante, también soy consciente de que es necesario seguir fortaleciendo el contenido para que todos los estudiantes logren lo propuesto, cambiando los roles que cada estudiante tuvo para enriquecer su aprendizaje. Asimismo, para mejorar la intervención sería importante involucrar a los padres de familia y pedir alguna tarea donde los estudiantes sean los responsables de comprar un producto, dándoles la confianza de que manejen el dinero en una situación totalmente real.

Actividad 6. El restaurante se realizó el 27 de abril de 2023 con el propósito de que los alumnos siguieran las reglas de un restaurante y eligieran su comida dentro de una experiencia real (Anexo 12). Dicha actividad formó parte del área de desarrollo personal y social de Educación Socioemocional, en la dimensión de Autonomía, pues se trabajó la capacidad de realizar acciones para valerse por sí mismos, así como del campo formativo de Exploración del Mundo Natural y Social, al trabajar el seguimiento de reglas en los sitios donde los niños interactúan. Esta actividad fue la evaluación del plan de acción, debido a que su desarrollo consideró los avances respecto a la autonomía, pero ahora en un entorno donde también estuvieron inmersos los padres de familia.

Para la organización de la visita al restaurante, primero gestioné lo que se necesitaba en el establecimiento, así como los costos, los cuales se compartieron con los padres de familia y al recibir su conformidad e interés por realizar la actividad, se comenzó todo el proceso de planificación. Al establecer la visita por la tarde, cada estudiante iba llegando al restaurante con su familia a distinta hora, contando con la asistencia de 4 estudiantes, a pesar de haber obtenido mayor respuesta afirmativa por parte de los padres de familia: R.H., P.R., Y.M. y S.Z.

Un día antes de la visita al restaurante comenté con los estudiantes lo que haríamos para el festejo de Día del Niño, enfatizando en la importancia de seguir las reglas del establecimiento. En cuanto los niños iban llegando, comenzaron a reconocer el espacio hasta que identificaban la zona de juegos y evidenciaban su deseo de acudir a ella; en primera instancia, los niños entraban al laberinto de pelotas que se constituía de tres pisos, pero ellos se mantenían en los espacios de abajo. Una vez que los cuatro ya estaban ahí, los acerqué para explicarles las reglas, pero en el caso de S.Z., su mamá se encontraba cerca en todo momento:

Docente: Hola, niños, ¿cómo están? ¿Todo bien? Les sonreí mientras levantaba los pulgares cuando dije la segunda pregunta.

S.Z.: Me observa, sonrío tímido y asiente constantemente.

R.H.: Hola, maestra. Ando feliz. Me dice sonriendo y se acerca a abrazarme.

Y.M.: Hola, sí, maestra. Me mira unos segundos y regresa a observar el laberinto de pelotas.

P.R.: Me observa y asiente en repetidas ocasiones; luego expresa el fonema /a/ mientras señala el laberinto de pelotas.

Docente: ¿Ya se quieren subir al juego? Al recibir respuestas afirmativas, continué: Nos vamos a poder subir, pero tenemos que respetar las reglas, escuchen, dije y señalé mi oído para enfatizar lo que debían hacer.

Docente: Las reglas son: Hay que esperar nuestro turno sin empujar, subir al trampolín sin zapatos, no pegar a los demás y subir sin comida, ¿de acuerdo?

Enseguida, los estudiantes estuvieron en el laberinto de pelotas un momento, yendo a comer cuando sus mamás les hablaron. Listos para comer, acudimos al baño a que se lavaran las manos; al ser un buffet, cada persona era responsable de servirse a sí misma; no obstante, pude identificar que sólo R.H. fue quien se sirvió a sí mismo, ya que al acompañarlo yo, le indiqué que debía tomar un plato y las opciones que tenía para servirse, haciéndolo él mismo. La mamá de P.R. y Y.M. les sirvieron a los niños la comida sin preguntar, mientras que la mamá de S.Z. le mostró las opciones que tenía, él escogió lo que quería y ella le sirvió.

Durante la comida, todos los niños comieron por sí mismos y tras varias ocasiones, los padres de familia permitieron que cada niño comenzara a servirse el agua por sí mismo. Después de comer, los niños volvieron a la zona de juegos y ahí pude identificar diversas situaciones: En primer lugar, a pesar de que había otros niños, no se mostraron inseguros o con miedo al estar en el mismo espacio que otras personas, siendo la primera vez que los veían.

Sin embargo, de manera particular pude reconocer que S.Z. posee gran dependencia a su mamá, ya que gran parte del tiempo estuvo junto a ella. Al momento de jugar en el laberinto de pelotas y estar en el tercer piso, expresaba que ya no podía bajarse a pesar de que R.H. le explicaba qué debía hacer para lograrlo. Cuando los niños se acercaban a S.Z. para jugar, él se escondía detrás de su cuidadora o de las resbaladillas que había en la alberca de pelotas.

P.R. se mostraba insegura de subirse a las partes altas del laberinto; sin embargo, poco a poco fue adquiriendo la confianza para hacerlo. Al momento de que ella quería bajar era evidente la sobreprotección que tenía su cuidadora, ya que no le guiaba para bajarse por sí misma, sino que se mostraba inquieta por querer entrar al laberinto para bajar a su hija. Al darme cuenta de eso, le pedí a R.H. que le ayudara a su compañera, transmitiéndole confianza en que ella podría lograrlo por sus propios méritos. Lo anterior generó un resultado positivo porque sus padres empezaron a realizar lo mismo hasta que después le permitieron desenvolverse con otros niños.

Y.M. fue quien en un inicio no se acercó a la zona de juegos a pesar de su interés, hasta que su compañero R.H. lo invitó a jugar. Una vez ahí se mostró más seguro, pero siempre siguiendo a su compañero. Su cuidadora le permitía desenvolverse en los juegos, acercándose en determinado momento a observarlo, pero respetando su autonomía. No obstante, a la hora de comer no le dio la posibilidad de servirse a sí mismo.

Por su parte, R.H. fue acompañado por sus abuelos, por lo que ellos no estaban en constante acercamiento a la zona de juegos y eso permitía que él se desarrollara con mayor libertad, misma situación que se repitió al momento de comer en donde yo lo acompañé a servirse. En un instante preciso, él se molestó con su abuela y se metió debajo del trampolín, a lo que busqué acercarme a preguntarle lo que había ocurrido y fue capaz de explicarme la situación, para después acercarse nuevamente a su abuela para arreglar lo que había sucedido.

La intención de llevar a los estudiantes a un restaurante surgió a partir de la idea de que la autonomía debe reflejarse no sólo en los entornos constantes de los estudiantes, sino también en aquellos que son nuevos. La SEP (2022) asegura que la escuela no es un espacio independiente de la comunidad, sino que los aprendizajes que se desarrollan en el aula sirven para que el alumnado se desenvuelva en su entorno. Acudir a un sitio de esta manera representó un reto desde la etapa de gestión porque era mi primera experiencia, pero también porque busqué involucrar a los padres de familia para reconocer si la autonomía que los niños demuestran en el aula, se repite cuando sus cuidadores están presentes.

Como se pudo identificar, las reacciones de los estudiantes fueron diferentes a las que tienen en el aula al estar con sus familias presentes. El tema de la autonomía física se fue logrando poco a poco respecto a la interacción de los estudiantes con otros niños y en el entorno, minimizando la sobreprotección; pero no respecto a la hora de comida, siendo el momento donde se evidenció la falta de confianza que tienen los padres de familia sobre sus hijos.

Una parte importante para el desarrollo de la actividad fue anticipar desde días antes con los estudiantes el cambio en la rutina que íbamos a tener; así, si bien no se trabajó con la orden del día que siempre utilizamos dentro del aula, sí se respetaron las indicaciones del orden en que haríamos cada tarea, mismo que ayudó a que, tal como se hace en la escuela, los estudiantes acudieran a lavarse las manos antes de comer, respetando una parte de la rutina (Vázquez, García, Ochoa y Erazo, 2020).

Considerando que “la escuela debe asegurar que en sus aulas puedan convivir estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje” (SEP, 2022, p. 58), decidí trasladar las actividades que hacemos dentro del aula para propiciar la autonomía en un entorno real y distinto, siendo un reto para los estudiantes pero que al final superaron porque lograron interactuar con niños que no pertenecían únicamente al grupo escolar.

En esta actividad que tuvo una parte del propósito lograda respecto al seguimiento de reglas, se emplearon diversas estrategias específicas para fomentar la autonomía: los momentos de ocio e interacciones en el tiempo de juego, las experiencias significativas de seguimiento de reglas en un espacio determinado y el desarrollo intelectual a partir de la curiosidad; sin embargo, se vio deficiente la parte de la responsabilidad por la limitante que colocaron los cuidadores para que los niños se encargaran de valerse por sí mismos en el aspecto de la alimentación (Aguirre, Pacheco y Sifuentes, 2022).

Otro de los logros que se tuvieron fueron relacionados con la autonomía emocional, puesto que cuando se presentó la molestia de R.H. con su abuela, si bien su respuesta inicial fue esconderse debajo del trampolín, fue capaz de escuchar y reconocer que se sentía enojado debido a una razón específica, por consiguiente, fue posible lograr que él se tranquilizara y regresara con su abuela a platicarle lo que le había molestado, llegando a una solución del problema adecuada (González, 2019).

Una de las constantes que se presentó fue la inseguridad inicial que tuvieron los estudiantes para entrar al laberinto de pelotas en la zona de juegos, situación que pudo generar que los padres de familia de igual manera se mostraran preocupados; no obstante, se logró que los estudiantes tuvieran su autonomía física desenvolviéndose en el espacio con otros infantes, buscando soluciones a los conflictos que pudieran presentarse: buscar cómo subir o bajar, ayudar a los otros y emplear equipos para jugar al fútbol.

En este caso, los SAAC que empleé fueron los objetos reales, gestos y movimientos corporales que me permitían identificar ideas y deseos de los estudiantes. Asimismo, utilicé la estrategia de la práctica situada en la que se le brinda a los educandos la posibilidad de interactuar en un entorno real y auténtico para que desarrollen las habilidades y competencias esperadas (Villegas, 2008), generando un aprendizaje significativo porque los niños reconocen la relevancia que tienen sus acciones en el entorno situado.

Mientras los estudiantes estaban en la zona de juegos, los padres de familia se acercaban a mí a preguntarme sobre los progresos de sus hijos dentro del aula; además, me platicaban de manera general el avance en el aspecto comunicativo que habían observado en los niños, lo que hace constar que el trabajo que se ha estado realizando con el uso de los SAAC sí está teniendo resultados positivos, no sólo dentro del aula sino también en casa.

A pesar de que se obtuvo un buen resultado, hubo poca respuesta por parte de los padres de familia, aunque en un inicio hayan confirmado su interés y conformidad con la actividad, ya que no se logró contar con la asistencia de al menos la mitad del grupo. Por tanto, considero que es desde esta postura en donde la autonomía se debe trabajar, porque la familia es el núcleo principal que influye en el desarrollo de los estudiantes, lo que significa que es ahí donde la confianza de los infantes se puede fortalecer o verse afectada.

Evaluación y resultados de la propuesta de mejora

Al hablar de evaluación hacemos referencia a un conjunto de recursos y técnicas que los docentes utilizamos para valorar el desempeño de los estudiantes, proponiendo constantes oportunidades para lograr los aprendizajes esperados (SEP, 2013). No obstante, la evaluación también funge como elemento clave para enriquecer mi labor docente, porque me permite identificar si mis acciones y actividades planificadas han sido pertinentes para atender al alumnado en el desarrollo de su autonomía a través de los SAAC, pudiendo modificarlas en caso de que sea necesario para garantizar una atención educativa adecuada para el alumnado.

Para valorar los avances de cada estudiante después de haber implementado todas las actividades planeadas que me permitieron atender la problemática identificada, utilicé la misma lista de cotejo que consideré para la evaluación diagnóstica, ya que permitió contrastar los resultados obtenidos en cada uno de los ámbitos que se evaluaron, los cuales inciden en el desarrollo de la autonomía. Cabe destacar que gracias a que desempeñé un rol como maestra frente a grupo, tuve la oportunidad de trabajar todas las asignaturas que corresponden a 2º de primaria, por lo que, aunque algunos indicadores no se trabajaron en las secuencias didácticas que describí, sí pudieron trabajarse en otras actividades.

Un factor determinante para estimar los avances de cada estudiante es su asistencia, por lo que decidí contabilizarla a través de Additio, una plataforma de gestión escolar para los docentes. Desde el 22 de noviembre de 2022 hasta el 27 de abril de 2023, periodo en el que apliqué las actividades para atender la problemática, hubo 39 jornadas escolares en las que yo trabajé con el grupo, pero los estudiantes no acudían regularmente. A continuación, en la Figura 7 se presenta una gráfica que representa la asistencia de cada estudiante en el periodo establecido:

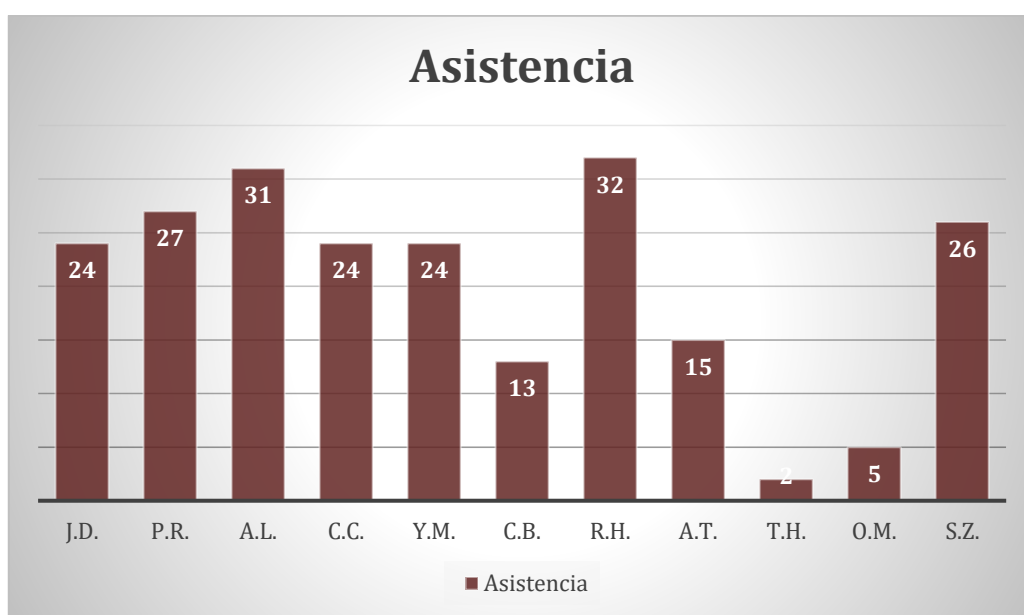


Figura 7.

Asistencia de los estudiantes en el periodo de noviembre 2022 a abril 2023

Elaboración propia

Como se pudo identificar, quienes poseen mayor porcentaje de asistencia son A.L. y R.H., con 31 y 32 días, respectivamente. En el caso de O.M., quien se presentó 5 días hasta el 09 de diciembre de 2022, se evaluó hasta ese momento; por otro lado, ya no ha sido posible evaluar a T.H. porque sus 2 asistencias fueron continuas y a partir del 23 de noviembre de 2022, ya no se contó con su presencia. Enseguida, se presentan brevemente los avances que se han identificado en cada estudiante:

J.D. comenzó con un vocabulario limitado que poco a poco ha ido incrementando y mejorándose, evidenciando esto porque antes su expresión de *maestra* era la palabra *maca*, mientras que ahora expresa *maeta*. Gracias a la confianza que se le proporciona, muestra iniciativa para platicar anécdotas y opiniones, aunque en ocasiones no sea comprensible lo que expresa; no obstante, al cuestionarlo de manera precisa lo que no ha quedado claro, él es capaz de emplear su lenguaje verbal y no verbal para clarificar lo que era confuso. Realiza las actividades escolares por sí mismo y pide ayuda sólo cuando la necesita; es responsable de sus pertenencias y toma roles para repartir materiales u ofrece ayuda a sus compañeros.

Ya no presenta la misma dependencia a sus padres, pudiendo trabajar de manera adecuada y esperar el tiempo establecido para irse a casa, el cual identifica al observar la orden del día con imágenes y pictogramas. Al darle una indicación con una referencia de ubicación espacial, es capaz de reconocer arriba o abajo, aunque se presentan dificultades respecto a izquierda y derecha. Mantiene el contacto visual cuando se le habla, sigue instrucciones, señala partes del cuerpo; puede contar hasta 5 sin errores, presentando confusiones del 6 al 10 y colabora para dejar el aula ordenada al finalizar la jornada escolar. Ha comenzado a manifestar iniciativa para trabajar con el lenguaje escrito, ya que copia palabras, pero se presentan errores constantes al reconocer las letras.

La Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que se minimizó fue la estructural, la cual está relacionada con las condiciones socioeconómicas que dificultan la participación y aprendizaje de los estudiantes, así como la

ausencia de colaboración entre escuela y familia. Así, al reconocer que cuando se les pedía material a los estudiantes era cuando J.D. no asistía, se buscó que el material solicitado fuera únicamente reciclado o que ya se tuviera en casa, además de mantener contacto con los padres de familia sobre las actividades realizadas, tareas y objetivo de las mismas, con el fin de propiciar la participación de los padres en el proceso educativo.

P.R. se comunica la mayor parte del tiempo con gestos o señalando, recientemente comenzando a emitir el fonema /a/ como una respuesta afirmativa a preguntas cerradas que se le hacen. Realiza las actividades escolares por sí misma cuando son de su interés, pero cuando necesita ayuda no la pide, sino que se mantiene en su lugar hasta que se le cuestiona directamente si necesita ayuda y ella expresa una afirmación mediante el lenguaje no verbal. Es responsable de sus pertenencias y toma roles para repartir material cuando se le pide, no por iniciativa propia.

Mantiene el contacto visual cuando se le habla, expresa emociones positivas con el rostro, pero cuando algo le desagrade no se evidencia con su rostro sino con sus acciones, como esconder los materiales cuando ya se van a retirar. Juega con sus compañeros y en ocasiones puede compartir el material; colabora con los demás para dejar el aula ordenada, identifica tanto objetos como imágenes iguales o similares, comienza a hacer correspondencia uno a uno y recuerda objetos que se le han mostrado previamente.

Las BAP que se minimizaron fueron estructurales y didácticas relacionadas a las bajas expectativas, debido a que ahora hace las mismas actividades que sus compañeros, las cuales están planificadas para que sean adecuadas para todos, sin necesidad de asignar actividades diferentes para un estudiante determinado. Al identificar que en un inicio le costaba trabajo relacionarse con sus compañeros, se promovieron actividades de trabajo en equipo y colaborativo, dando como resultado que actualmente participe de buena manera en los ejercicios grupales.

A.L. comenzó expresando el fonema /a/ ante cualquier pregunta que se le hacía, mientras que ahora emite el sonido /i/ haciendo alusión a la palabra *sí* como una respuesta afirmativa. Realiza algunas actividades por sí misma como pintar, pero todavía requiere que se le apoye cuando utiliza crayolas o lápices porque se le caen constantemente. Empezó a trabajar con tijeras tomándolas con ambas manos, haciendo el movimiento para recortar mientras se le apoya para sostener la hoja. Pide ayuda cuando la necesita, es responsable de su material y pertenencias, así como ha mostrado iniciativa para ofrecer su ayuda a otros. Tomó el rol de trasladar el jabón diariamente cuando todos iban a lavarse las manos.

Gracias a la imitación, ha comenzado a realizar las señas generales de afirmación y negación con la cabeza, saluda y se despide con la mano; come sola con las manos, sin esperar a que alguien más la apoye. Identifica objetos iguales o similares, reconoce si algo es grande o pequeño; además, es capaz de resolver rompecabezas tras varios intentos. Al asignarle otra silla para que pueda sentarse y una mesa, se le ha dado mayor accesibilidad para que trabaje porque los materiales ya le quedan a una altura pertinente para manipularlos.

Las BAP que se minimizaron son de tipo estructural y didácticas, relacionadas con las bajas expectativas, así como con la comunicación. Por tanto, al trabajar con los SAAC se dio la posibilidad de considerar las respuestas de lenguaje no verbal que la alumna brinda, así como los objetos que señala, generando el ambiente adecuado para que pudiera participar de manera activa en las actividades e interacciones dentro del aula, expresándole la confianza que se tiene en sus capacidades para fomentar su autoestima que, a su vez, impacta en la autonomía.

C.C. tiene un lenguaje verbal adecuado para su edad, pero ahora también emplea el lenguaje no verbal al expresar emociones con su rostro y emplear las señas generales de afirmación o negación con la cabeza. Realiza las actividades escolares por sí mismo, pide ayuda cuando la necesita y la ofrece a sus compañeros. Es responsable de sus pertenencias, ocupa roles para repartir

material y toma decisiones para atender problemáticas que se presentan en la búsqueda del beneficio colectivo.

Sigue instrucciones con referencias de ubicación espacial de arriba y abajo, pero se presentan confusiones respecto a derecha e izquierda, sonríe en respuesta al adulto o sus compañeros, realiza juegos simples por imitación, puede contar objetos hasta el 15. Gracias al uso de los SAAC, los cuales le han permitido asociar palabras con imágenes, ha comenzado a mostrar interés por leer, evidenciado al tomar libros y ser capaz de platicar una historia siguiendo las ilustraciones que observa. La BAP que se minimizó es de tipo estructural relacionado con las condiciones socioeconómicas, mejorando su asistencia al solicitar tareas con materiales reciclados o que ya se tienen en casa.

Y.M. comenzó con un vocabulario limitado que ya se ha ampliado, siendo capaz de expresar oraciones largas cuando platica algo; sin embargo, cuando se le preguntan cosas específicas respecto al tema que se habla en clase, aun da respuestas cortas, pero manteniendo el tono de voz adecuado. Realiza la mayoría de las actividades escolares por sí mismo, siendo evidente cuando las indicaciones no quedan claras porque no realiza nada. Cuando requiere ayuda no la pide hasta que se cuestiona directamente si la necesita y él da una respuesta afirmativa, es responsable de sus pertenencias hasta que se le pide, no por iniciativa propia.

Sigue instrucciones cuando se le dan apoyos visuales o gestuales que muestren de manera explícita lo que se espera que haga, sus periodos de atención siguen siendo demasiado cortos, expresa emociones con su rostro como felicidad, enojo o desagrado; al hablarle, mantiene el contacto visual por momentos, aunque después desvía la mirada. Ya no se muestra inquieto al trabajar o recibir indicaciones, en ocasiones sonríe como respuesta a la atención de los demás, realiza juegos simples por imitación y comparte material con sus compañeros.

Colabora en mantener el aula ordenada cuando se le pide, algunas veces sí recuerda los objetos que se le muestran previamente. La BAP que enfrenta es de tipo estructural, relacionada con las condiciones socioeconómicas porque su casa queda lejos del CAM, por lo que en ocasiones se le dificulta asistir a la escuela; por ello, cuando no asiste se mantiene contacto con la familia para compartirle lo que se trabajó en clase y asignar tareas si se dejaron.

C.B. se comunica con un lenguaje verbal adecuado a su edad, haciendo un buen uso de los elementos no verbales como los gestos o movimientos corporales que garantizan la comunicación eficaz. Realiza las actividades escolares por sí misma pero también pide ayuda cuando la necesita, además de ofrecerla a sus compañeros. Es responsable de sus pertenencias y toma roles para repartir material a los demás. Gracias al uso de los SAAC que le permiten asociar palabras escritas con conceptos visuales, manifiesta iniciativa para comenzar a trabajar con el lenguaje escrito, siendo capaz de copiar diversas palabras.

Sigue instrucciones que contienen referencias de ubicación espacial de arriba y abajo, presentando ciertas confusiones respecto a izquierda y derecha. La BAP que enfrenta es de tipo estructural relacionada con las condiciones socioeconómicas y la falta de accesibilidad a la educación, ya que a pesar de contar con el servicio de transporte escolar que se ofrece en el CAM, suele ausentarse con frecuencia; incluso cuando se organizan juntas y se solicita la presencia de algún familiar, no se obtiene respuesta.

R.H. se comunica mediante palabras, manejando un vocabulario adecuado a su edad que acompaña con el lenguaje no verbal. Realiza las actividades escolares por sí mismo, aunque todavía se presentan ocasiones en que pide ayuda sin haber intentado realizar las acciones antes; es responsable de sus pertenencias, ofrece ayuda a los demás cuando se presentan dificultades y toma roles para repartir material. Sigue instrucciones que se le dan, mantiene el contacto visual cuando se le habla, comparte material con sus compañeros,

realiza trazos siguiendo patrones, se pone y quita suéteres solo, pidiendo ayuda para abrocharlos.

Colabora con los demás para mantener el aula ordenada al término de la jornada escolar, realiza correspondencia uno a uno, cuenta hasta 10 objetos y separa los mismos por categorías que se le solicitan. La BAP que se minimizó es de tipo estructural relacionada con bajas expectativas, ya que, a pesar de considerar su participación desde el comienzo del ciclo escolar, no se fomentaba su responsabilidad, así como el desarrollo de más habilidades y aprendizaje que puede lograr.

A.T. comenzó comunicándose a través del llanto y gritos, mientras que ahora ha empezado a expresar el fonema /a/ con una intención comunicativa, acompañado de elementos de lenguaje no verbal como gestos y movimientos corporales para señalar lo que busca. Requiere apoyo constante para realizar las actividades escolares, pero colabora en ocasiones que tiene disposición para trabajar. No solía tomar ningún material, pero ahora es capaz de elegir los colores que va a utilizar y evidencia mejor disposición para realizar las actividades cuando estas implican pintura.

No siempre sigue instrucciones, pero cuando se le niega algo que está realizando, en ocasiones sí deja de hacerlo, manifiesta comprensión cuando se le da una indicación acompañada de gestos o señas, expresa emociones como felicidad, desagrado o enojo con su rostro y mantiene el contacto visual cuando se le habla. Extiende su mano cuando se le da un objeto, toma parte en juegos con otra persona. Al comer, algunas veces hace el intento de comer por sí mismo con las manos, sin emplear la cuchara a menos que se le ayude a comer. Al darle indicaciones simples, ayuda a ordenar el aula al término de la jornada escolar y algunas veces recuerda los objetos que se le han mostrado con anterioridad.

Las BAP que se minimizaron son de tipo estructural y didácticas, haciendo más accesible la manipulación de materiales y las actividades asignándole una

mesa a una altura pertinente desde su silla de ruedas. Al emplear los SAAC, se promovió su participación activa al manipular los materiales, aunque todavía es necesario fomentar su interacción dentro del aula porque muchas veces no obtuve respuesta ante preguntas directas que le hacía durante la clase.

O.M. se comunica mediante balbuceo acompañado de movimientos corporales y gestos; realiza las actividades escolares por sí mismo, pidiendo ayuda a través de los balbuceos y los señalamientos. Es responsable de sus pertenencias cuando se le pide, además de colaborar para mantener el aula ordenada al término de la jornada escolar. En el poco tiempo que asistió a clase se logró que siga instrucciones cuando se acompañan de elementos visuales, encuentra ilustraciones cuando se le solicita, sonrío en respuesta a la atención que se le da, juega con sus compañeros y comparte el material.

Las BAP que se minimizaron son de tipo didáctica y estructural, ya que al emplear los SAAC se promovió su participación en clase a través de la manipulación del material y la consideración de su lenguaje no verbal, así como de balbuceos como una respuesta. En cuanto a la sobreprotección, se le ha dado el espacio para que se pueda trasladar por el aula sin su silla de ruedas, trabajando la autonomía física; asimismo, se promovió su participación en otras clases como Educación Física.

S.Z. comenzó comunicándose de manera no verbal a través de señalar, evidenciando un tono de voz bajo cuando utilizaba el lenguaje verbal; ahora se comunica con palabras y mantiene un tono de voz adecuado, sintiendo confianza para expresar sus ideas. Realiza las actividades escolares por sí mismo, pero es necesario fomentar su participación para pedir ayuda cuando la necesita. Es responsable de sus pertenencias y toma el rol de repartir material a sus compañeros cuando se le solicita, no por iniciativa propia.

Se muestra atento cuando se lee un cuento y participa activamente en el reconocimiento de personajes e ideas centrales del mismo, mantiene el contacto visual cuando se le habla y realiza las señas generales tanto de afirmación como

de negación con la cabeza ante alguna pregunta. Sonríe en respuesta a la atención que se le brinda y ha comenzado a saludar y despedirse con la mano, aunque manifiesta mayor comodidad cuando se le saluda chocando las manos. Acude a los espacios en que se distribuye el aula cuando se le pide y colabora con los demás para mantener el aula ordenada al término de la jornada escolar. Reconoce las partes del cuerpo, pero no siempre realiza la activación que involucra la canción del cuerpo, manifestando timidez todavía en determinadas situaciones.

La BAP que se minimizó fue de tipo didáctica relacionada con la colaboración, por lo que se promovieron las actividades grupales que motivan al trabajo en equipo, dejando un espacio para el rol individual que le permite mantener su espacio personal seguro. Esto ha traído consigo que, en ocasiones, presente disposición para jugar con sus compañeros, pero siempre manteniendo su espacio personal; asimismo, se muestra más cómodo jugando conmigo o cuando me siento a su lado para desayunar.

Con el fin de sintetizar y resaltar los aprendizajes de los estudiantes, en la Tabla 4 se muestran los resultados obtenidos de la observación, así como de la lista de cotejo aplicada, respecto a la autonomía y recursos para comunicarse luego de haber ejecutado el plan de acción establecido, compartiendo el informe de los avances de los alumnos.

Tabla 4*Avances respecto a la autonomía y comunicación de los alumnos de 2º de Primaria*

Nombre	Comunicación		Autonomía		
	Verbal	No verbal	Realiza actividades por sí mismo/a	Pide ayuda cuando la necesita	Toma de decisiones
A.L.	Sonidos vocálicos: <i>/a/, /i/.</i>	Movimientos corporales, expresiones faciales.	Siempre lo intenta, come por sí misma cuando no necesita cuchara.	Pide ayuda si la necesita y la ofrece a los demás.	Elige su material, es responsable del jabón al lavarse las manos.
C.B.	Palabras: vocabulario adecuado. Comparte anécdotas y opiniones.	Movimientos corporales y expresiones faciales	Siempre lo hace, es responsable de sus pertenencias, interés por el lenguaje escrito.	Pide ayuda y la ofrece a los demás.	Elige su material, toma roles para repartir el material.
P.R.	Emite el fonema <i>/a/</i> como respuesta afirmativa	Movimientos corporales, expresiones faciales.	Lo hace si son de su interés	No pide ayuda hasta que se le cuestiona si la necesita.	Elige su material, reparte material cuando se le pide.

Nombre	Comunicación		Autonomía		
	Verbal	No verbal	Realiza actividades por sí mismo/a	Pide ayuda cuando la necesita	Toma de decisiones
A.T.	Llanto, gritos y emite el fonema /a/ con intención comunicativa.	Movimientos corporales y expresiones faciales	En ocasiones colabora cuando se le ayuda a trabajar.	Espera la ayuda para trabajar.	Selecciona los colores con los que va a trabajar.
R.H.	Palabras: vocabulario adecuado. Comparte anécdotas y opiniones.	Movimientos corporales y expresiones faciales	Casi siempre lo hace, es responsable de sus pertenencias.	Algunas veces pide ayuda y siempre la ofrece a los demás.	Elige su material, toma roles para repartir material y apoyar a otros por iniciativa.
Y.M.	Incrementó su vocabulario, expresa ideas simples.	Movimientos corporales y expresiones faciales.	Lo hace si las instrucciones son del todo claras.	No pide ayuda hasta que se le cuestiona si la necesita.	Elige su material, guarda sus pertenencias cuando se le pide.
C.C.	Palabras: vocabulario adecuado. Comparte anécdotas y opiniones.	Movimientos corporales y expresiones faciales.	Siempre lo hace, es responsable de sus pertenencias, interés por la lectura.	Pide ayuda si la necesita y la ofrece a los demás.	Elige su material, toma roles para repartir material y buscar el beneficio colectivo.

Nombre	Comunicación		Autonomía		
	Verbal	No verbal	Realiza actividades por sí mismo/a	Pide ayuda cuando la necesita	Toma de decisiones
O.M.	Baluceo reduplicado: bababa.	Movimientos corporales y expresiones faciales.	Casi siempre lo hace, es responsable de sus pertenencias cuando se le pide.	No pide ayuda, hasta que se le cuestiona si la necesita.	Elige su material, colabora con los demás para ordenar el aula.
S.Z.	Expresa ideas simples con un tono de voz adecuado.	Movimientos corporales y expresiones faciales	Siempre lo hace, es responsable de sus pertenencias.	En ocasiones pide ayuda si la necesita.	Elige su material, colabora en repartir material cuando se le pide.
J.D.	Incrementó su vocabulario y expresión: maeta (maestra). Confianza para contar anécdotas.	Movimientos corporales y expresiones faciales	Siempre lo hace, es responsable de sus pertenencias.	Pide ayuda si la necesita y la ofrece a los demás.	Elige su material, toma roles para repartir el material por iniciativa.

Nota. En esta tabla se muestran los avances respecto a la autonomía y comunicación tras implementar los SAAC en las prácticas educativas y ejecutar el plan de acción. Fuente: *Elaboración propia.*

Con el propósito de evidenciar los resultados arrojados tras volver a aplicar la lista de cotejo que se estableció para la evaluación diagnóstica, se muestra en gráficas los avances que se han tenido de manera grupal respecto a cada ámbito evaluado: Comunicación, socialización, motricidad, independencia personal (autonomía) y la cognición. Cabe destacar que, a diferencia de la evaluación inicial, en esta ocasión sólo se consideran 10 estudiantes, debido a que T.H. no pudo ser evaluado por las inasistencias.

A continuación, en la Figura 8 se muestran los avances del aspecto de la comunicación, sintetizando todos los indicadores en tres campos: Comprensión de indicaciones, intención comunicativa y uso de comunicación no verbal.

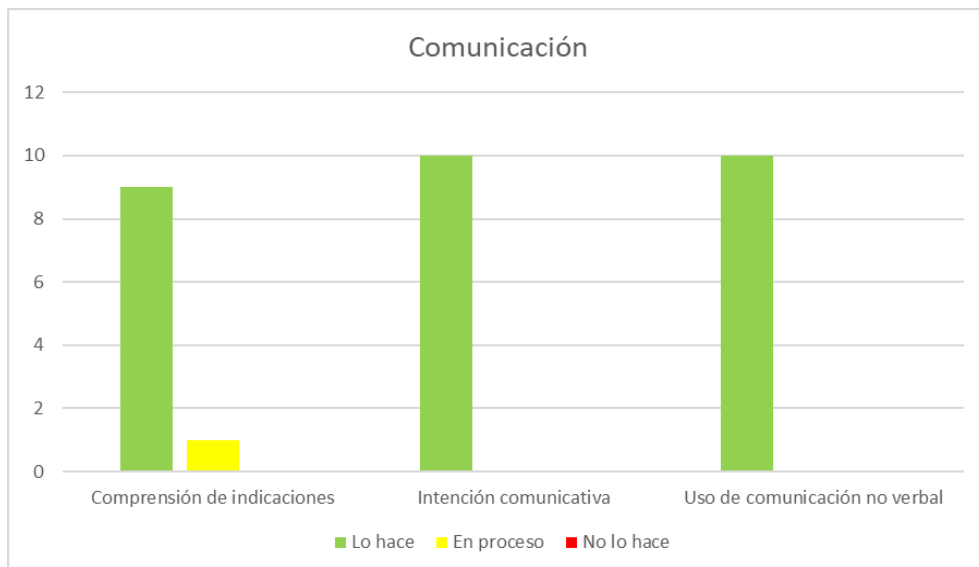


Figura 8.

Avances en el ámbito de comunicación de los alumnos de 2º de primaria del CAM

Elaboración propia

Como se pudo identificar, al emplear los SAAC para dar indicaciones verbales acompañadas de movimientos corporales e imágenes, permitió que los estudiantes comprendieran y atendieran a lo que se esperaba que hicieran en las actividades, ya que se hacía evidente lo que se esperaba que los estudiantes realizaran. Al establecer un ambiente de confianza dentro del aula e involucrar constantemente a los estudiantes, siempre respetando sus tiempos donde preferían estar un momento solos, se fomenta que de alguna manera todos

podieran expresar sus ideas y responder a los cuestionamientos que se les hacían, acompañando sus emisiones verbales con elementos de lenguaje no verbal.

La Figura 9 está relacionada con las interacciones sociales, por lo que se muestran los avances de la socialización, donde se seleccionaron tres indicadores considerados como puntos clave para determinar este ámbito en el grupo: la sonrisa hacia los compañeros, jugar entre ellos o ser capaz de compartir el material.

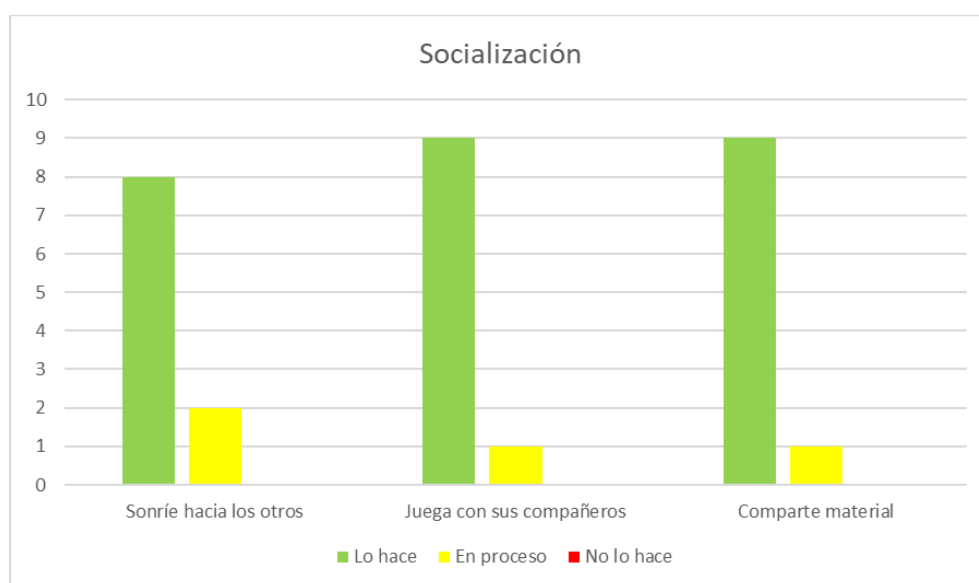


Figura 9.

Avances en el ámbito de socialización de los alumnos de 2º de primaria del CAM

Elaboración propia

Tal como se muestra en el gráfico anterior, la socialización es un aspecto que ha mejorado considerablemente, teniendo sólo dos casos en donde no siempre se presenta la sonrisa social, pero en general suele manifestarse. El grupo, al igual que en el inicio, se muestra unido y se apoyan entre sí. Si bien hay ocasiones en que todavía ocurren problemáticas y discusiones que conducen a empujarse, son capaces de escuchar y reconocer que sus acciones no han sido adecuadas; no obstante, es necesario seguir trabajando este aspecto para que también se fomente la capacidad de disculparse cuando se

cometen errores. A pesar de que se promueve el constante trabajo en equipo y colaboración, también ha sido importante respetar los tiempos de cada estudiante y permitir que en ocasiones estén solos cuando necesitan su espacio personal.

El siguiente aspecto es la motricidad, mostrada en la Figura 10. Este ámbito se valoró en la evaluación diagnóstica para determinar el tipo de SAAC que resultara pertinente para el grupo; una vez que se identificó que podrían trabajarse con señas generales, gestos, movimientos corporales, imágenes, pictogramas y objetos reales, se buscó que el material fuese manipulable y accesible para todos, favoreciendo su motricidad gruesa y fina que son las bases para el desarrollo de la escritura. Así, todos los indicadores se sintetizaron en dos grandes ramas: el control de la motricidad gruesa y fina.

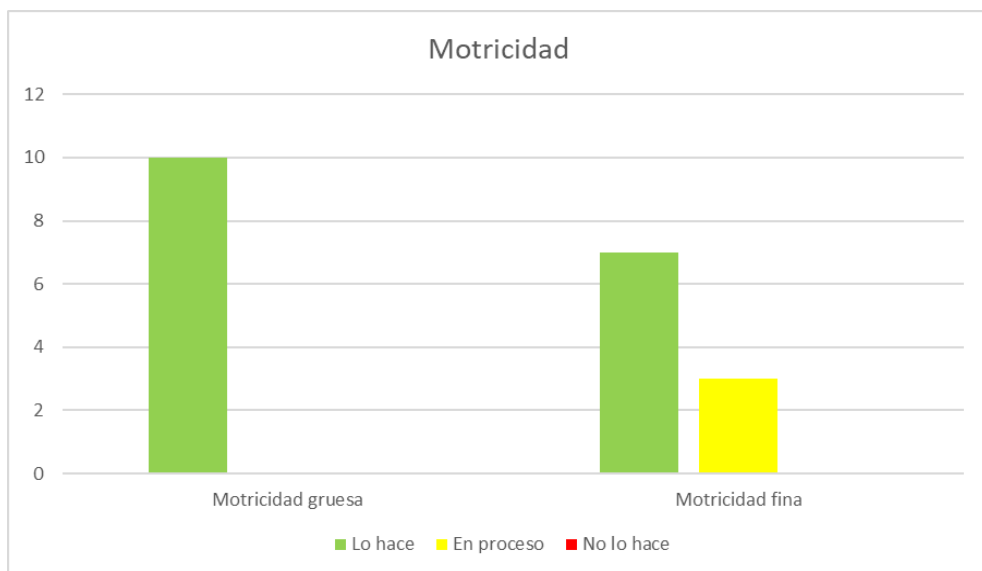


Figura 10.

Avances en el ámbito de motricidad de los alumnos de 2º de primaria del CAM

Elaboración propia

Con los resultados anteriores, es posible determinar que ya todo el grupo posee control en su motricidad gruesa, mientras que 3 estudiantes se encuentran en proceso de consolidación de la motricidad fina, la cual implica utilizar el dedo índice y pulgar para tomar objetos, realizar trazos con el dedo índice o

empleando plantillas para seguir patrones. En algunos estudiantes, el trabajo de la motricidad fina en conjunto con los SAAC, ha motivado el acercamiento al lenguaje escrito, ya que logran asociar imágenes u objetos con las palabras que observan.

Uno de los aspectos más importantes para valorar es la independencia personal, esto es, la autonomía, debido a que es el foco de atención del presente documento. En la Figura 11 se muestran los resultados de los avances obtenidos, relacionados con la práctica de los hábitos para cubrir necesidades básicas por sí mismos, tales como vestirse, comer, ir al baño y mantenerse limpio; así como la identificación de sus necesidades y la búsqueda de soluciones, siendo capaz de pedir ayuda sólo cuando la necesita.

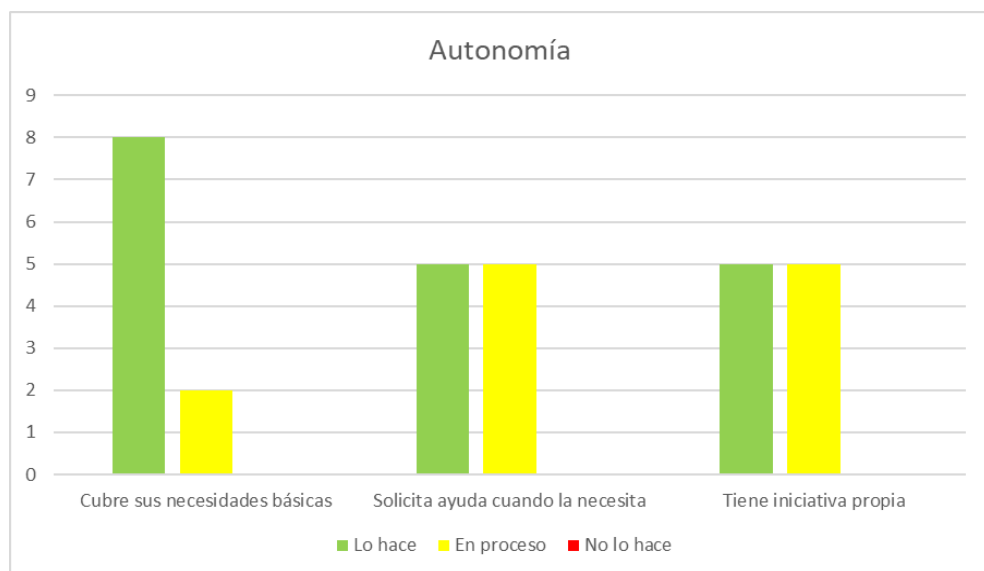


Figura 11.

Avances en el ámbito de autonomía de los alumnos de 2º de primaria del CAM

Elaboración propia

En este aspecto, la mayoría de los estudiantes cubren sus necesidades básicas como comer o ir al baño; quienes todavía siguen en proceso, son capaces de colaborar con quienes les apoyan en comer o vestirse, sobre todo en casos donde necesitan quitarse chamarras o amarrarse las agujetas. En los otros dos indicadores, la mitad del grupo solicita ayuda si la necesita y los demás

lo hacen hasta que se les pregunta directamente si necesitan ayuda; por otro lado, se presentan situaciones en donde el alumnado ofrece ayuda a sus compañeros o toman roles para repartir material, mientras que los demás colaboran hasta que se les solicita, no por iniciativa propia.

El último ámbito que se evaluó es el cognitivo, en el que también consideré los Dispositivos Básicos para el Aprendizaje (DBA), especialmente la atención y memoria. En la Figura 12 se muestran los resultados, destacando tres indicadores relacionados con identificar imágenes, el reconocimiento de los números y la memoria a corto plazo.

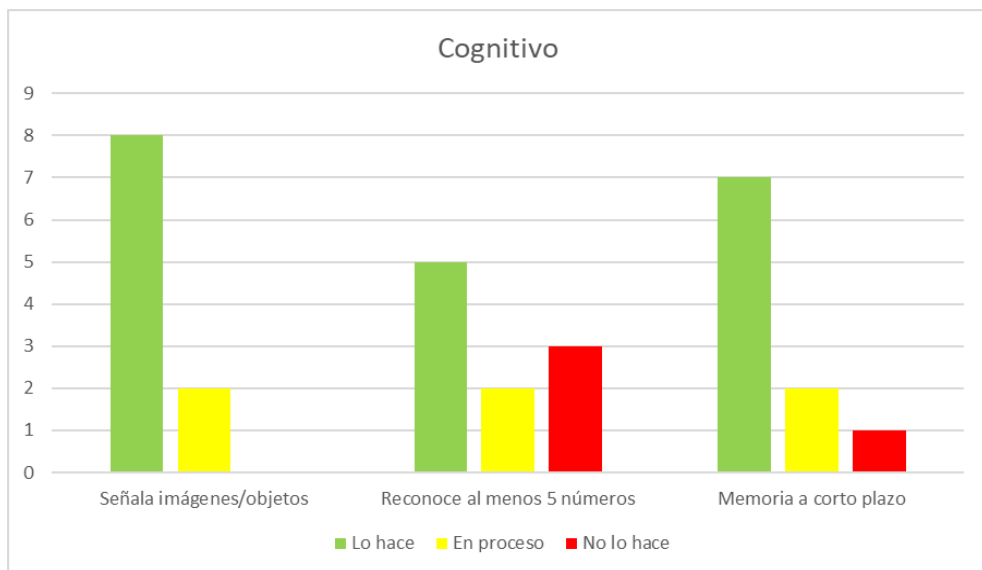


Figura 12.

Avances en el ámbito cognitivo de los alumnos de 2º de primaria del CAM

Elaboración propia

De acuerdo con los resultados arrojados, la mayoría de los estudiantes señalan imágenes u objetos que se les soliciten, reconociendo las características de los mismos, presentándose confusiones algunas ocasiones. Respecto al conteo, gran parte del grupo se encuentra en un proceso de consolidación al número 10, manifestando errores ocasionales en los números del 6 al 10. Gracias al uso de los SAAC en su modalidad con ayuda, se ha favorecido la memoria visual de los estudiantes, siendo capaces de recordar imágenes u

objetos que se les muestran con anterioridad, e incluso algunos alumnos identifican actividades que se han realizado previamente con determinados materiales, lo que habla de una actividad significativa para ellos.

Como se describió en el Plan de Acción, fue posible vincular el área de desarrollo personal y social de Educación Socioemocional con el campo formativo de Exploración del Mundo Natural y Social, ya que ambos comparten un enfoque de atención que implica al individuo como un ser social que desarrolla habilidades para interactuar en el entorno, favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar. Por ello, se presentan los avances que han obtenido los estudiantes en cada asignatura:

Educación Socioemocional:

- Realizan actividades escolares por sí mismos, reconociendo sus capacidades.
- Considera sus habilidades comunicativas verbales y no verbales para compartir sus ideas.
- Pide ayuda cuando la necesita y en ocasiones la ofrece a sus compañeros.
- Son responsables de sus pertenencias y toman roles para apoyar en la actividad escolar, buscando el beneficio colectivo.
- Participan de manera activa en las actividades grupales, desarrollando el rol que se les asignan.

Exploración del Mundo Natural y Social:

- Diferencia alimentos saludables y no saludables.
- Reconoce que el cepillado dental es importante para el cuidado de sí mismo.
- Respeta reglas de convivencia establecidas.

Trabajar con los SAAC en todas las intervenciones pedagógicas que realicé con el alumnado hizo posible que se obtuvieran beneficios en su autonomía, desarrollo del aprendizaje y habilidades para desenvolverse en su

entorno. Siguiendo esta postura, se respetó el enfoque de los Centros de Atención Múltiple y se promovió el desarrollo de las habilidades socioadaptativas en sus tres categorías, mismas que también se vinculan con los aprendizajes esperados del plan y programa Aprendizajes Clave (2017):

- **Conceptual:** Se favoreció el lenguaje receptivo y expresivo, debido a que los estudiantes son capaces de reconocer personajes e ideas centrales de cuentos que escuchan, utilizan sus recursos verbales y no verbales para compartir sus ideas, opiniones y anécdotas, involucrándose en las interacciones dentro del aula.
- **Social:** Participan en las actividades colaborativas teniendo cada uno un rol a desarrollar, algunos brindan ayuda a sus compañeros cuando se requiere y hacen partícipes a los demás en los juegos escolares. Se trabajó propiciando la autoestima y confianza en las habilidades de los estudiantes y su expresión de emociones que, en algunos casos, ayudó al desarrollo de la empatía. Aunque se ha tenido avance en el seguimiento de instrucciones, todavía se requiere seguir fortaleciendo el respeto de las reglas.
- **Práctica:** Se promovió el desarrollo de la responsabilidad consigo mismos, el manejo del dinero y seguimiento de instructivos para realizar una comida sencilla. En casos específicos se fomentó que los estudiantes comieran por sí mismos, pero aún se requiere trabajar este aspecto y el vestirse, mismos que son claves para la capacidad de valerse por sí mismos.

Por otro lado, fue relevante abordar los tres enfoques que consideré para trabajar la autonomía de acuerdo con González (2019): autonomía física, emocional y cognitiva. Enseguida, se describe la manera en que se trabajaron y los avances respecto a cada una de ellas:

- **Autonomía física:** Al estar vinculada con el dominio de la motricidad, los SAAC sin ayuda dieron la posibilidad de que los estudiantes utilizaran su propio cuerpo para expresar sus ideas a través de movimientos y sonidos

que emitían. Asimismo, consideré la estrategia de establecer tiempos de ocio para fomentar la autonomía, en donde daba espacio para que los estudiantes interactuaran dentro y fuera del aula sin intervenir directamente, lo que hacía posible que ellos manipularan el material, exploraran su espacio y desarrollaran sus juegos con los demás (Anexo 13).

- **Autonomía emocional:** Relacionada con la identificación y expresión de emociones se trabajó a partir del reconocimiento facial de las mismas, las situaciones en que se presentan y estableciendo juegos colaborativos en donde, al final, se conducía una reflexión que determinaba la importancia que cada estudiante posee para el logro de un objetivo común, fortaleciendo su seguridad y confianza, así como las emociones que experimentamos durante dichos juegos. Reconocer que todos vivimos esas emociones en algún momento, hizo que cuando un estudiante lloraba, sus compañeros pudieran acercarse a darle un abrazo en un intento de reconfortarlo.
- **Autonomía cognitiva:** Implica pensar de manera consciente y personal, pudiendo expresarlo con los demás. En este sentido, cuando se presentaba un tema era relevante fomentar la participación de los estudiantes y conocer sus ideas, brindando un ambiente de aprendizaje basado en la confianza y el respeto de las opiniones de los otros; de esta manera, todas las expresiones verbales y no verbales eran válidas, fomentando que los estudiantes lo siguieran haciendo y, en caso determinados, mejorar la manera en que expresan sus ideas.

Como se puede identificar, los avances de los estudiantes fueron distintos entre sí, producto de las intervenciones que se estuvieron realizando. Aunque el enfoque del documento es la comunicación y autonomía, obteniendo resultados positivos de ambos aspectos, es posible determinar que el trabajo en el aula ha traído beneficios respecto al aprendizajes como los números, orientación espacial, habilidades sociales, así como el acercamiento a la lectura y escritura.

CONCLUSIONES

Durante este último año de mi preparación inicial como docente, tuve la oportunidad de experimentar lo que es ser docente frente al grupo en un Centro de Atención Múltiple. A pesar de que ya no trabajé de manera virtual o híbrida a causa de la pandemia por SARS-CoV-2, sí me enfrenté a las secuelas que ha dejado esta pandemia en los niños; por un lado, algunos infantes estaban teniendo su primera experiencia escolar o habían estado en escuelas regulares donde realmente no tuvieron una atención que resultara pertinente, por otro, el haber estado tanto tiempo en casa, trajo consigo niños acostumbrados a tener un cuidador todo el tiempo, deteniendo el desarrollo de su independencia.

De acuerdo con la SEP (2022), el confinamiento por SARS-CoV-2 generó estrés y desequilibrio emocional, al mismo tiempo en que los padres de familia se enfrentaban a sus nuevos roles en la educación de sus hijos que representó una dificultad a causa del poco conocimiento de las estrategias y métodos que utilizaba el docente dentro del aula. Es por ello que la situación educativa postpandemia me llevó a conocer a niños dependientes de sus cuidadores, con un bajo nivel de socialización con otros niños de su edad que identifiqué por las problemáticas constantes que se presentaban.

El ser maestra frente al grupo me dio la posibilidad de involucrarme por primera vez con la mayoría de las funciones que conlleva este rol, pues en años anteriores de mi formación inicial, mantuve mi papel como practicante y tenía la certeza de que había una docente titular que poseía la responsabilidad del grupo; contrario a ello, durante este ciclo escolar tuve muchos días en donde la tutora del grupo se ausentaba y la responsabilidad de los niños era únicamente mía, así como el organizar reuniones con padres de familia y realizar algunas tareas de gestión administrativa que también me correspondían.

Gracias a las experiencias y aprendizajes que tuve en mi formación tanto con mis maestros, así como siendo docente en las prácticas educativas, pude realizar el instrumento para la evaluación diagnóstica que me permitió reconocer los aspectos a atender en los estudiantes, considerando sus características y

necesidades. Asimismo, a partir de la observación y entrevista a los padres de familia identifiqué lo que era necesario favorecer en el alumnado, siendo la autonomía mediante el desarrollo de las habilidades comunicativas. Lo anterior me implicó buscar estrategias para atender la autonomía, aunque no fue sencillo encontrarlo porque la autonomía y el lenguaje no verbal, no eran temas que se estudiaran lo suficiente

Desde el enfoque de la Licenciatura en Inclusión Educativa que implica atender a la diversidad del alumnado tomando como punto de partida el reconocimiento de las BAP que los estudiantes enfrentan, decidí considerar a todo el grupo para trabajar, atendiendo sus necesidades para minimizar sus BAP. Al buscar un desarrollo integral en los estudiantes, siendo consciente de que tanto el aprendizaje como el desarrollo de habilidades y competencias en los niños no depende nada más de mí como docente, durante el ciclo escolar mantuve una buena comunicación con el equipo multidisciplinario, quienes también colaboraron para que los estudiantes tuvieran un avance en cada área trabajada.

Una de mis principales dificultades cuando estaba en las escuelas de práctica era encontrar la manera de comunicarme con los estudiantes y hacerlos partícipes activos de la clase, por lo que seleccioné esto como punto de partida para atender la problemática detectada. Al trabajar en un CAM era inevitable considerar la condición de discapacidad, trastorno o dificultad severa que también indicaba características del alumnado, por lo que a partir de la investigación que realicé, pude identificar que los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación era una estrategia que solía implementarse en personas con Discapacidad Motriz (DMO) y Trastorno del Espectro Autista (TEA).

No obstante, uno de los retos fue encontrar información suficiente respecto a los SAAC, porque si bien eran mencionados, en los artículos nadie explicaba la manera de implementarlos; de este modo, a partir de la poca información que recabé en diversas fuentes, yo misma iba buscando la manera

de implementarlos con todo el grupo para que fuese funcional. Atender a un grupo tan diverso me dio la oportunidad de darme cuenta que, las estrategias que los libros establecían para determinado tipo de discapacidad, en realidad podrían ser pertinentes para todos.

Desde una postura distinta, otros de los retos que enfrenté a lo largo del ciclo escolar se relacionan con la dinámica escolar, ya que en diferentes momentos ingresaban alumnos al grupo y eso generaba que se rompiera dicha dinámica que ya se había construido. La diversidad del alumnado era muy evidente y en ocasiones ocurría que unos alumnos terminaban rápido las actividades y otros tardaban más tiempo del establecido, había veces en que se continuaban presentando situaciones problemáticas entre los niños: burlas, discusiones, golpes y falta de confianza que no podía permitir.

Durante todo el ciclo escolar fui consciente de que habría días buenos y malos, porque esta fue mi segunda experiencia en un CAM y sabía que siempre pueden ocurrir situaciones fuera de nuestro absoluto control, además de considerar que cada alumno tendría avances a su ritmo. En ocasiones, era difícil fortalecer la seguridad en los niños cuando yo misma no me sentía segura de lograrlo, debido a que en momentos sentía que la responsabilidad del grupo y de que ellos tuvieran avances me estaba superando. Las primeras veces que me quedaba sola a cargo del grupo tuve miedo y un sentimiento de insuficiencia al pensar que en realidad todavía no estaba preparada para ser la docente, porque en ocasiones era difícil mantener el control del grupo cuando algún niño lloraba, gritaba o pedían ir al baño, pero no acudían solos.

Sin embargo, lo cierto es que los niños se convertían en mi ancla a la realidad y me hacían darme cuenta que debía mantenerme en calma para poder actuar. Estar sola me hizo confiar mucho más en los estudiantes y trabajar la autonomía con ellos al asignarles responsabilidades en relación a sus pertenencias, materiales y apoyo hacia sus compañeros que, poco a poco, ellos mismos iban tomando la iniciativa para actuar. Al mismo tiempo, los estudiantes

y yo íbamos creando un ambiente de confianza que, sin duda, se convirtió en un elemento clave para el desarrollo de sus habilidades y aprendizajes.

Finalmente, describir y analizar cada una de las secuencias didácticas que planteé en el plan de acción me permitió reconocer mis aciertos y lo que debo mejorar, los retos y los logros que he estado obteniendo durante mi intervención docente, debido a que al trabajar la autonomía fue importante considerar elementos de ella en todas las actividades, así como de los SAAC, más allá de las actividades que documenté en el presente informe. Al desempeñar un rol como docente frente al grupo tuve la oportunidad de relacionarme con los estudiantes y con los padres de familia, a quienes poco a poco iba involucrando en el proceso educativo, aunque no siempre se obtenía respuesta; asimismo, fue posible reestructurar aquellas actividades en las que los objetivos no se lograban para que pudiera llegarse a lo esperado.

Considero que emplear los SAAC fue un buen acierto porque, aunque siempre se especifiquen para la atención educativa en personas con TEA y DMO, son funcionales y generan beneficios en todas las personas, independientemente de sus características asociadas o no a alguna discapacidad. Esto es, al trabajar con elementos visuales se logró favorecer la comunicación eficaz porque todas las personas utilizamos aspectos verbales y no verbales cuando nos comunicamos; aunado a ello, hicieron posible que los estudiantes lograran asociar palabras escritas con ilustraciones, lo que fue la puerta al acercamiento a la lectura y escritura, misma que ha comenzado a presentarse por parte de los estudiantes.

De manera particular también me ayudaron a ser una persona más expresiva, valiéndome de mis movimientos corporales, gestos y tonos de voz para captar la atención de los estudiantes, poderla mantener y crear un ambiente de aprendizaje favorable para ellos. Dentro de la autonomía fue un reto para mí ceder el control y convertirme en guía, siendo consciente de que el aprendizaje no lo iba a generar yo si sólo centraba la atención en lo que podría platicarles a los estudiantes, sino buscando la manera en que ellos tuvieran una participación

activa, presentaran dudas y pudiéramos resolverlas en conjunto, siempre aportándoles seguridad en ellos mismos.

En ocasiones, caemos en la misma burbuja de la educación tradicional en donde creemos que lo más importante que podemos aportar a los estudiantes es el aprendizaje de la lectura, escritura y los números, dejando de lado otras habilidades que resultan relevantes para el desarrollo personal, pero también como seres sociales que somos. Es por ello que decidí vincular la autonomía con el campo formativo de Exploración del Mundo Natural y Social, el cual fomenta que el infante aprenda en base a su contexto, mismo que resultó oportuno al trabajar con los SAAC porque los objetos reales y las imágenes que se les presentaban a los niños permitían que identificaran la funcionalidad de lo que aprenden en el aula, con lo que viven en la vida cotidiana.

De esta manera, si bien las actividades se trabajaron dentro del aula, siempre se vincularon con acciones o situaciones que los niños reconocieran en sus vivencias familiares y sociales; por consiguiente, para la actividad final de evaluación resultó importante trasladar lo que ya habíamos trabajado en el aula a un entorno totalmente real y vivencial, involucrando a los padres de familia para que ellos también pudieran ser conscientes de lo capaces que pueden llegar a ser los niños respecto a su desenvolvimiento con los demás.

En la actividad del restaurante, aunque se presentaron pocos estudiantes pude conocer aspectos de la relación familiar que me dieron pautas para identificar la manera en que se desenvuelve el estudiante estando en entornos distintos al aula. Mientras los niños jugaban, los padres de familia se acercaban conmigo a platicarme los avances que han podido identificar en sus hijos; además, yo les comentaba la manera en que ellos se desarrollan junto a sus compañeros y lo que se ha estado trabajando en el aula.

Fue satisfactorio saber que los resultados en el ámbito comunicativo que yo estaba observando en el aula también fueron evidentes en casa para los padres de familia, por lo que así como yo implementé rutinas a través de los

SAAC y elementos de los mismos en todas las actividades, sugiero que esto sea posible hacer en otros entornos como los espacios en que se distribuye el centro escolar y en casa, porque así pueden obtenerse mayores resultados en todos los estudiantes, con o sin alguna discapacidad.

Considero que los retos al implementar los SAAC para favorecer la autonomía consisten, en primer lugar, ampliar la idea que se posee del tema para que no se limite al uso de pictogramas que, si bien son funcionales, dentro de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación hay otros elementos como las imágenes, gestos, objetos reales y movimientos corporales que también resultan pertinentes al utilizarlos.

Los SAAC no son una metodología en la que se especifique paso a paso lo que se debe hacer, sino elementos que se pueden considerar de acuerdo a las características de los estudiantes. Así, otro de los retos es identificar la intención comunicativa de cada persona, esto es, como se consideran los sonidos y acciones que emplea un estudiante para comunicarse, primero es necesario reconocer lo que representa cada sonido o acción para el alumno, lo que permitirá comprender su mensaje hacia los demás. Asimismo, es oportuno trabajar desde las señas generales que las personas podemos identificar, como el saludo o despedida que, gracias a la imitación inicial, el alumno puede interiorizar para su propio manejo.

REFERENCIAS

- Abadín, D., Delgado, C. y Vígara, A. (2010). *Comunicación aumentativa y alternativa*. CEPAT.
- Aguilar Valera, J. A. (2017). Trastornos de la comunicación desde el DSM-V: La necesidad de diagnósticos diferenciales. *Cuadernos de Neuropsicología, Panamerican Journal of Neuropsychology*, 11(1), 144-156.
- Aguirre, A., Pacheco, E. y Sifuentes, G. (2022). *Actividades vivenciales para mejorar la autonomía en niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 060 de Cachicoto*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Hermilio Valdizán].
<https://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13080/7382/TEI00098A32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alba, C. Sánchez, J. y Zubillaga del Río, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo.
- Alvarado, V. y Ramírez, M. (2014). *Educación Escolarizada: el contexto áulico* [Archivo PDF].
https://www.researchgate.net/publication/278963640_Educacion_y_contexto_docente
- Ander-Egg, E. (2003). Repensando la investigación-acción-participativa. Colección política, servicios y trabajo social.
- Arnaiz Sánchez, P. Escarbajal Frutos, A. y Caballero García, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 2(10), 195-210.
- Arriaga Hernández, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>
- Blasco, G., Romero, L., Bolado, V., Ramírez, I. y Rivera, M. (2020). Alimentación en estudiantes con discapacidad. *Horizonte sanitario*, 19(3), 311-323.
- Carvajal, G. y Valencia, G. (2016). Toma de decisiones en el aula escolar. *Plumilla Educativa*, 17(1), 69-89.
- Castiblanco, A. (2019). *La teoría del color como herramienta lúdica para la interpretación discursiva y seguimiento de instrucciones, en niños de*

grado tercero de primaria [Tesis de Especialidad en Pedagogía de la Lúdica, Fundación Universitaria Los Libertadores].

https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2587/Castiblanco_Ana_Murcia_Rosa_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cebula, K., Moore, D. y Wishart, J. (2010). La cognición social en los niños con Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 27, 26-46.

Cestero, A. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *Universidad de Alicante. Departamento de Filología Española, Lingüística General. ELUA, Estudios de Lingüística*, 28, 125-150.

Chamorro Matrtínez, M. (2011). *El trastorno del espectro autista: Intervención educativa*. Pedagogía Magna.

Chaparro Castañeda, P. A., Muñoz Arciniegas, P. E., Ordoñez Villamizar, J. M. y Salas Gutiérrez, L. P. (2018). *Fortalecimiento de los Dispositivos Básicos de Aprendizaje y la comprensión de texto narrado mediante la literatura infantil en niños de 3 a 6 años* [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de Bucaramanga].

https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/846/2018_Tesis_Chaparro_Casta%C3%B1eda_Paula_Andrea.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (5 de febrero de 1917). Reformado 20 de diciembre de 2019. Diario Oficial de la Federación.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2),

Febres-Cordero, I. (2014). La importancia de promover la autonomía en niños de cero a cinco años.

Freré Franco, F. y Saltos Solís, M. (2013). Materiales didácticos innovadores: Estrategia lúdica en el aprendizaje. *Revista Ciencia UNEMI*, 6(10), 25-34

García Ferrando, M. (1993). La encuesta en García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación* (pp. 141-170). Madrid: Alianza Universidad Textos.

- Garzón Sánchez, I., Gerolin Pelucci, M., Herrero Brandin, M., Mena Castañares, M., Canto Combarro, A. y Vidorreta Gutiérrez, I. (2020). Abordaje de las dificultades de comunicación en personas con discapacidad intelectual: la importancia del contexto. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 103-127.
- González Rosas, E. (2019). *Estrategias que favorecen el desarrollo de la autonomía en niños y niñas del II ciclo de Educación Inicial* [Monografía de Licenciatura, Universidad Nacional de Educación, Facultad de Educación Inicial].
[https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/3866/MONOGRAF%
 c3%8dA%20-%20GONZALES%20ROSAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/3866/MONOGRAF%c3%8dA%20-%20GONZALES%20ROSAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ley General de Educación. (13 de julio de 1993). Reformada 30 de septiembre de 2019. Diario Oficial de la Federación.
- Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXIX(1), 69-92.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27029103>
- Montero González, P. (2003). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) y accesibilidad: Bases teóricas de los SAAC. *Puertas a la lectura*, (4), 129-136.
- Muñoz Gómez, C. y Sandez Pérez, J. (2020). *Identidad y autonomía: Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Pérez, Mariana. (Última edición: 28 de julio del 2021). Definición de Metodología. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/metodologia/>
- Rebollo Martínez, A. (2001). *Programa de comunicación total habla signada B. Schaeffer*. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Reséndiz Valenzuela, M., Guzmán Uribe, D., Sánchez González, V., Bayardo González, R., Medina Solís, C. y Alonso Sánchez, C. (2021). Aberración cromosómica: Trisomía 12p en paciente odontopediátrico: Reporte de un caso clínico en A. Pontigo Loyola (Coord.), *Ciencia Odontológica* (pp. 64-70). Editorial: Escriba. Escuela de Escritores C.A

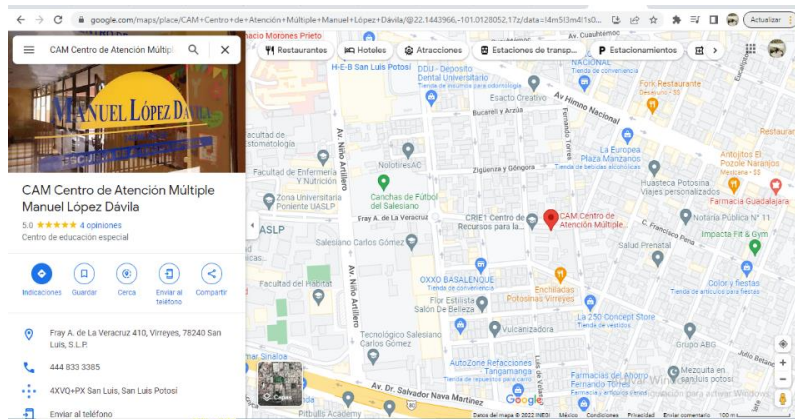
- Rodríguez, V. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: La secuencia didáctica. *Ra Ximhai*, 10(5), 445-456.
- Rojas, C. (2021). Simulaciones situadas intra-aula como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la formación de Trabajo Social. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal* (15), 253-283.
- Romero, S. (1999). *La comunicación y el lenguaje: Aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*.
- Ruiz, Y. (2010). Aprendizaje vicario: implicaciones educativas en el aula. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-6.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*.
- Segovia, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Instituto de Ciencias de la Educación.
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial*. México, D.F.
- SEP. (2010). *Discapacidad intelectual: Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México, D.F.
- SEP. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena: Guía-cuaderno 4: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad motriz*. México, D.F.
- SEP. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica. México, D.F.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Plan y programas de estudio para la educación básica. México, Ciudad de México.
- SEP. (2018). *Licenciatura en Inclusión Educativa*. México: Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Acuerdo Educativo Nacional: Implementación operativa. México, Ciudad de México.

- SEP. (2019). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México, Ciudad de México.
- SEP. (2019). *Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica*. México, D.F.
- SEP. (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica.
- Vázquez-Vázquez, T., García Herrera, D., Ochoa Encalada, S. y Erazo Álvarez, J. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 589-612. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.799>
- Villezcás, V. (2008). *La Práctica Situada: Un modelo in situ para lograr la fluidez pragmática en el idioma extranjero*. Universidad de Baja California.

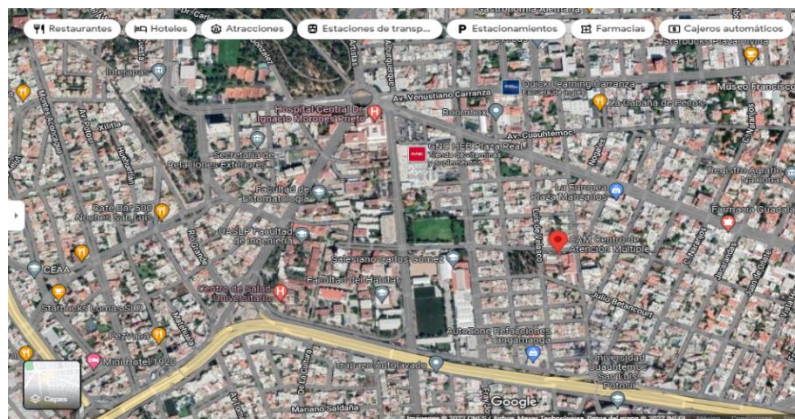
ANEXOS

Anexo 1

Centro de Atención Múltiple “Manuel López Dávila”



Ubicación geográfica del CAM



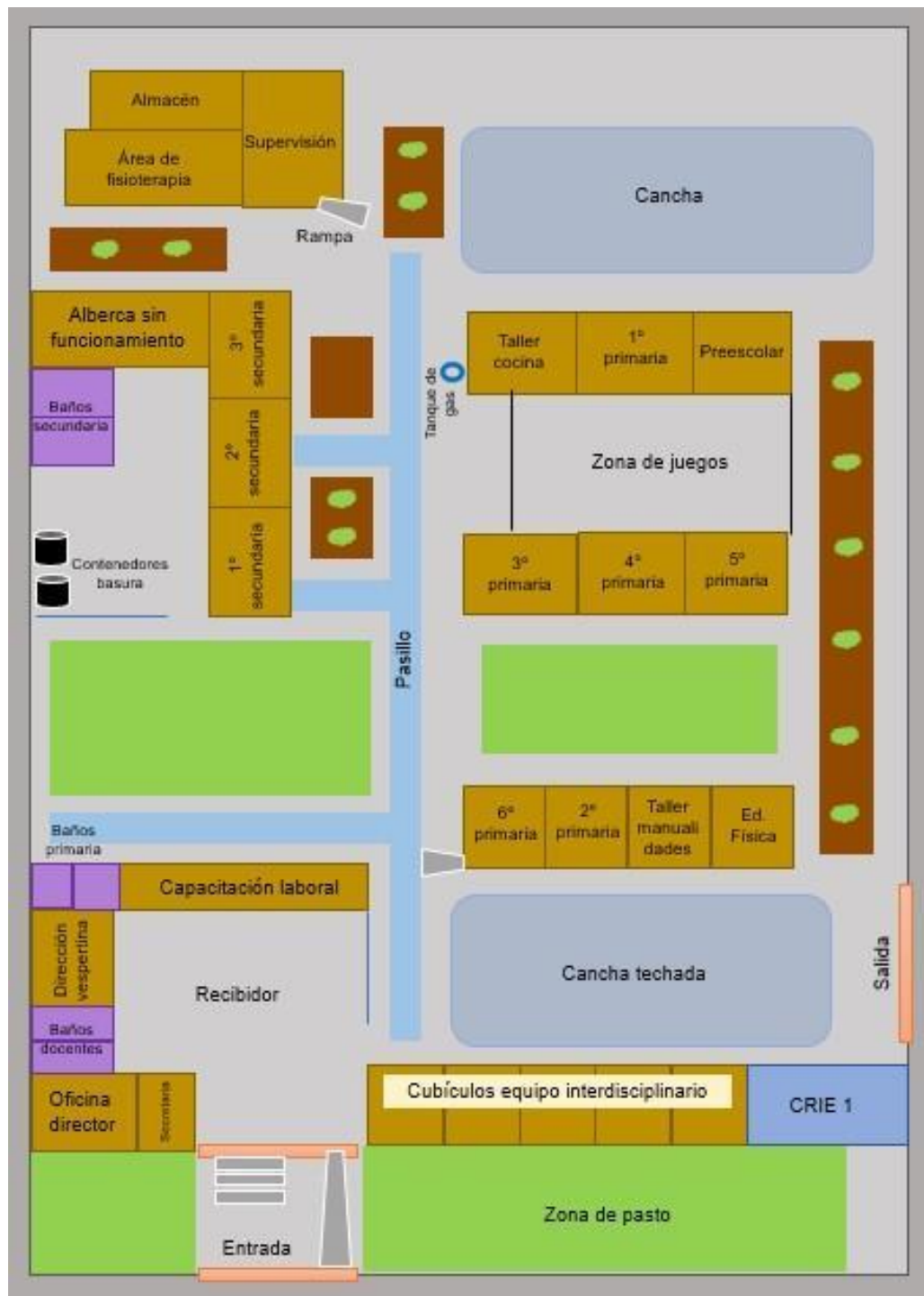
Croquis de ubicación del centro de práctica en relación con otras instituciones



Fachada principal del centro escolar

Anexo 2

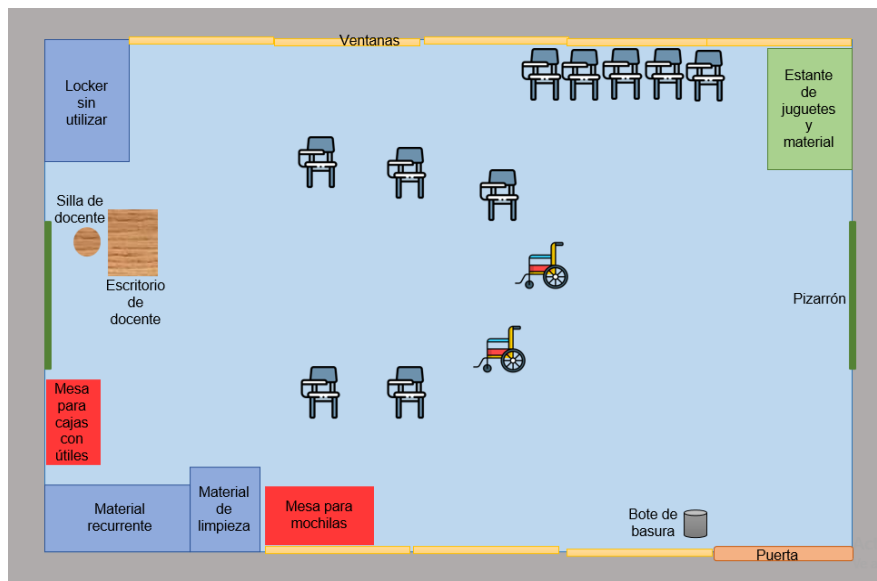
Distribución del CAM “Manuel López Dávila”



Croquis del CAM

Anexo 3

Aula de 2º de primaria del CAM



Croquis del aula de 2º de primaria del CAM



Fotografías del aula de 2º de primaria del CAM

Anexo 4



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE MANUEL LÓPEZ DÁVILA
C.C.T. 24DML0005K ZONA 01
CICLO ESCOLAR 2022 – 2023



Evaluación diagnóstica: Lista de Cotejo

Nombre del alumno(a):

Fecha:

Comunicación			
Indicador	Lo hace	No lo hace	En proceso
Obedece una orden simple.			
Cuando se le dice "no", deja de hacer la actividad que está realizando			
Puede "dar" o "mostrar" cuando se le pide			
Entiende órdenes que contengan referencias de ubicación espacial: arriba de, debajo de, izquierda, derecha.			
Combina el uso de palabras y gestos para manifestar sus deseos.			
Presta atención durante 5 minutos mientras se le lee un cuento.			¿Cuánto tiempo?
Puede encontrar un par de objetos/ilustraciones cuando se le pide			
Sigue con la mirada cuando una persona señala algo con el dedo.			
Comprende y responde cuando se le dan indicaciones por medio de gestos y/o señas.			
Expresa emociones con su rostro.			
Mantiene el contacto visual cuando se le habla.			
Se encorva cuando se está explicando la actividad.			
Se muestra inquieto/a al trabajar.			
Asiente o niega con la cabeza ante alguna pregunta.			

Socialización			
Indicador	Lo hace	No lo hace	En proceso
Observa a una persona que se mueve directamente dentro de su campo visual			
Sonríe en respuesta a la atención del adulto			
Extiende su mano hacia un objeto que se le ofrece			
Saluda y se despide con la mano.			

Responde cuando se le llama por su nombre.			
Toma parte en juegos con otro niño.			
Reconoce a las personas que le son familiares.			
Realiza juegos simples por imitación.			
Comparte material con sus compañeros.			

Motricidad			
Indicador	Lo hace	No lo hace	En proceso
Alcanza un objeto que está delante de él y lo agarra.			
Usa su mano para tomar objetos.			
Usa el pulgar y el índice como pinzas para recoger un objeto.			
Hace rayas con crayón o con lápiz.			
Agarra una pelota con las 2 manos.			
Traza con plantillas (patrones) siguiendo los contornos.			
Utiliza el dedo índice para explorar.			
Intenta buscar objetos con las manos.			

Independencia personal (autonomía)			
Indicador	Lo hace	No lo hace	En proceso
Se da de comer él solo con los dedos.			
Bebe en taza y la sostiene usando ambas manos.			
Se lleva a la boca una cuchara llena de alimento cuando se le ayuda.			
Come solo con una cuchara.			
Va al baño solo.			
Indica necesidad de ir al baño.			
Se seca las manos sin ayuda cuando se le da una toalla.			
Busca un trapo para limpiar lo que ha derramado.			
Indica cuando está mojado y/o sucio.			
Se pone/quita suéter sin ayuda.			
Reconoce los espacios en los que se organiza el aula y acude a ellos cuando corresponde.			
Ordena y recoge los materiales después de haberlos usado.			

Pide ayuda sólo cuando lo necesita, después de haber intentado hacer las cosas por sí mismo.			
Quiere repetir, por iniciativa propia, acciones que ha hecho antes.			

Cognitivo (DBA)			
Indicador	Lo hace	No lo hace	En proceso
Sigue las instrucciones verbales/visuales.			
Busca con la vista un objeto que ha sido retirado de su campo visual.			
Saca un objeto de una caja abierta metiendo la mano dentro de esta.			
Hace pares de objetos semejantes o iguales.			
Señala la imagen que se le pide.			
Identifica lo "grande" y lo "pequeño" cuando se le pide			
Señala partes del cuerpo cuando se le pide.			
Cuenta hasta 5 objetos imitando al adulto.			¿Cuántos?
Separa objetos por categorías.			
Sigue la secuencia de colores que se le da.			
Resuelve rompecabezas sencillos tras varios intentos.			
Realiza correspondencia uno a uno cuando se le pide.			
Muestra interés por experimentar con los colores.			
Recuerda objetos/imágenes que se le han mostrado con anterioridad (memoria a corto plazo).			

Observaciones

Fuente: Elaboración propia tomando indicadores de la Guía Portage, PAC Primary y Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil (2015, Colombia).

Anexo 5



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE MANUEL LÓPEZ DÁVILA
C.C.T. 24DML0005K ZONA 01
CICLO ESCOLAR 2022 – 2023



Encuesta a padres de familia

1.- Datos generales:

Nombre del niño(a): _____

Fecha de nacimiento: _____

Nombre de mamá: _____

Nombre de papá: _____

Tutor(a): _____

Teléfono: _____

Enfermedades recurrentes: _____

Alergias: _____

Docente en formación: Litzy Sarahí Rodríguez Alvarado

2.- Dinámica en casa:

1. ¿Quiénes viven en casa?

Nombre	Edad	Parentesco

2. ¿Quién cuida a su hijo(a) cuando usted no está?



Pareja



Hermano(a) mayor



Abuelos



Vecino(a)

Otra persona (¿quién?): _____

3. ¿Quién convive más con el niño? _____

4. ¿Quién convive menos con el niño/a? _____

5. ¿Platica con su hijo(a) al salir de la escuela?

Sí lo hago

No lo hago ¿Por qué? _____

6. ¿Cuáles tareas domésticas están asignadas a su hijo(a)?



Barrer



Limpiar

Ninguna

Otra actividad (¿cuál?): _____

7. ¿De qué manera su hijo(a) le pide ayuda?



Hablar



Llorar



Gritar

No lo hace

8. ¿Qué recursos utiliza su hijo(a) para comunicarse?



Hablar



Señalar



Hace señas

No lo hace

Otra manera: _____

9. ¿Cuentan con dispositivos tecnológicos en casa y servicio de internet?

Dispositivos: Sí

No

Internet:

Sí

No

¿Con qué dispositivos cuenta?



Laptop



Computadora



Celular



Tablet

3.- Coloque una en la casilla que responda cada pregunta.

Pregunta	Sí	No
¿Ayuda a su hija/o a hacer las tareas?		

¿Su hijo/a deja de hacer la actividad que esté haciendo cuando usted dice "no"?		
¿Puede encontrar objetos que se le pidan?		
¿Expresa felicidad, tristeza, enojo o miedo con el rostro?		
¿Asiente o niega con la cabeza ante alguna pregunta?		
¿Responde cuando le llaman por su nombre?		
¿Reconoce a las personas que pertenecen a su familia?		
¿Puede comer solo?		
¿Se viste solo?		
¿Le indica cuando quiere ir al baño?		
Si todavía usa pañal, ¿le avisa cuando está sucio/mojado?		
¿Recoge sus juguetes después de utilizarlos?		

4.- Describiendo a mi hijo(a):

1. ¿Qué responsabilidades tiene su hijo/a en casa? _____
2. ¿Qué tipo de juegos le gustan a su hijo(a)? _____

3. ¿Con quién juega su hijo(a)? (Especifique) _____
4. ¿Qué le gusta comer? _____
5. ¿Qué situaciones le molestan? _____
6. Describa la rutina de su hijo para venir a la escuela: _____

5.- Yo creo que mi hijo(a)...

1. Tiene las siguientes cualidades: _____

2. Puede lograr esto en un futuro: _____

3. ¿De qué manera participa en la educación de su hijo(a)? _____

4. ¿Qué acciones o situaciones genera para que su hijo(a) sea alguien independiente?

Anexo 6

Materiales rutinarios



Orden del día



Asistencia de los estudiantes con fotografías.

Anexo 7

Planeación didáctica y evidencias de “¡Yo me cuido!”

Fecha de aplicación	23 de noviembre, 2022		
Nombre de la actividad	¡Yo me cuido!		
Área de desarrollo personal y social	Educación Socioemocional	Campo formativo	Exploración del mundo natural y social
Dimensión	Autonomía	Eje	Mundo natural
Habilidad asociada a la dimensión	Iniciativa personal	Tema	Cuidado de la salud
Aprendizaje esperado	Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar.	Aprendizaje esperado	Practica hábitos de higiene y alimentación para cuidar su salud.
Propósito	Reconoce los pasos a seguir para el cepillado de dientes y lo ejecuta.		
Actividades permanentes	Bienvenida y canción de activación. Orden del día con pictogramas. Asistencia: cada estudiante coloca un pompón en su fotografía. Higiene: Lavado de manos y limpieza de su mesabanco.		
Tareas permanentes	Cepillado dental: tres veces al día. Orden de sus pertenencias: juguetes, ropa. Responsabilidades de las tareas domésticas.		
SECUENCIA DIDÁCTICA			
Inicio: <u>Discusión guiada:</u> Se les explicará que hablaremos de la boca y se les pedirá que la señalen. Luego se les preguntará ¿Para qué nos sirve la boca? Tras conocer lo que el grupo piensa, se realizará otra pregunta detonante: ¿Conocen al ratón Pérez? A partir de sus respuestas se les mostrará una imagen del ratón y se le contará un cuento breve al respecto para proporcionar diversas formas de presentar la información , complementando con las siguientes preguntas: ¿Por qué creen que el ratón Pérez se lleve los dientes? ¿Creen que le sirvan los dientes con bacterias? ¿Qué hacemos para mantener los dientes limpios? Se realizarán preguntas abiertas y cerradas para obtener las respuestas.		Elementos SAAC	
Desarrollo: <u>Red conceptual:</u> Se les pedirá que levanten la mano quién se lava los dientes y qué necesitamos para hacerlo. Se les mostrará pasta dental en un vaso para que puedan olerla y agarrar un poco con sus dedos para que la sientan y la prueben, enfocando la atención en sus reacciones ante las sensaciones. Luego se les preguntará cómo se cepillan los dientes, pudiendo expresarlo de manera verbal o haciendo los movimientos, variando los métodos de respuesta. Posteriormente, se pondrá un video: Cepillarse los dientes para niños – Elite Kids: (https://youtu.be/1KWf_8henWPI), brindando información visual y auditiva , para después comentar lo que se vio: ¿De qué manera se cepillan los dientes de arriba? ¿Hacia dónde se cepillan los dientes de abajo?, etc., lo que permitirá realizar una autoevaluación de lo que nosotros hacemos para lavarnos los dientes y la manera en que se ha mostrado en el video. Posteriormente, a cada alumno se le proporcionará una plantilla con recuadros y un conjunto de imágenes con los pasos a seguir para realizar la rutina del cepillado dental. De manera grupal vamos a identificar lo que sucede en cada imagen y después las acomodaremos en su lugar correspondiente, favoreciendo la colaboración, comunicación y el desarrollo de la reflexión.		Con ayuda: <ul style="list-style-type: none"> • Imágenes: Ratón Pérez • Pictogramas: Pasos para el cepillado dental • Objetos reales: Maqueta de boca, cepillo de dientes, pasta dental. Sin ayuda: <ul style="list-style-type: none"> • Movimientos corporales (gestos) • Vocalizaciones (sonidos) 	
Cierre: <u>Síntesis:</u> Se les presentará una maqueta de una boca y un cepillo de dientes. Se solicitará la participación de un alumno para que manipule la boca, mientras el resto de sus compañeros le dicen o señalan los pasos a seguir para cepillarse los dientes, resaltando la relevancia del objetivo a lograr y favoreciendo la colaboración al igual que la comunicación.			
TAREA: Pegar la plantilla de la rutina en el baño de casa y seguirla al menos tres veces al día: antes de ir a la escuela, después de comer, antes de irse a dormir. Enviar una fotografía mediante WhatsApp de que la plantilla está pegada.			
Aspecto a evaluar	Sigue los pasos para el cepillado de dientes.		
Materiales	Producto	Evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Plantilla de la rutina del cepillado dental • Pegamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Respuestas de los alumnos. • Plantilla de pasos del cepillado dental. 	Técnicas: Observación y desempeño. Instrumentos: Lista de cotejo, diario de registro, trabajos de los alumnos.	
Instrumento de evaluación: Lista de cotejo			
Indicador	Si	En proceso	No
Ejemplifica su rutina para cepillarse los dientes.			
Identifica los pasos a seguir para cepillarse los dientes.			
Coopera con sus compañeros en las actividades.			
Manifiesta iniciativa para participar en las actividades.			
Expresa sus ideas hacia los demás con palabras, gestos o sonidos.			
Reconoce la importancia del cuidado bucal.			
Pide ayuda cuando la necesita.			
Observaciones:			

Evidencias



Y.M. manipulando la maqueta bucal



J.D. y C.C. realizando su plantilla de cepillado dental



Trabajos de los alumnos en el aula: Plantillas del cepillado dental.



Tarea: Y.M. cepillándose los dientes en casa

Anexo 8

Planeación didáctica y evidencias de “Comida sana”

Fecha de aplicación		02 de diciembre, 2022		
Nombre de la actividad		Comida sana		
Área de desarrollo personal y social Dimensión Habilidad asociada a la dimensión	Educación Socioemocional	Campo formativo Eje Tema	Exploración del mundo natural y social	
	Autonomía		Mundo natural	
Aprendizaje esperado	Toma de decisiones y compromiso	Aprendizaje esperado	Cuidado de la salud	
	Identifica las causas y efectos en la toma de decisiones.		Reconoce la importancia de una alimentación correcta.	
Propósito	Diferencia y clasifica alimentos saludables y no saludables.			
Actividades permanentes	Bienvenida y canción de activación. Orden del día con pictogramas. Asistencia: cada estudiante coloca un pompón en su fotografía. Higiene: Lavado de manos y limpieza de su mesabanco.			
Tareas permanentes	Cepillado dental: tres veces al día. Orden de sus pertenencias: juguetes, ropa. Responsabilidades de las tareas domésticas.			
SECUENCIA DIDÁCTICA				
Inicio: <u>Discusión guiada:</u> Se les explicará que vamos a hablar de la comida. Para ello, se les realizará una pregunta detonante: ¿Cuál es su comida favorita?, se harán preguntas cerradas respecto a algunos alimentos para que determinen si les gustan o no, favoreciendo el uso de diversos medios de comunicación. Posteriormente se les preguntará: ¿Creen que su comida favorita es saludable?		Elementos SAAC		
Desarrollo: <u>Red conceptual:</u> Se les presentará el plato del bien comer y los alumnos mencionarán o señalarán los alimentos que ellos conozcan. Luego se identificarán los alimentos que a ellos les gustan, realizando preguntas cerradas. Se les dará una breve explicación de cómo está conformado el plato del bien comer y después se guiará hacia la reflexión empleando preguntas abiertas y cerradas: ¿Creen que es importante comer saludable? ¿Qué pasa si nada más comemos dulces? ¿Creen que nos enfermamos?, etc.		Con ayuda: <ul style="list-style-type: none"> Imágenes: Lámina del plato del bien comer; tarjetas de comida saludable y no saludable. Sin ayuda: <ul style="list-style-type: none"> Movimientos corporales (gestos) Vocalizaciones (sonidos) 		
Cierre: <u>Síntesis:</u> Se les mostrará un semáforo y se les explicará cada uno de los colores. Se utilizarán imágenes de comida saludable y no saludable y se le mostrará una tarjeta al grupo, ellos deberán reconocer si es una fruta, verdura, alimento de origen animal o cereal, y determinarán en qué parte del semáforo se pone: verde si lo podemos comer mucho, amarillo si el consumo debe ser moderado, y rojo si debe ser algunas veces, pudiendo comparar el alimento con su ubicación en el plato del bien comer, guiando la visualización, procesamiento y manipulación de la información.				
TAREA: Ir al mercado o una tienda y que el niño compre una fruta que ellos mismos pidan. Oler, tocar y probar la fruta para trabajar los sentidos. Enviar una foto mediante WhatsApp de la compra y la actividad. (Fecha límite: jueves 8 de diciembre)				
Aspecto a evaluar	Diferencia que los alimentos pertenecen a diferentes categorías.			
Materiales	Producto	Evaluación		
Semáforo	<ul style="list-style-type: none"> Respuestas de los alumnos. Fotografía de la tarea (alumnos compran una fruta). 	Técnicas: Observación y desempeño. Instrumentos: Lista de cotejo, diario de registro, trabajos de los alumnos.		
Instrumento de evaluación: Lista de cotejo				
Indicador		Si	En proceso	No
Coopera con sus compañeros en las actividades.				
Manifiesta iniciativa para participar en las actividades.				
Expresa sus ideas hacia los demás con palabras, gestos o sonidos.				
Identifica alimentos conocidos en el plato del bien comer.				
Clasifica los alimentos de acuerdo a su ubicación en el plato del bien comer.				
Pide ayuda cuando la necesita.				
Observaciones:				

Evidencias



A.L. y P.R. observando el plato del bien comer



J.D., C.B., A.L., P.R. y R.H. observando el plato del bien comer



A.L., J.D., R.H. y P.R. organizando los alimentos saludables y no saludables.



*Producto de los alumnos:
Organización de los alimentos*

Anexo 8

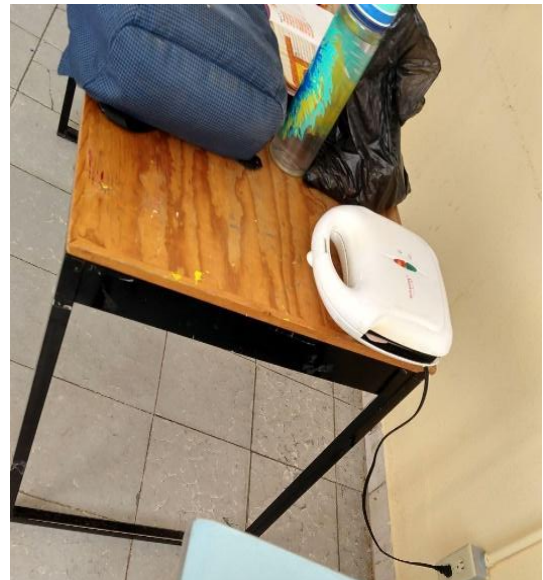
Planeación didáctica y evidencias de “Soy un chef”

Fecha de aplicación	08 de diciembre, 2022			
Nombre de la actividad	Soy un chef			
Área de desarrollo personal y social	Educación Socioemocional	Campo formativo	Exploración del mundo natural y social	
Dimensión	Autonomía	Eje	Mundo natural	
Habilidad asociada a la dimensión	Iniciativa personal	Tema	Cuidado de la salud	
Aprendizaje esperado	Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar.	Aprendizaje esperado	Practica hábitos de higiene y alimentación para cuidar su salud.	
Propósito	Prepara una comida real de acuerdo a sus capacidades y preferencias.			
Actividades permanentes	Bienvenida y canción de activación. Orden del día con pictogramas. Asistencia: cada estudiante coloca un pompón en su fotografía. Higiene: Lavado de manos y limpieza de su mesabanco.			
Tareas permanentes	Cepillado dental: tres veces al día. Orden de sus pertenencias: juguetes, ropa. Responsabilidades de las tareas domésticas.			
SECUENCIA DIDÁCTICA				
TAREA PREVIA: Cada alumno traer su plato y el ingrediente que eligió para el sándwich.		Elementos SAAC		
<p>Inicio: <u>Discusión guiada:</u> Se realizará un repaso de los alimentos del plato del bien comer, para lo que se les mostrará la misma imagen de la clase anterior. De manera grupal se les cuestionará dónde están las frutas y verduras, para lo que podrán decirlo o señalarlo, así como la frecuencia con la que se puede comer, usando diversos medios de comunicación. Esto mismo se hará con los otros grupos de alimentos.</p> <p>Desarrollo: <u>Red conceptual:</u> Se les explicará que vamos a jugar a ser chefs. Para ello, se les explicará que haremos un sándwich y se les mostrarán los ingredientes. Cada ingrediente se les pedirá que lo identifiquen en el plato del bien comer y lo digan o señalen, con el fin de gular el procesamiento, visualización y manipulación de la información.</p> <p>Antes de comenzar a realizar el sándwich se les leerá el cuento “Agua y jabón”, resaltando la importancia que tiene lavarnos las manos antes de cocinar. Primero se les pedirá que limpien su mesabanco e iremos a lavarnos las manos.</p> <p>Cierre: <u>Síntesis:</u> En el aula, cada alumno preparará su sándwich, para lo que se les estará guiando paso a paso el proceso para hacerlo, decidiendo ellos mismos qué ingredientes le pondrán, favoreciendo las selecciones individuales y autonomía.</p>		<p><u>Con ayuda:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Imágenes: Cuento (agua y jabón). Plato del bien comer. Objetos reales: Pan Bimbo (blanco o integral), jamón, mayonesa y queso. <p><u>Sin ayuda:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Movimientos corporales (gestos) Vocalizaciones (sonidos) 		
Aspecto a evaluar	Realiza un sándwich por sí mismo.			
Materiales	Producto	Evaluación		
<ul style="list-style-type: none"> Cuento Utensilios de cocina. Platos Sandwichera 	<ul style="list-style-type: none"> Respuestas de los alumnos. Sándwich de los alumnos. 	Técnicas: Observación y desempeño. Instrumentos: Lista de cotejo, diario de registro, trabajos de los alumnos		
Instrumento de evaluación: Lista de cotejo				
Indicador		Sí	En proceso	No
Coopera con sus compañeros en las actividades.				
Manifiesta iniciativa para participar en las actividades.				
Expresa sus ideas hacia los demás con palabras, gestos o sonidos.				
Identifica alimentos conocidos en el plato del bien comer.				
Diferencia los grupos de alimentos del plato del bien comer.				
Reconoce la importancia de la higiene antes de preparar alimentos y comer.				
Identifica al grupo de alimentos que corresponde lo que come.				
Pide ayuda cuando la necesita.				
Siguió los pasos para realizar su sándwich.				
Respetó los turnos para participar.				
Observaciones:				

Evidencias



A.L., R.H., O.M. y S.Z. realizando su sándwich.



Anexo 9

Planeación didáctica y evidencias de “Preparándome para la fiesta”

Fecha de aplicación	14 de febrero, 2023		
Nombre de la actividad	Preparándome para la fiesta		
Área de desarrollo personal y social	Educación Socioemocional	Campo formativo	Exploración del mundo natural y social
Dimensión	Autonomía	Eje	Mundo natural
Habilidad asociada a la dimensión	Iniciativa personal Toma de decisiones y compromiso	Tema	Interacciones con el entorno social
Aprendizaje esperado	Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar. Identifica las causas y efectos en la toma de decisiones.	Aprendizaje esperado	Distingue y sugiere reglas de convivencia que favorecen el trato respetuoso e igualitario en los sitios donde interactúa.
Propósito	Reconoce la importancia de mantenerse limpio y se viste por sí mismo o colabora cuando alguien más lo apoya.		
Actividades permanentes	Bienvenida y canción de activación. Orden del día con pictogramas. Asistencia: cada estudiante coloca un pompón en su fotografía. Higiene: Lavado de manos y limpieza de su mesabanco.		
Tareas permanentes	Cepillado dental: tres veces al día. Orden de sus pertenencias: juguetes, ropa. Responsabilidades de las tareas domésticas.		
SECUENCIA DIDÁCTICA			
Inicio: Objetivo: Les platicaré que hoy es 14 de febrero y se celebra la amistad, por lo que vamos a realizar un convivio. Para prepararnos para el festejo primero debemos vestimos, pero la ropa que tenemos está sucia, por lo que se les cuestionará qué debemos hacer, variando los métodos de respuesta .		Elementos SAAC	
Desarrollo: Red conceptual: Se les dará la indicación que de manera grupal vamos a lavar la ropa, para lo que se les mostrará una lavadora como objeto real y se les preguntará: ¿Qué necesitamos para lavar? ¿Necesitamos jabón? ¿Agua? Variando los métodos de respuesta. Enseguida se les pedirá que cada estudiante coloque su ropa dentro de la lavadora, se discutirá en grupo cuánta ropa tenemos en cantidad y si es mucha o poca ropa, para posteriormente lavar la ropa.		Con ayuda:	
Una vez terminado esto, se colocará un mecate a lo largo del aula y los alumnos deberán colgar la ropa bajo la consigna de que se secará. Posteriormente, cada alumno elegirá lo que quiere usar favoreciendo las elecciones individuales y deberá vestirse, pidiendo ayuda sólo si lo requieren. La ropa que no se utilice deberá doblarse y cada alumno la guardará en su mochila. Para trabajar el amarrado de las agujetas se les mostrarán plantillas de un tenis de diferentes tamaños y ellos elegirán el que crean que les quede, posteriormente se les mostrará cómo se amarran las agujetas y luego lo harán por sí mismos.		<ul style="list-style-type: none"> Objetos reales: Ropa de los alumnos, lavadora, plantilla de tenis. 	
Cierre: Síntesis: Una vez listos, se trabajará en plenaria para conocer las ideas de los estudiantes respecto a la actividad, variando los métodos de respuesta. Posteriormente se realizará el convivio: desayuno e intercambio entre el alumnado.		Sin ayuda:	
Aspecto a evaluar		Se viste, dobla su ropa y amarra sus agujetas por sí mismo, o colabora para que lo hagan.	
Materiales	Producto	Evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> Mecate 	<ul style="list-style-type: none"> Respuestas de los alumnos. 	Técnicas: Observación y desempeño. Instrumentos: Lista de cotejo, diario de registro, trabajos de los alumnos	
Instrumento de evaluación: Lista de cotejo			
Indicador	Si	En proceso	No
Coopera con sus compañeros en las actividades.			
Manifiesta iniciativa para participar en las actividades.			
Expresa sus ideas hacia los demás con palabras, gestos o sonidos.			
Respeto los turnos para colocar la ropa dentro de la lavadora.			
Diferencia mucho y poco en cantidades.			
Se viste por sí mismo o colabora para que lo vistan.			
Colabora para doblar su ropa o lo hace por sí mismo.			
Intenta amarrar las agujetas o colabora para hacerlo.			
Pide ayuda cuando la necesita.			
Observaciones:			

Evidencias



C.C., P.R., Y.M., R.H., A.L. y S.Z. conociendo la lavadora.



S.Z., Y.M. y A.L. tendiendo la ropa.



A.L. con su plantilla de tenis luego de que C.C. la apoyara a amarrar las cintas.

Anexo 10

Planeación didáctica y evidencias de “La tiendita”

Fecha de aplicación	16 de marzo, 2023		
Nombre de la actividad	La tiendita		
Área de desarrollo personal y social	Educación Socioemocional	Campo formativo	Exploración del mundo natural y social
Dimensión	Autonomía	Eje	Cultura y vida social
Habilidad asociada a la dimensión	Iniciativa personal	Tema	Interacciones con el entorno social
Aprendizaje esperado	Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar.	Aprendizaje esperado	Distingue y sugiere reglas de convivencia que favorecen el trato respetuoso e igualitario en los sitios donde interactúa.
Propósito	Participa en la compra y venta de productos, utilizando expresiones cordiales.		
Actividades permanentes	Bienvenida y canción de activación. Orden del día con pictogramas. Asistencia: cada estudiante coloca un pompón en su fotografía. Higiene: Lavado de manos y limpieza de su mesabanco.		
Tareas permanentes	Cepillado dental: tres veces al día. Orden de sus pertenencias: juguetes, ropa. Responsabilidades de las tareas domésticas.		
SECUENCIA DIDÁCTICA			
<p>Inicio: <u>Objetivo:</u> Se les explicará que vamos a jugar a la tiendita y se les cuestionará si recuerdan las monedas que estuvimos conociendo en clases anteriores. Se les pedirá que elijan 10 objetos del mueble de juguetes para que sean los productos a vender y mientras se les coloca el precio, repasaremos la cantidad con el fin de reactivar sus conocimientos previos.</p> <p>Desarrollo: <u>Red conceptual:</u> Se les cuestionará: ¿Quién va a la tienda? ¿Qué se puede encontrar en las tiendas? ¿Qué necesitamos para comprar en la tienda? Con el fin de que a partir de varios métodos de respuesta ellos planteen sus hipótesis. Posteriormente se les explicará que en esta ocasión el grupo se dividirá en dos equipos: unos serán los vendedores y otros los que compren en la tienda; por turnos, un alumno elegirá el producto que va a comprar, promoviendo las elecciones individuales, para que de manera grupal identifiquemos el precio del producto y contemos el dinero que necesita ocupar para comprarlo, favoreciendo la comunicación y la colaboración, guiando el procesamiento de la información. Cuando elija su producto, será necesario propiciar el uso de las frases de cortesía como el saludo, agradecer y pagar, utilizando diversos medios de comunicación para que el alumno pida lo que desea comprar. Constantemente se resaltarán las reglas: respetar los turnos y saludar, pedir el producto, pagar y agradecer.</p> <p>Cierre: <u>Síntesis:</u> Se trabajará en plenaria para realizar preguntas abiertas y cerradas que permitan variar los métodos de respuesta y determinar de manera grupal cuál producto costaba más dinero, cuál era el más barato, si todos respetaron las reglas y qué otras reglas pudiéramos poner, promoviendo el desarrollo de la reflexión.</p>		<p>Elementos SAAC</p> <p><u>Con ayuda:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Objetos reales: Monedas, caja registradora, productos de la tienda. <p><u>Sin ayuda:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Movimientos corporales (gestos) Vocalizaciones (sonidos) 	
Aspecto a evaluar	Participa en la compra y venta de productos, siguiendo las reglas establecidas.		
Materiales	Producto	Evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> Cinta adhesiva Tarjetas de precios 	<ul style="list-style-type: none"> Respuestas de los alumnos. 	Técnicas: Observación y desempeño. Instrumentos: Lista de cotejo, diario de registro, trabajos de los alumnos.	
Instrumento de evaluación: Lista de cotejo			
Indicador	Si	En proceso	No
Identifica el valor numérico de las monedas.			
Respeto los turnos de participación.			
Utiliza frases de cortesía para pedir un producto.			
Coopera con sus compañeros en las actividades.			
Manifiesta iniciativa para participar en las actividades.			
Pide lo que desea comprar con palabras, gestos o sonidos.			
Pide ayuda cuando la necesita.			
Observaciones:			

Evidencias



A.L., J.D., Y.M., S.Z., A.T., C.B., C.C., R.H. y P.R. participando en la compra y venta de productos.

Anexo 11

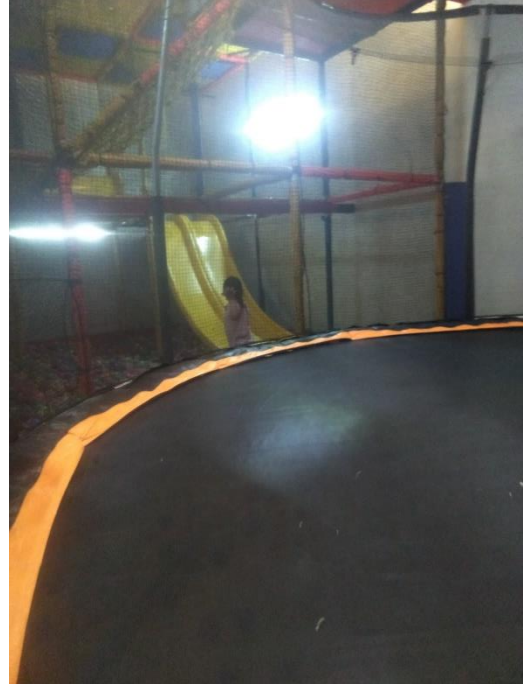
Planeación didáctica y evidencias de “El restaurante”

Fecha de aplicación	27 de abril, 2023		
Nombre de la actividad	El restaurante		
Área de desarrollo personal y social	Educación Socioemocional	Campo formativo	Exploración del mundo natural y social
Dimensión	Autonomía	Eje	Mundo natural
Habilidad asociada a la dimensión	Iniciativa personal	Tema	Interacciones con el entorno social
Aprendizaje esperado	Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar.	Aprendizaje esperado	Distingue y sugiere reglas de convivencia que favorecen el trato respetuoso e igualitario en los sitios donde interactúa.
Propósito	Sigue las reglas del restaurante, elige su comida e interactúa con los demás.		
Actividades permanentes	Bienvenida y canción de activación. Orden del día con pictogramas. Asistencia: cada estudiante coloca un pompón en su fotografía. Higiene: Lavado de manos y limpieza de su mesabanco.		
Tareas permanentes	Cepillado dental: tres veces al día. Orden de sus pertenencias: juguetes, ropa. Responsabilidades de las tareas domésticas.		
SECUENCIA DIDÁCTICA			
<p>Inicio: <u>Actividad focal:</u> Se le dará la bienvenida a los niños y sus familias al restaurante. Enseguida, se explicarán las reglas del restaurante que deberán respetarse, de acuerdo con las reglas que el propio restaurante establece en la zona de juegos, utilizando los mismos objetos del establecimiento como elementos para visualizar la información dada, proporcionando diversas formas de presentar la información.</p> <p>Desarrollo: <u>Red conceptual:</u> Se les pedirá que acudamos al baño para lavarnos las manos en conjunto, siguiendo la rutina que se establece en el centro escolar. Posteriormente, para comer se les dará la indicación de que cada persona debe servirse a sí misma, con el fin de observar el grado de autonomía que los cuidadores permitan a sus hijos para servirse o que ellos decidan lo que comerán, pudiendo expresarlo de manera verbal o haciendo los movimientos, variando los métodos de respuesta.</p> <p>Cierre: <u>Síntesis:</u> Se les permitirá jugar en el laberinto de pelotas y el trampolín, identificando sus avances respecto a la interacción con otros, la resolución de problemas y toma de decisiones en un entorno real, promoviendo la colaboración al igual que la comunicación.</p>			<p>Elementos SAAC</p> <p>Con ayuda:</p> <ul style="list-style-type: none"> Objetos reales: alimentos y juegos del restaurante. <p>Sin ayuda:</p> <ul style="list-style-type: none"> Movimientos corporales (gestos) Vocalizaciones (sonidos)
Aspecto a evaluar	Respeto las reglas del restaurante e interactúa con otros.		
Producto		Evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> Respuestas y acciones de los alumnos. 		Técnicas: Observación y desempeño. Instrumentos: Lista de cotejo, diario de registro.	
Instrumento de evaluación: Lista de cotejo			
Indicador	Sí	En proceso	No
Saluda y se despide de las demás personas.			
Elige los alimentos que quiere comer.			
Se sirve a sí mismo o pide ayuda para hacerlo.			
Coopera con sus compañeros en los juegos.			
Manifiesta iniciativa para participar en los juegos.			
Expresa sus ideas hacia los demás con palabras, gestos o sonidos.			
Resuelve dificultades que se le presentan.			
Pide ayuda cuando la necesita.			
Observaciones:			

Evidencias



Y.M. y R.H. jugando fútbol.



P.R. en la alberca de pelotas.



Y.M. y S.Z. en el laberinto de pelotas.



R.H. en el trampolín.

Anexo 12

Momentos de ocio: Interacción



O.M., Y.M. y R.H jugando con el material



A.T. manipulando el material



Y.M., J.D., R.H. y C.C. armando un barco.



S.Z., C.C., R.H. y A.T. jugando con el material



C.C., R.H., P.R. y J.D. jugando a cocinar



C.B., A.L. y R.H armando un rompecabezas.