



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

TITULO: Inclusión educativa: implementación de estrategias didácticas para atender la diversidad en un grupo de segundo de preescolar

AUTOR: Emily Natali Ramírez Arredondo

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Inclusión, Diversidad, Estrategias, Necesidades, Características

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO SISTEMA
EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

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

GENERACIÓN



**“INCLUSIÓN EDUCATIVA: IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
PARA ATENDER LA DIVERSIDAD EN UN GRUPO DE SEGUNDO DE
PREESCOLAR”
INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PREESCOLAR**

PRESENTA:

EMILY NATALI RAMÍREZ ARREDONDO

ASESORA:

DRA. MARTHA PATRICIA MIRELES ALEMÁN



**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 EMILY NATALI RAMÍREZ ARREDONDO
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"INCLUSIÓN EDUCATIVA: IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ATENDER
LA DIVERSIDAD EN UN GRUPO DE SEGUNDO DE PREESCOLAR"**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Preescolar

en la generación 2022-2026 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 7 días del mes de JULIO de 2026

ATENTAMENTE.

Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



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

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 22 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. RAMIREZ ARREDONDO EMILY NATALI
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, (X) Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, () Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

INCLUSIÓN EDUCATIVA: IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ATENDER LA DIVERSIDAD EN UN GRUPO DE SEGUNDO DE PREESCOLAR

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 EDUCACIÓN PREESCOLAR

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA


MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

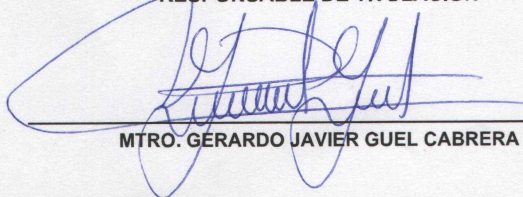


DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

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


MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN


MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL


DRA. MARTHA PATRICIA MIRELES ALEMÁN



Agradecimientos

A mis padres por el acto de valentía y amor más grande que fue dejarme partir de casa para perseguir mis sueños. Gracias por depositar su confianza absoluta en mí y por sostener mi corazón a la distancia realizando inmensos sacrificios para que pudiera continuar estudiando y culminar esta meta que, sin lugar a duda, también es suya. Espero algún día poder devolverles al menos un poco de todo lo que me han dado.

A mi hermana por convertirse en mi ancla y darme un motivo real e inquebrantable para vivir y seguir adelante en aquellos momentos en los que ni siquiera deseaba hacerlo.

A mi familia por interesarse genuinamente por mí y tejer a mi alrededor una red de contención incondicional. Me reconfortaba el alma saber que sin importar lo que pasara o lo difícil que se tornara el camino siempre tendría a alguien dispuesto a sostener mis pasos haciéndolo todo más sencillo.

A mi novio por ser mi mayor impulso y creer ciegamente en mí incluso en los días en los que yo dudaba de mi propia capacidad. Gracias por recordarme mi valor, por tu paciencia infinita y por motivarme a seguir viviendo y luchando.

A mi maestra titular por arroparme con tanta calidez, empatía y humanidad en mi formación docente. Su apoyo incondicional en el aula, su sabiduría compartida y sobre todo el amor y el cariño con el que guió mi práctica hicieron que la inmersión en el aula se convirtiera en un verdadero hogar para mi vocación.

A los niños y niñas de 2ºA por ser mis más grandes maestros. Aún en los días donde sentía que mi energía se agotaba bastaban sus ocurrencias, sus sonrisas sinceras y sus hermosas muestras de cariño para recargar mi alma y convencerme de jamás rendirme.

Y finalmente a mí misma, a la Emily del pasado. Gracias por tener la inmensa valentía de continuar con vida, por elegir quedarte cuando todo parecía derrumbarse y por resistir cada batalla hasta llegar aquí y culminar este sueño. Lo logramos.

Índice

I.	Introducción	5
II.	Plan de Acción	8
	2.1 Descripción y focalización del problema	8
	2.2 Diagnóstico y contexto	10
	2.3 Objetivos y preguntas de investigación	21
	2.4 Marco metodológico	23
	2.5 Marco teórico	28
	2.6 Propuesta de Actividades	42
III.	Descripción, Reflexión y Evaluación de la Propuesta de Mejora	45
	3.1 Ciclo reflexivo 1: Piezas Únicas	45
	3.2 Ciclo Reflexivo 2: Las apariencias engañan	52
	3.3 Ciclo Reflexivo 3: Todos podemos hacer arte	57
	3.4 Ciclo Reflexivo 4: Valoro y apoyo	62
	3.5 Ciclo Reflexivo 5: Mi imagen	68
	3.6 Ciclo Reflexivo 6: Estaciones numéricas	72
	3.7 Ciclo Reflexivo 7: Mural de la inclusión	78
	3.8 Evaluación de los Aprendizajes y Reflexión de la Práctica	82
IV.	Conclusiones y Recomendaciones	89
V.	Referencias Bibliográficas	95
VI.	Anexos	98

Introducción

El presente Informe de Prácticas Profesionales titulado "Inclusión educativa: implementación de estrategias didácticas para atender la diversidad en un grupo de segundo de preescolar" constituye un ejercicio de investigación y reflexión sistemática sobre el quehacer docente.

El documento describe y analiza el impacto de estrategias didácticas para transformar la enseñanza homogénea en una pedagogía flexible y equitativa detallando el proceso de planificación, aplicación y evaluación de una secuencia de intervenciones didácticas fundamentadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el enfoque del aula diferenciada.

Esta intervención se desarrolló en el Jardín de Niños "Benito Juárez García" ubicado en un contexto urbano y comercial de la capital potosina caracterizado por una alta demanda educativa y una notable pluralidad en las estructuras familiares.

De manera específica la práctica profesional se focalizó en el segundo grado grupo A el cual destaca por ser un colectivo escolar sumamente heterogéneo donde conviven niños y niñas con diversos ritmos de aprendizaje, distintos niveles de maduración socioemocional y necesidades específicas de apoyo educativo incluyendo casos de neurodivergencia, dificultades de lenguaje y discapacidad motriz.

A partir de la inmersión en este espacio la observación participante y los registros sistemáticos en el diario de la educadora permitieron identificar el área de mejora que motivó este trabajo de investigación.

La problemática central radicó en la persistencia de prácticas de enseñanza estandarizadas que al asignar las mismas tareas para todo el alumnado ignorando sus necesidades

y características terminaban generando Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) de carácter didáctico. Se evidenció que esta falta de diversificación provocaba una exclusión silenciosa impidiendo que los alumnos con mayores retos accedieran de forma equitativa a las experiencias educativas.

Frente a esta situación el propósito fundamental de este informe es documentar cómo la diversificación de la enseñanza permite derribar dichas barreras propiciando la igualdad de oportunidades en el aula. La relevancia de abordar este problema radica en la urgencia de materializar los discursos teóricos en acciones reales demostrando que la atención a la diversidad es un pilar indispensable para la formación docente y un mandato ético para cumplir con los preceptos de equidad y justicia social que promueve la Nueva Escuela Mexicana.

Mi interés personal y la motivación principal para elegir este tema surgieron de una profunda convicción por erradicar cualquier forma de segregación desde la primera infancia.

A lo largo de mi formación he presenciado cómo el sistema tradicional suele premiar al infante que logra adaptarse a un molde rígido marginando el potencial de quienes aprenden y se expresan de manera distinta por lo que asumí el reto ético y profesional de demostrar que un aula verdaderamente inclusiva es posible cuando la diferencia deja de concebirse como un problema a resolver y comienza a valorarse como la principal riqueza del grupo.

La elaboración de este documento recepcional me permitió articular la teoría con la práctica consolidando mi identidad profesional y fortaleciendo de manera directa mis competencias metodológicas.

A través del diseño y análisis de las estrategias implementadas se desarrolló uno de los dominios del saber fundamentales establecidos por la SEP (2022) en el Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar demostrando la capacidad de "hacer intervención

educativa mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza, didácticas, materiales y recursos educativos que consideran a la alumna, al alumno, en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje" (p. 9).

De igual manera este trayecto de investigación-acción enriqueció significativamente mi perfil al brindarme las herramientas necesarias para "caracterizar la diversidad de la población escolar que atiende, considerando modalidad, contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, físico y socioemocional, para establecer una práctica docente situada e incluyente" (SEPb, 2022, p. 10).

Esta comprensión profunda se tradujo en una intervención pedagógica, permitiéndome cumplir con el descriptor profesional que demanda "detectar los niveles de desarrollo de las niñas y los niños vinculados a los procesos y estilos de aprendizaje para determinar propuestas y metodologías pertinentes en una atención diferenciada" (SEPb, 2022, p. 10) garantizando con ello que mi labor como educadora en formación responda integralmente al derecho inalienable de una educación de excelencia para todas y todos.

2. Plan de Acción

2.1 Descripción y focalización del problema

Dentro del panorama educativo actual, el término de inclusión ha cobrado una relevancia significativa, consolidándose con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) al ser establecida como uno de sus ejes articuladores. No obstante, su aplicación práctica continúa representando un reto en las aulas, pues con frecuencia se incurre en una “falsa inclusión” que no trasciende de la mera integración. En estos casos al no atenderse las necesidades y características de los niños y niñas, se terminan generando Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) de carácter didáctico.

A lo largo de mi formación docente, mediante la práctica en diversos jardines de niños he observado que, a pesar de las diferencias contextuales, prevalece una problemática en común: la ausencia de inclusión educativa. Este fenómeno deriva de distintos factores como falta de recursos, ausencia de personal especializado, desconocimiento de estrategias diversificadas y la carencia de redes de apoyo con las familias. Asimismo, persiste una visión común entre las docentes, resumida en la premisa: “atiendo a los niños con necesidades especiales o atiendo al resto del grupo”, siendo esta una postura que evidencia la urgencia de transformar las prácticas de enseñanza.

Esta problemática se observa de manera concreta en el Jardín de Niños “Benito Juárez García”, trascendiendo de mi grupo de práctica para manifestarse en la totalidad de las aulas. Puesto que, durante los espacios de diálogo generados en el Consejo Técnico Escolar (CTE), concebido como una comunidad de aprendizaje, el colectivo docente coincide en la necesidad de transitar hacia una verdadera inclusión educativa, tomando como medida que dicho espacio se

destine mensualmente a la actualización profesional en torno a la identificación y eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Lo anterior representa un avance significativo, pues demuestra el reconocimiento institucional de que es imperativo transformar las prácticas educativas. No obstante, el desafío persiste en el plano operativo: lograr que el discurso y el conocimiento teórico se traduzca en acciones pedagógicas concretas que logren la transformación real del entorno escolar.

Ahora bien, centrándonos en el segundo grado grupo A, pude identificar que la principal BAP es la homogeneidad de las actividades, puesto que, durante las situaciones didácticas se asignan tareas iguales para todo el grupo, omitiendo la diversidad de los estudiantes, que incluye casos de discapacidad motriz, dificultades de lenguaje, posible diagnóstico de TDAH, así como diferencias en ritmos y estilos de aprendizaje, contextos socioculturales y estilos de personalidad.

Esta falta de estrategias que atiendan la diversidad en el aula provoca la segregación de los niños y niñas, pues, al no ofrecerse los apoyos o ajustes necesarios, se les impide acceder de forma equitativa a las experiencias educativas y a una participación plena, limitando significativamente el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Ante la problemática detectada, el presente Plan de Acción se focaliza en la transformación de la intervención docente a través de la implementación de estrategias didácticas para atender la diversidad, teniendo como finalidad alcanzar una inclusión educativa en donde todos los niños y niñas tengan acceso a las mismas posibilidades de aprendizaje de forma equitativa. El objetivo no es crear una actividad distinta para cada niño, sino transformar la planeación general para que sea accesible para todos desde el inicio.

De esta manera, se busca transitar de una enseñanza uniforme a una práctica docente flexible, donde la diversidad sea el motor de la planeación y no un obstáculo a resolver.

2.2 Diagnóstico y contexto

Para dar respuesta a la problemática focalizada, es importante realizar una lectura de la realidad educativa. Como señala Arriaga (2015) “el diagnóstico educativo es el punto de partida de un proceso que permite conocer el estado situacional de los alumnos y de su contexto para fundamentar la toma de decisiones que orienten la mejora del aprendizaje”. Bajo esta premisa, en el presente apartado se desglosa la realidad del segundo grado grupo A, no describiendo únicamente datos, sino realizando un análisis sistémico de los factores que influyen en el proceso de enseñanza de los niños y niñas.

Para ello, el análisis se divide en dos momentos, primero, se aborda el contexto de la práctica a través de las seis dimensiones propuestas por Cecilia Fierro (1999): social, institucional, interpersonal, valoral y didáctica. En segundo lugar, se presenta el diagnóstico, centrado específicamente en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas dentro de los cuatro Campos Formativos del Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (2022).

2.2.1 Contexto

Dimensión social.

El Jardín de Niños “Benito Juárez García” se localiza en la calle Ocampo No. 100, dentro de la Fracción San Leonel, en el municipio de San Luis Potosí, S.L.P. México, C.P. 78387. Ubicado entre las calles Cointziu y Camino Antiguo a Españita, al suroeste de la ciudad. (Anexo 1)

Al tratarse de una zona urbana en sus alrededores se percibe un entorno dinámico donde la vida cotidiana de las familias está marcada por el comercio local, un ejemplo de ello es el

mercado que se instala semanalmente en la calle Cointziu, así como la presencia de tiendas de abarrotes.

En esta dimensión se destaca la alta demanda educativa del plantel, mientras que instituciones cercanas como el preescolar Luis Moya operan con una matrícula de 112 estudiantes, el Jardín de Niños Benito Juárez García inició el ciclo escolar 2025-2026 con un total de 164 estudiantes, distribuidos en 23 de primer grado, 70 de segundo y 71 de tercero, manteniendo incluso una lista de espera para el ingreso a la institución. Esto refleja confianza por parte de la comunidad, pero también implica el reto de atender a familias con estructuras y necesidades muy diversas. Asimismo, la saturación de los grupos representa un reto en la práctica, pues se debe contar con una mayor capacidad de organización, pues al existir una población numerosa de niños y niñas, también existe una gran diversidad.

En cuanto a la estructura familiar, se identifica una diversidad que incluye familias nucleares, familias extensas y familias monoparentales encabezadas en su mayoría por madres trabajadoras. La ocupación de los padres de familia varía entre trabajadores de la zona industrial como operarios, comerciantes, empleados en locales pequeños y en su mayoría madres de familia dedicadas al hogar, no obstante, debido a las jornadas laborales, el cuidado de los niños y niñas recae en los abuelos, reflejándose en los métodos de crianza permisivos.

Finalmente, el aspecto sociocultural está fuertemente arraigado a las tradiciones religiosas. La mayoría de las familias son católicas, lo que impacta en la asistencia escolar, por ejemplo, durante la festividad del 12 de diciembre los niños no suelen asistir, por lo que se cuenta con la presencia de dos a tres alumnos por grupo.

Dimensión institucional.

El J.N. pertenece a la Zona 02 de educación preescolar y se encuentra adscrita al Sistema Educativo Estatal Regular (SEER) con Clave de Centro de Trabajo 24DJN0392U.

En lo que respecta a su infraestructura, el plantel cuenta con los servicios básicos: agua, electricidad, drenaje e internet. La institución se compone de una dirección, biblioteca, aula de usos múltiples, bodega y siete aulas: una destinada a primer grado, tres para segundo y tres para tercero. Asimismo, cuenta con áreas comunes como el patio cívico, la zona de juegos, patio trasero y tres baños divididos en niños, niñas y docentes (Anexo 2). Es relevante destacar que se dispone de un aula para el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), factor que resulta determinante ya que simboliza un espacio institucional de apoyo para la diversidad.

La organización escolar es de carácter completo. La plantilla está integrada por una directora, siete educadoras frente a grupo, una secretaria, dos oficiales de mantenimiento y dos docentes especialistas: uno en educación física y una en música.

La toma de decisiones pedagógicas se realiza de forma colegiada, principalmente en los espacios que se brindan para el Consejo Técnico Escolar, destacando que el colectivo docente reconoce la urgencia de actualizarse en temas de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), focalizando aún más en las barreras didácticas para intervenir por medio de la práctica docente.

No obstante, manifiestan que una BAP que se enfrenta como institución es la toma de decisiones de supervisión, puesto que no se permiten realizar actividades que impliquen el involucrar a los padres de familia o agentes externos para el desarrollo de proyectos, impactando en la autonomía profesional.

Por otro lado, a pesar de contar con el apoyo del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) las docentes titulares manifiestan que no hay un trabajo vinculado, pues la atención a los niños y niñas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) se da de forma aislada, sin existir un intercambio sistemático de lo trabajado, frenando la innovación en las aulas, por ello, solicitan espacios de diálogo que permitan intercambiar saberes para lograr una intervención docente que logre atender las necesidades de los alumnos.

Dimensión interpersonal

Respecto a las relaciones humanas que se establecen en la práctica, comenzaré analizando el vínculo con mi docente titular. La considero una maestra muy comprometida, inteligente, respetuosa y capacitada, quien recientemente retomó su trabajo frente a grupo tras desempeñarse como Asesor Técnico Pedagógico (ATP), por lo que, en un inicio esto me generó cierta presión, pues al estar en constante actualización asesorando a otras docentes, sabía que mi desempeño como practicante debía ser de excelencia.

Afortunadamente, nuestra relación se basa en el respeto, comunicación, confianza, pero sobre todo, colaboración. Hemos establecido como rutina diaria la reflexión de la práctica al finalizar la jornada, en este espacio reconocemos las fortalezas y áreas de mejora, un ejercicio indispensable para el trabajo docente de forma continua. Asimismo, ambas trabajamos en conjunto proponiendo estrategias para atender a todos los niños y niñas, priorizando a quienes requieren mayores apoyos.

En cuanto al clima institucional, la relación entre las docentes de la institución es similar, pues a pesar de que existan diferencias de opinión, las decisiones se toman de forma democrática. Existe además un apoyo sólido entre las tres maestras de segundo grado, lo que facilita el trabajo colaborativo para el desarrollo de proyectos.

Acerca de las relaciones que establecen los niños y niñas en el aula, considero que he logrado generar un ambiente de confianza y cariño, debido a que, manifiestan agrado por las clases y acuden a mi cuando requieren apoyo o tienen algún problema socioemocional.

Sin embargo, al convivir con sus pares muestran dificultad para trabajar colaborativamente y se presentan casos de agresión verbal, física y exclusión, justificando este rechazo al señalar que ciertos compañeros “no trabajan” y “dicen groserías” (alumna con TDAH) y que “los molestan” (alumno con problemas de autorregulación emocional). Lo más crítico es que, al indagar sobre estas actitudes, los alumnos manifiestan que sus padres son quienes les indican no convivir con esos compañeros.

Esto nos lleva a la relación con los padres de familia, la cual es un factor determinante en el proceso. Actualmente existe un bajo nivel de involucramiento, limitándose su participación a festivales escolares, dejando de lado reuniones informativas, pláticas del CAPEP o el apoyo constante con tareas y materiales.

Esta falta de apoyo se ve de igual manera presente en los casos de alumnos con NEAE, dado que el trabajo vinculado es casi nulo debido a la falta de involucramiento; incluso existe un caso en donde la madre de familia se niega a que su hijo reciba atención del CAPEP, siendo quien en este momento es el que más lo requiere. No obstante, no todo el escenario es negativo, pues existe una madre de familia que colabora estrechamente con la docente titular y conmigo, lo cual ha permitido observar avances significativos en el desarrollo de su hijo.

Dimensión personal

Mi elección por la docencia en educación preescolar nace del firme convencimiento de que los primeros años de vida son la base de la sociedad y la educación. Es esta etapa donde los niños aprenden a partir de sus primeras experiencias como socializar y lo que implica la escuela;

aquí desarrollan y ponen en práctica sus habilidades en lo que es, simplemente, su primer acercamiento a la interacción con otros. Sin embargo, no todos se llevan las mismas experiencias, porque en un entorno que se supone debe ser seguro, alegre, motivador y rico en aprendizajes, para otros solo implica la mera asistencia a un espacio, pues se les excluye de la educación equitativa y de calidad a la que todos tienen derecho.

Esto lo he venido observando desde mis primeras jornadas de práctica: exclusión en todos lados, por factores socioeconómicos, físicos, culturales y cognitivos. Lo paradójico es que, desde el inicio de mi carrera todos hablaban de inclusión y todos sabían que era importante, entonces, ¿por qué no adentrarnos en ella? ¿por qué sigue existiendo discriminación? ¿por qué si todos reconocen su importancia no se llega a una inclusión educativa? Esto me resultó frustrante, pues en cada una de las aulas que tuve la oportunidad de estar en mis jornadas de intervención u observación, compartían una característica en común: la falta de inclusión.

Por ello, decidí desde mi primer año de la carrera, que quería generar un cambio de paradigma, al menos en lo que respecta a mi propia práctica, Tal vez no puedo cambiar todas las aulas del mundo, pero al menos quiero dejar una huella en cada uno de mis alumnos, ningún niño o niña debería ser excluido sin importar sus características, necesidades, intereses o condiciones, y no hablo solamente de aquellos estudiantes con alguna discapacidad, sino realmente ningún infante.

Mi meta al día de hoy continúa siendo la misma, construir un aula donde todos sean incluidos. A lo largo de mi formación docente me enfrenté a grupos con gran diversidad de estudiantes, no obstante, al adentrarme al aula de segundo grado, grupo A, del Jardín de Niños Benito Juárez García el panorama se amplió aún más. No miento al señalar que es el grupo con mayor diversidad que he atendido, todos tienen diferentes características, necesidades e intereses,

ningún niño es igual a otro, lo cual me representa un reto mayor al que esperaba, pero no imposible de lograr.

Dimensión valoral

Como analicé en el apartado de dimensión personal, existe una tensión constante entre los valores declarados por el sistema educativo y los valores que se viven en la realidad de la práctica educativa, donde los prejuicios y falta de innovación y atención a la diversidad fomentan la segregación de niños, niñas y adolescentes. Ante esto, mi postura ética es de resistencia activa, mi labor como futura docente consiste en modelar mediante el trato diario que la diferencia no es un obstáculo, sino un rasgo inherente a lo humano que debe ser respetado.

Asimismo, esta dimensión cuestiona la homogeneidad pedagógica, considerando que aplicar la misma actividad para todos, ignorando las diferentes necesidades y apoyos que requieren los alumnos, es en sí mismo un acto que carece de equidad. Por ello, mi compromiso valoral se traduce en la búsqueda de estrategias didácticas que atiendan la diversidad para el logro de una inclusión educativa. La calidad educativa, desde mi perspectiva no se logrará dando a todos lo mismo, sino garantizando que cada niño y niña reciba los apoyos necesarios para participar y aprender plenamente, promoviendo en el aula valores como la empatía, la ayuda mutua, y, sobre todo el reconocimiento del otro como un igual en derechos.

2.2.2 Diagnóstico

Para el presente apartado se realizó una evaluación diagnóstica inicial centrada en los cuatro campos formativos, llevando a cabo la triangulación de la información de tres instrumentos clave: la observación participante, el diario de la educadora y la aplicación de actividades durante mis primeras jornadas de intervención del ciclo escolar. Este análisis permite

identificar los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) reales del grupo frente a la diversidad.

Lenguajes

Dentro de este campo formativo el análisis del grupo revela una compleja red de interacciones y niveles de desarrollo que exigen una intervención docente diversificada. En cuanto a la expresión oral se observa una marcada brecha entre los niños y niñas con un nivel avanzado, de aquellos que enfrentan barreras significativas de comunicación.

Mientras que un grupo de ocho alumnos manifiestan sus ideas con claridad y fluidez al participar activamente en la búsqueda de hipótesis compartiendo sus ideas y saberes, existe un grupo de cinco alumnos con perfiles introvertidos que se expresan con timidez y un tono de voz casi inaudible.

Esta situación se torna más crítica en casos específicos, por ejemplo, el servicio del CAPEP da a conocer un alumno con posible diagnóstico de mutismo situacional que, aunque posee el conocimiento, permanece en silencio durante las asambleas grupales, pero intenta expresarse oralmente en ambientes de confianza, logrando externar de una a dos palabras, pero siendo aún notoria su dificultad para la articulación de fonemas.

Asimismo, cuatro niñas presentan dificultades severas en el lenguaje oral que limitan su participación equitativa, recurriendo en ocasiones al uso de señas o apoyos visuales para manifestar sus saberes.

Respecto a la apropiación del lenguaje escrito, particularmente en el trabajo con el nombre propio, nuevamente se refleja la diversidad de niveles de aprendizaje, puesto que, se identifican cuatro alumnas situadas en la etapa alfabética, demostrando dominio avanzado de las gráficas y logran realizar análisis fonéticos y alfabéticos complejos. En contraste, otro subgrupo

se encuentra en la etapa presilábica, logrando el reconocimiento de su nombre en distintos objetos. Asimismo, seis alumnos presentan dificultades para identificar las grafías que conforman su nombre más allá de la letra inicial, aún cuando se les proporciona una tarjeta como apoyo visual para la comparación con los nombres de sus pares.

Finalmente, al contar con diferentes niveles de aprendizaje y necesidades del alumnado es visible que la aplicación de actividades homogéneas actúan como una BAP, Mientras que los alumnos con un nivel avanzado concluyen sus actividades con facilidad requiriendo retos adicionales como la producción de apellidos y análisis de sonidos, un porcentaje importante del grupo requiere de materiales diferenciados y apoyo personalizado para no quedar al margen del proceso educativo.

Centrándonos en la expresión oral, el uso de estrategias lúdicas y literarias como cuentos y títeres logra elevar la seguridad de los alumnos más introvertidos, permitiéndoles participar en condiciones de mayor confianza. Por lo tanto, es indispensable que la práctica en este campo considere los estilos de personalidad y los tiempos de maduración cognitiva para asegurar una atención equitativa para la diversidad de necesidades y características detectadas.

Saberes y pensamiento científico

En el presente campo se evidencia una heterogeneidad pronunciada en el desarrollo del pensamiento matemático, particularmente en el dominio del conteo y el reconocimiento numérico, A través de la aplicación de diversas actividades exploratorias, se identificó que ocho alumnos logran identificar grafías numéricas en un rango del uno al doce, mientras que dos niñas demuestran un dominio avanzado que se extiende hasta el rango del dieciocho. No obstante, el resto del grupo requiere apoyo para la identificación de grafías numéricas, representando un reto incluso el rango del uno al cinco.

Ahora bien, referente a los principios de conteo, siete de los infantes logran realizar correctamente el conteo de cantidades individuales del uno al diez, mientras que una estudiante lo logra de forma autónoma con colecciones de hasta veinte elementos. Asimismo, se han detectado áreas de oportunidad en cuatro infantes que aún no dominan la correspondencia uno a uno, ni la secuencia numérica de forma ordenada, por lo que, al realizar la acción del conteo pulsar los objetos en más de una ocasión, asignándoles un número de forma repetida.

Un hallazgo fundamental es que, aunque la mitad del grupo puede contar colecciones de manera precisa, no logran identificar la grafía que corresponde a la cantidad, a la par de que, una minoría del grupo utiliza numerales convencionales para registrar resultados y otra representa las cantidades mediante dibujos o marcas de correspondencia uno a uno como palitos o círculos.

En este campo también resulta visible la diversidad en los niveles de aprendizaje pues mientras que cinco alumnos identifican cantidades pequeñas sin realizar el conteo uno a uno, otros requieren de mediación personalizada y materiales multisensoriales para comprender los principios básicos de cardinalidad. Se ha constatado que las actividades grupales a menudo permiten observar las diferencias, ya que los alumnos que requieren mayor apoyo tienden a repetir por eco las cantidades narradas por sus compañeros más avanzados al realizar actividades de conteo.

En consecuencia, el diagnóstico subraya la necesidad de implementar estrategias diferenciadas que permitan a cada subgrupo trabajar dentro de su zona de desarrollo próximo, enfrentando retos según las necesidades de cada alumno.

Ética, Naturaleza y Sociedades

Centrándonos en la construcción de la identidad y la dinámica de convivencia dentro del aula se destaca que los alumnos comprenden el nombre propio no solo como una etiqueta, sino

como un derecho de todos y todas y un elemento que forma parte de su identidad. Los estudiantes manifiestan que el nombre sirve para ser reconocidos individualmente y evitar ser llamados de forma genérica, reconociendo que además su elección suele estar vinculada con su historia familiar y tiene un significado.

En cuanto a la convivencia y la autorregulación, se observa un contraste significativo en los ritmos de maduración social del grupo. Puesto que, la mayoría reconoce y respeta los acuerdos de convivencia dentro del aula, manifestando su importancia, existen dos alumnos con una baja tolerancia a la frustración. Esta dificultad se manifiesta en conductas disruptivas ante situaciones que están fuera de su control, provocando agresiones físicas o verbales hacia sus pares, lo cual genera cierto rechazo por parte del resto del grupo al convivir con ellos.

No obstante, durante las jornadas de prácticas al asignar roles de liderazgo, mediación o apoyo dentro de las actividades, logran canalizar su energía hacia acciones positivas, demostrando que su impulsividad puede transformarse mediante estrategias que valoren sus capacidades.

Por ello, es necesario promover la empatía y resolución de conflictos, asegurando que ningún niño o niña sea excluido, así como la búsqueda y aplicación de estrategias para atender las necesidades de los alumnos, con la finalidad de que todas y todos participen , aprendan y convivan en condiciones de igualdad sustantiva.

De lo humano y lo comunitario

En el presente campo se ha identificado como un área de oportunidad el desarrollo de la motricidad fina, especialmente para tareas que exigen precisión y coordinación. Pues la mitad del grupo muestra dificultad para realizar actividades que impliquen el agarre de “pinza” para manipular objetos pequeños como cuentas, pegatinas y papel, así como para emplear la técnica

del rasgado. Además, es de suma relevancia mencionar que una de las alumnas que requiere apoyo en esta área presenta una discapacidad motriz en el lado izquierdo de su cuerpo, por lo que, para ella implican un reto mayor las actividades de motricidad fina y gruesa.

Respecto al cuidado de la salud y la higiene personal, la mayoría de los estudiantes identifican con claridad acciones para su cuidado, como la alimentación saludable, el lavado de manos y el cepillado de dientes, vinculándolo con la prevención de enfermedades.

Por último, acerca de la integración de actividades físicas y colectivas, el grupo demuestra interés por el juego simbólico y rondas, aunque la organización en espacios reducidos actúa como una barrera que dispersa la atención de los niños y niñas.

Al carecer de la amplitud necesaria para desplazarse con libertad los infantes experimentan invasiones constantes e involuntarias de su espacio personal lo que provoca roces físicos y sobreestimulación. Esta limitación espacial desvía su atención del propósito pedagógico del juego generando dispersión y episodios de inquietud ya que la energía y la necesidad de movimiento propias de esta etapa no encuentran un cauce adecuado para expresarse, limitando así su participación plena.

2.3 Objetivos y preguntas de investigación

El presente apartado tiene como propósito presentar las metas que guiarán este informe de prácticas profesionales. Los objetivos aquí planteados representan el compromiso de transformar la enseñanza homogénea y tradicional en una práctica inclusiva que responda a las necesidades y características individuales de cada uno de los niños y niñas.

Por su parte, las preguntas de investigación se diseñaron con la finalidad de funcionar como un hilo conductor de la reflexión de la práctica docente, orientadas a la indagación

constante sobre la efectividad de las estrategias a implementar para garantizar que todos los alumnos alcancen los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)

2.3.1 Objetivo general

Diseñar, implementar y evaluar estrategias que permitan atender la diversidad existente en un segundo grado de preescolar, fomentando una práctica que tome en cuenta las necesidades y características individuales de cada estudiante.

2.3.2 Objetivos específicos

-Identificar y diseñar estrategias didácticas efectivas que propicien la igualdad de oportunidades para el aprendizaje y la participación, en un ambiente inclusivo.

-Implementar estrategias que promuevan la inclusión, tomando en cuenta la diversidad existente en el aula.

-Analizar y evaluar los beneficios que se obtienen al implementar estrategias que promueven la inclusión.

2.3.3 Pregunta general

¿Qué estrategias permiten atender la diversidad en el aula, para lograr el acceso igualitario al aprendizaje y la participación?

2.3.4 Preguntas específicas

-¿Qué elementos debe integrar el diseño de las estrategias didácticas para que resulten efectivas al propiciar la igualdad de oportunidades para el aprendizaje y la participación?

-¿Qué implicaciones tiene la implementación de estrategias didácticas para el logro de los procesos de aprendizaje de forma equitativa?

-¿Cuáles son los beneficios y alcances que se obtienen al implementar estrategias que promuevan la inclusión?

2.4 Marco metodológico

El presente apartado describe la metodología que guiará el presente documento, surgiendo la Investigación-Acción y el Ciclo Reflexivo de Smyth como bases para el presente plan de acción.

Para comprender el alcance de la investigación-acción es necesario trazar la evolución histórica y conceptual del término. En sus orígenes, este método se consolidó fuera del ámbito educativo como una herramienta de transformación y compromiso social.

Al respecto, Lewis (1946), considerado uno de los pioneros señala que “es un tipo de investigación-acción, una investigación comparativa sobre las condiciones y los efectos de diversas formas de acción social. La investigación que no produce más que libros no es suficiente.” (p.35).

Desde esta perspectiva el concepto ya apuntaba hacia una intervención directa sobre las dinámicas humanas, puesto que, el autor añade que el proceso “debe enfrentarse a problemas de actitudes y estereotipos en relación con el propio grupo y con otros grupos, a problemas del desarrollo de las actitudes y de la conducta durante la niñez y la adolescencia.” (Lewis, 1946, p.36).

Esta visión inicial resulta sumamente potente, ya que justifica la pertinencia de investigar el quehacer docente no como un ejercicio meramente contemplativo, sino como una acción urgente para deconstruir dinámicas de exclusión desde la infancia.

Con el paso de las décadas la investigación-acción experimentó una transición significativa hacia el escenario educativo, redefiniendo el papel del docente y del estudiante en el proceso de mejora escolar. En este punto de la evolución del término Lawrence (1991) aporta una visión centrada en el desarrollo de las potencialidades en el aula al sostener que “la

investigación es el potencial del educando: su preocupación, su colaboración y su perfeccionamiento; mientras que la acción es la actividad teórica para desarrollar el potencial del educando” (p.9).

De este modo, la investigación-acción deja de ser una metodología impuesta por observadores externos y se convierte en una praxis viva, donde la actividad teórica del docente se pone directamente al servicio de la colaboración y el perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, Elliot (1993) profundiza en esta dimensión práctica al afirmar que “La investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas” (p.70).

Esta evolución exige un cambio de postura en el docente, entendiendo la labor dentro del aula como un todo integrado, donde: “La investigación-acción integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del currículum y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa” (Elliot, 1993, p.73)

Así, la investigación-acción ampara de forma sólida este plan de acción, puesto que, valida el papel del docente como investigador activo, capaz de evaluar y reconstruir su práctica.

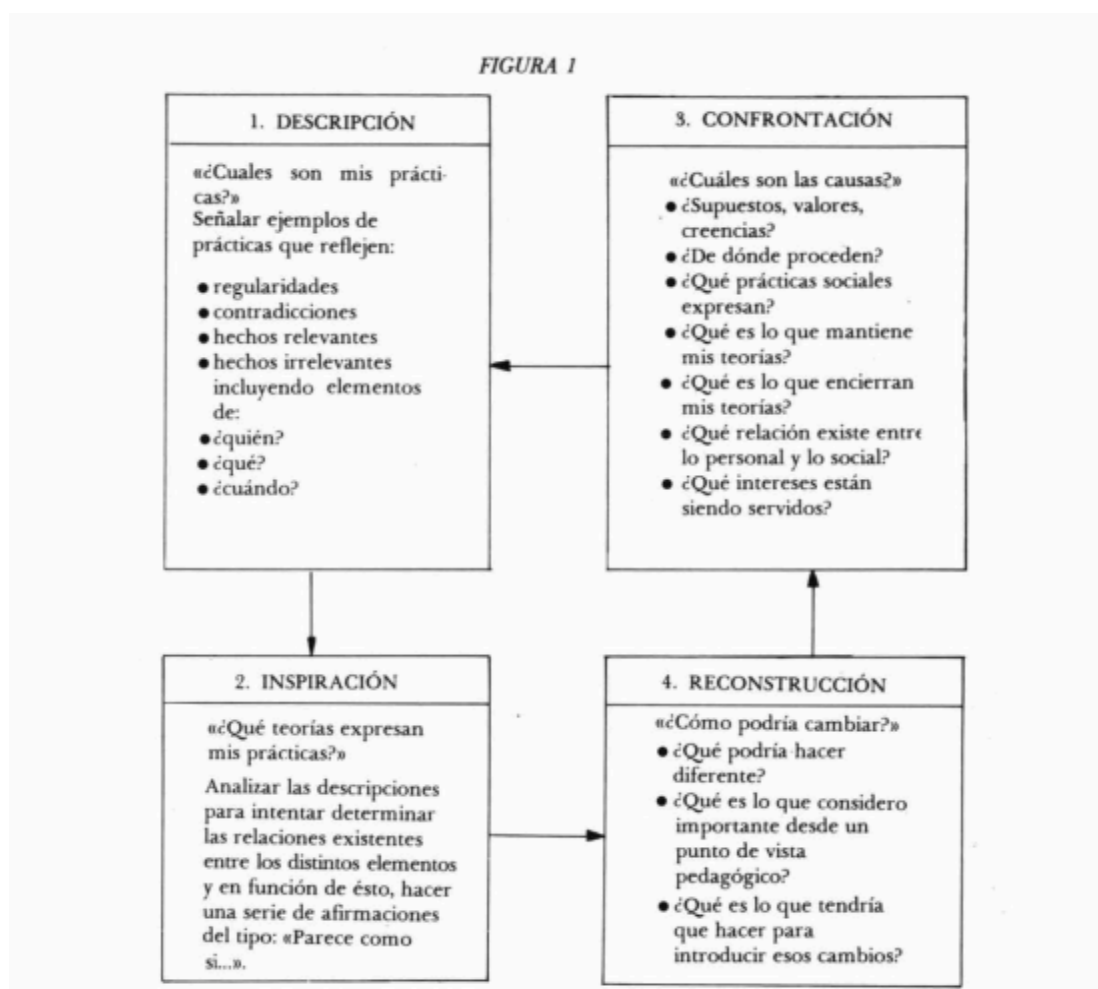
Ahora bien, partiendo de la premisa de la investigación-acción como un ejercicio crítico y transformador, surge el ciclo reflexivo de Smyth (1991) como herramienta para desglosar, comprender y reconstruir la práctica docente frente a las complejidades del aula, pues esta no puede reducirse a una evaluación superficial de aciertos y errores al término de una jornada.

La enseñanza es una actividad dinámica, viva y multifactorial que exige a los profesionales de la educación desarrollar herramientas de análisis profundo para no caer en la inercia de una rutina mecanizada.

En este sentido, la práctica reflexiva se convierte en un espejo indispensable para cuestionar las decisiones que tomamos frente a grupo y para comprender el impacto real de nuestras estrategias pedagógicas.

Este modelo no busca juzgar al docente, sino, dotarlo de las herramientas necesarias para reconfigurar su propia labor docente desde la autonomía y la comprensión crítica de su entorno.

Para operar esta transformación, el ciclo reflexivo de Smyth (1991) se presenta como un trayecto metodológico estructurado en cuatro fases interconectadas a través de interrogantes específicas, las cuáles guían la sistematización de la experiencia pedagógica:



Nota. Recuperado de *Una pedagogía crítica de la práctica en el aula* (p. 280), por J. Smyth, 1991. Revista de Educación

El punto de partida de este recorrido es la fase de la descripción, la cual nos convoca a responder de manera rigurosa y transparente a la pregunta fundamental *¿Qué es lo que hago?*, puesto que para poder transformar una realidad primero es necesario aprender a mirarla con detenimiento. Esta etapa inicial consiste en detenernos a analizar nuestra práctica a través del registro detallado de los llamados “incidentes críticos” en el aula.

Al respecto, Smyth (1991) argumenta que “si pretendiéramos ser analíticos con la enseñanza que impartimos y empezar a ubicarla sociológicamente, primero tendríamos que poder describir al menos algunos de los “incidentes críticos”” (p.279).

Al plasmar las interacciones por escrito, el docente se ve obligado a estructurar y ordenar lo ocurrido, comprendiendo que “el mero hecho de expresarse por escrito supone tener claras ciertas cosas que nosotros consideramos como los elementos de la situación: el quién, qué, cuándo y dónde” (Smyth, 1991, p. 279). De esta manera la descripción minuciosa despoja a las rutinas de su falsa naturalidad y ofrece una base de datos real sobre las respuestas del grupo y la labor del docente.

Una vez que la práctica ha sido documentada, el ciclo avanza hacia la fase de inspiración una dimensión esencial cuyo propósito es descifrar *¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?*. Esta fase nos invita a analizar nuestros propios registros para interrogar las causas profundas detrás de lo que acontece en el aula.

De acuerdo con el planteamiento del autor, detenerse en este momento nos faculta para “proceder a su análisis y a lo que Young (1981) denominó “desgranar el texto para descubrir lo que revelaba” (Smyth, 1991, p. 282).

Desgranar las anotaciones implica que el docente deja de ser un simple narrador y comienza a teorizar sobre la enseñanza en el sentido de desgranar los procesos pedagógicos más amplios que se escondían tras las acciones empleadas (Smyth, 1991, p. 282).

A través de esta lectura crítica de su propia realidad el docente descubre que sus decisiones no son fortuitas, sino que están guiadas por nociones previas sobre cómo se aprende y cómo se debe enseñar. El resultado de esta fase es el nacimiento de las llamadas “teorías locales”, es decir, un conocimiento pedagógico con un valor incalculable por que no proviene de un manual abstracto de expertos ajenos a la escuela, sino de la experiencia situada, analizada y comprendida por el propio docente en su contexto educativo real.

Posterior a la comprensión teórica se da paso a la tercera etapa, la confrontación, la cuál se articula bajo la interrogante *¿Cómo llegué a ser de esta forma?*. En este punto, el ciclo reflexivo abandona la comodidad técnica y metodológica para adentrarse en la biografía personal y profesional del docente, analizando sus valores, supuestos y creencias pedagógicas.

Como lo explica de manera puntual el autor, “el intento de colocar o situar a la enseñanza en un contexto cultural, social y político más amplio supone embarcarse en una reflexión crítica sobre los supuestos que subyacen tras los métodos y prácticas utilizado en el aula” (Smyth, 1991, p. 285)

La confrontación, por tanto, permite examinar si la labor educativa diaria verdaderamente responde a una convicción profesional libre y consciente, o si es la reproducción involuntaria de modelos tradicionales de control social que limitan la autonomía de los estudiantes y la flexibilidad del propio currículo.

Finalmente, el trayecto alcanza su sentido transformador en la fase de reconstrucción, orientada bajo el cuestionamiento *¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?*. La toma de

conciencia y autocrítica logradas en los momentos previos perderían toda su utilidad si no se tradujeran en una intervención activa y reflexiva, puesto que, una reflexión que no se activa se convierte en un simple ejercicio discursivo, así como una acción que no se piensa se degrada en un activismo sin rumbo.

El autor recupera este principio al recordar que “reflexión sin acción es verbalismo y acción sin reflexión es activismo” (Smyth, 1991, p. 291), infiriendo de manera categórica que “la autoridad debe tener una dimensión activa, sin la cual nunca pasaremos de lo meramente especulativo” (Smyth, 1991, p. 291)

En la práctica en general, la reconstrucción representa el diseño e implementación de un nuevo plan de acción fundamentado en el análisis crítico previo. El docente deja de concebir la enseñanza como un proceso técnico, sino que, se asume con plena autonomía y demuestra de forma práctica que “los profesores pueden utilizar sus propias capacidades para formular e implementar programas de cambio” (Smyth, 1991, p. 293)

2.5 Marco teórico

El presente apartado tiene como finalidad abordar los conceptos clave que sustentan esta obra, implicando una exhaustiva indagación teórica para la adecuada comprensión y aplicación de los principales términos, partiendo del tema central: la inclusión educativa.

El concepto de inclusión no surgió de manera espontánea en el ámbito pedagógico, sino que representa el resultado de una larga evolución histórica, social y ética en la forma de concebir el derecho a la educación.

Durante mucho tiempo los sistemas educativos operaron bajo un modelo de exclusión y segregación, donde cualquier estudiante que no encajara en los estándares de “normalidad” era enviado a instituciones especiales o, en el peor de los casos, privado de la escolarización.

Con el paso de los años y el avance de los derechos civiles, se transitó hacia el modelo de la integración. Este enfoque representó un avance significativo al abrir las puertas de las escuelas regulares a las minorías y a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), en ese entonces establecido como necesidades especiales; sin embargo, se buscaba que el alumno se integrara en el proceso educativo por medio de estrategias como diagnósticos particulares, evaluaciones por un especialista, un programa específico, etc. (Casanova, 2011, pág. 28), o en ocasiones, incluso el estudiante debía esmerarse por encajar en un sistema que seguía siendo rígido y homogéneo.

La verdadera ruptura de este paradigma llega con el nacimiento de la inclusión, que como nos señala Casanova (2011) supone un contexto más amplio, en el cual la escuela sea quien realice las adaptaciones, es decir, implica una modificación de todos los elementos necesarios para que la institución sea capaz de educar al alumnado tomando en cuenta su diversidad de características y necesidades (pág. 28).

Para lograr que la inclusión esté presente en cada una de las aulas es indispensable que la educación sea flexible, autocrítica, equitativa y que proporcione múltiples opciones para atender la diversidad que presenta cada uno de los niños y niñas, buscando que estas diferencias no impliquen una barrera o limitación, sino, un área de oportunidad.

Este tránsito hacia aulas más justas está sustentado en un robusto marco legal que lo consolida como un derecho humano inalienable. El primer gran hito histórico de este compromiso global se consolidó en la Declaración de Salamanca, donde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994) proclamó que: “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”

(p.8) Este principio transformó la organización escolar al establecer que la enseñanza debe adaptarse a la infancia, y no los niños a supuestos patrones estáticos de uniformidad.

Posteriormente, este mandato adquirió un carácter jurídico vinculante a nivel mundial con la adopción de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En este tratado, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) determinó en su artículo 24, párrafo 1 que “..los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como a la enseñanza a lo largo de la vida” (p. 19). De este modo, la inclusión dejó de ser una recomendación técnica o un ideal solidario para convertirse en una obligación legal irrenunciable para los sistemas de enseñanza.

En la actualidad, este esfuerzo normativo se encuentra guiado por los compromisos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A través de la resolución aprobada por la Asamblea General de la ONU (2015), fijándose el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), el cual compromete a las naciones a “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y

promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 19). Esta meta internacional recuerda que la inclusión no consiste en dar a todos lo mismo, sino ofrecer a cada persona los apoyos específicos que requiere para participar activamente.

Para materializar estos preceptos internacionales en la realidad cotidiana de las aulas, el marco normativo nacional y estatal establece directrices claras que regulan el quehacer docente. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos mandata un cambio de paradigma en su artículo 3º, estableciendo de manera textual que el criterio que orientará la educación:

“[...] será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las

barreras para el aprendizaje y la participación” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024, p. 10)

Asimismo, para dar operatividad a este mandato, la normatividad federal destina un capítulo entero a este derecho en la Ley General de Educación (2026) conceptualizando a la educación inclusiva no como un programa especial, sino como la naturaleza misma del sistema. En su artículo 61, decreta que:

“La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir, reducir y eliminar las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todas las y los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación” (p. 24)

De esta manera se hace evidente que el diseño de intervenciones didácticas diversificadas es una exigencia legal para consolidar aulas donde la inclusión educativa sea la base del proceso de enseñanza.

Para materializar este mandato legal en la realidad cotidiana de las aulas resulta indispensable comprender la naturaleza de aquellos elementos que impiden el pleno desarrollo de las infancias. Como menciona Pedro Covarrubias (2019) “La clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación son el punto de partida de una adecuada intervención basada en el respeto a la diversidad con enfoque inclusivo.” (p. 152)

En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación son obstáculos que impiden que las y los estudiantes accedan y ejerzan su derecho a la educación.

Para su correcta identificación la SEP (2023c) clasifica estas barreras de la siguiente manera:

“Estructurales: La normalización de la exclusión.

Actitudinales: Relacionadas a las interacciones y concepciones sociales respecto a la atención a la diversidad.

Normativas: Impedimento desde las leyes, normas, disposiciones políticas, entre otras.

Didácticas: Métodos de enseñanza y de evaluación que no son acordes a las necesidades reales de las y los estudiantes.” (p. 1)

Al comprender esta clasificación se hace evidente que para minimizar o eliminar estas barreras es necesario reconocerlas, crear conciencia y emprender acción desde las dimensiones para la inclusión educativa, transformando de manera urgente las culturas, políticas y prácticas de nuestro entorno escolar.

Es así que, la inclusión educativa no debe ser concebida como un estado estático o un fin que se alcanza de manera automática, sino, como una práctica dinámica y en constante evolución. En este sentido, concordando con Ainscow (2003)

La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos. (p. 12)

Cabe recalcar que la inclusión educativa no solo implica el reconocimiento y atención de las diversidades existentes, sino, también implica aprender de ellas. Por ello, es necesario que los docentes se encuentren en constante innovación y reflexión, permitiendo abrir su panorama para identificar cada una de las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicos del alumnado y cuestionarse constantemente ¿qué es lo que puedo hacer con la diversidad existente en mi aula para lograr una educación de calidad y accesible para todos?

Una vez habiendo comprendido que un aspecto clave de la inclusión educativa es la atención a la diversidad es indispensable profundizar en la naturaleza de este término, dado que, en ocasiones erróneamente se suele creer que esta se refiere únicamente a las necesidades especiales y/o discapacidades del estudiantado.

No obstante, aun cuando estas condiciones conforman parte de las realidades que se encuentran en los centros escolares, la atención inclusiva involucra a cada uno de los alumnos y alumnas, sin exclusión alguna, puesto que cuentan con características diferentes de los otros, atreviendome a afirmar que no existen aulas con niños y niñas completamente iguales. Para fundamentar este hecho, se puede recuperar lo señalado por Gimeno (1999), quien expone que:

“La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes [...] Queremos señalar que la diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas [...] La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella”. (p. 12-23)

Esta presencia de la diferencia no es una particularidad exclusiva en el ámbito escolar, la diversidad la podemos ver en todas partes, en el hogar, la escuela, el trabajo y en otra gran variedad de contextos, simplemente por el hecho de que TODOS somos diferentes, trascendiendo las paredes de las instituciones educativas.

Al trasladar esta premisa específicamente al campo pedagógico, es necesario que el proceso de enseñanza se adapte a la diversidad de los alumnos, puesto que, el éxito del aprendizaje se maximiza cuando se les proporcionan a los niños y niñas experiencias construidas partiendo de sus competencias iniciales y respondiendo a las necesidades de su aprendizaje. (Borsani. M.J., 2002, p.18)

Por ello, es de suma importancia que como docentes conozcamos a nuestro grupo de alumnos e identifiquemos la diversidad de cada uno de los estudiantes, sin embargo, no se trata de solo llevar el proceso hasta ese punto, puesto que reconocer la diversidad es la parte fácil de la labor docente; el verdadero reto es tomar esas características, necesidades e intereses de cada uno de los estudiantes y planificar rutas de acción para la mejora del desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Ciertamente no se puede pretender que el diseño de una enseñanza diversificada constituya una tarea fácil, porque no lo es; sin embargo, es una acción estrictamente necesaria para lograr que todos los niños y niñas tengan acceso a una educación en donde predomine la inclusión.

En educación infantil, la consideración de la diversidad ha estado y está presente en la planificación del quehacer educativo. Digamos que los niños y las niñas de 0 a 6 años son tan distintivos y su experiencia familiar tan variada que no ha quedado más remedio a los educadores de la etapa que aceptar que un grupo.clase está presidido por las diferencias y no por la homogeneidad. (Borsani. M.J., 2001, pág. 52)

Como se mencionó anteriormente, no existen aulas en las cuales todos los niños y niñas sean iguales sin que medie un tipo de diversidad entre ellos. En la labor docente es posible enfrentarnos a grupos en donde no encontremos alumnos con alguna “necesidad especial” y/o discapacidad, pero ello no significa que todos los demás alumnos y alumnas sean “normales” como incorrectamente se suele emplear el término en los discursos tradicionales.

En el paradigma de inclusión educativa y la diversidad no existen niños y niñas normales y anormales, solo estudiantes con diferentes características, necesidades e intereses, resultando así de suma importancia que se rompa de manera definitiva con el modelo segregador en el cual

se suele clasificar a los alumnos mediante etiquetas “buenas” y “malas”. Para evitar caer en estas prácticas tradicionales y reduccionistas, es indispensable que los docentes se asuman en un proceso de constante actualización, innovación y autocrítica respecto a sus propias formas de intervención diaria.

Ahora bien, retomando la idea de que no existen aulas homogéneas, cabe mencionar que la enseñanza no puede ser igual para todo el estudiantado, sino que, debe ser en función de las características detectadas de cada uno de los alumnos. Como menciona Wang (2001), “la realización de la educación en la diversidad se consigue mediante una enseñanza que utilice estrategias distintas para favorecer servicios coordinados” (p.18). Por lo tanto, para hacer realidad este enfoque se vuelve indispensable detenerse a clarificar que es una estrategia y de qué manera se convierte en el motor de la transformación de la práctica.

En un sentido más amplio, el término estrategia va mucho más allá de la simple aplicación mecánica de una técnica o de una técnica improvisada en el aula. En el ámbito educativo, Nisbet y Shucksmith (1986, como se cita en Monereo et al. 2007) establecen que “la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar” (p. 23).

Por otra parte, desde la vista de la intervención y planificación docente, estas estrategias se materializan en el diseño de experiencias y recursos que ofrecemos cotidianamente en el ámbito educativo. Para estructurar este acompañamiento de manera rigurosa, Mayer et al. (1984, citado en Díaz Barriga y Hernández, 1998) puntualizan que podríamos “definir a las estrategias de enseñanza como procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (p.1)

Al entender la estrategia como este mapa reflexivo que guía nuestras decisiones pedagógicas, se supera el impulso de aplicar actividades aisladas o rutinarias y se transita hacia una praxis estructurada. De este modo, cada decisión responde a un por qué y a un para qué orientados al beneficio y a la inclusión de todos los niños y niñas.

Ahora bien, la estrategia didáctica lejos de reducirse a un listado aislado de dinámicas para entretener a los niños y niñas, exige una intencionalidad clara y un ordenamiento lógico. Como bien señalan Hernández et al. (2015):

“la estrategia didáctica es una guía de acción que orienta en la obtención de los resultados que se pretenden con el proceso de aprendizaje, y da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar al desarrollo de competencias en los estudiantes” (p. 80)

De acuerdo con ello, la estrategia didáctica se consolida como el eje que articula la toma de decisiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues considera todo lo que ocurre dentro del aula, como lo es la organización de tiempos, los materiales, los espacios y las formas de interacción social en base a la lectura de la realidad previa.

Para que estas estrategias sean inclusivas es indispensable romper con el enfoque tradicional de planificar para un estudiante “promedio” y realizar ajustes razonables acordes a las necesidades y características de cada uno de los niños y niñas.

Concordando con esta perspectiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone que el diseño curricular e instruccional sea flexible desde su origen, consolidándose como una herramienta esencial para asegurar que las experiencias de aprendizaje sean accesibles y significativas para la totalidad de los alumnos, minimizando de manera proactiva las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que el propio entorno educativo suele generar.

El sustento neurocientífico del DUA se organiza a partir de la identificación de tres redes neuronales que intervienen de forma directa y simultánea en el proceso de aprendizaje:

Tabla 1. Relación entre las redes neuronales y los principios del DUA



Redes afectivas	Redes de reconocimiento	Redes estratégicas
Proporcionar múltiples formas de Implicación	Proporcionar múltiples formas de Representación	Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión
Por qué se aprende	Qué se aprende	Cómo se aprende

Nota. Recuperado de *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (p. 31), por M. B. Blanco et al., 2016, Ediciones Morata.

Para responder de manera eficaz a cada una de estas dimensiones y garantizar una verdadera práctica inclusiva, la teoría y la práctica del DUA se construyen en torno a tres principios fundamentales para mejorar las oportunidades de todos, al acomodar de manera flexible las diferencias individuales (Pastor, 2016, p. 30)

El primer principio se enfoca en las redes afectivas (la motivación y el interés) y establece la necesidad de:

- I. “Proporcionar múltiples formas de implicación, para permitir que cada aprendiz encuentre su incentivo para el aprendizaje y se sienta motivado en este proceso.” (Pastor, 2016, p. 30)

Este eje resulta fundamental dado que busca captar la atención de los alumnos, manteniendo su esfuerzo y promoviendo la autorregulación en un ambiente seguro, considerando que no todos los niños y niñas se motivan de la misma manera, por lo que ofrecer distintas opciones para involucrarse garantiza que el aprendizaje conecte con la realidad y los intereses de cada infante.

El segundo principio atiende a las redes de conocimiento (la percepción de la información) y determina la necesidad de:

- II. “Proporcionar múltiples formas de representación de la información y del contenido, lo que aporta un mayor y más amplio espectro de opciones de acceso real al aprendizaje de cada alumno, al ser distintos en la forma en la que perciben y comprenden la información” (Pastor, 2016. p. 30)

Debido a que todos interpretan y perciben la realidad de manera distinta, los docentes no pueden limitar la enseñanza a un solo canal de comunicación, volviéndose indispensable diversificar la manera en la que se enseñan los contenidos, ofreciendo opciones visuales, auditivas y kinestésicas.

Finalmente el tercer principio aborda la relación directa con las redes estratégicas (la ejecución y planificación de tareas) y mandata:

- III. “Proporcionar múltiples formas de acción y expresión, que permiten que cada estudiante interaccione con la información y demuestre el aprendizaje realizado de acuerdo con sus preferencias o capacidades, puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas.” (Pastor, 2016, p. 30)

Este principio resulta crucial para permitir que los niños y niñas demuestren lo que saben y lo que son capaces de hacer a través de diversas modalidades, ya sea mediante la expresión oral el dibujo o el juego libre, permitiendo que al ofrecer múltiples alternativas los alumnos puedan construir su propio conocimiento sin verse limitados por una única vía de evaluación.

Aplicar este modelo implica asumir que la dificultad para acceder al conocimiento no residen en el estudiante, sino en la rigidez de los materiales, los métodos y las actividades diseñadas, por lo que, al coordinar los recursos y las estrategias con un enfoque universal nos

aproximamos a una educación equitativa en donde se busca proporcionar a cada niño las herramientas necesarias para los procesos de aprendizaje.

Concordando con la necesidad de derribar las BAP resulta vital situar adoptar la más reciente actualización del marco del DUA desarrollada por CAST (2024), cuya versión se basa en iteraciones anteriores y enfatiza el abordaje de barreras arraigadas en prejuicios y sistemas de exclusión. (p. 5)

Esta nueva evolución representa un salto pedagógico sumamente profundo pues el modelo enfatiza la identidad como parte de la variabilidad, reestructurando sus tres principios fundamentales para responder de manera más humana y equitativa a las necesidades de los niños y niñas.

Es así que, esta nueva versión establece tres principios fundamentales:

Principio 1: Diseño de múltiples medios de compromiso. Reconoce que el afecto representa un elemento crucial en el proceso de aprendizaje, buscando activamente centrar, afirmar y sostener los intereses y las identidades de los estudiantes. (CAST, 2024. p. 10)

Principio 2: Diseño de múltiples medios de representación. Establece que los estudiantes difieren en la forma en que perciben y dan significado a la información, asumiendo el enorme reto de representar auténticamente una diversidad de identidades, perspectivas y narrativas., para evitar que cualquier estudiante se sienta invisible. (CAST, 2024. p. 19)

Principio 3: Diseño de múltiples medios de acción y expresión. Parte de la certeza de que los estudiantes difieren en la forma en que navegan en un entorno de aprendizaje, abordan el proceso de aprendizaje y expresan lo que saben, por lo que resulta imperativo

centrar y valorar las formas de expresión que han sido históricamente silenciadas o ignoradas abordando los prejuicios.

Bajo esta visión renovada el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2024) busca el empoderamiento del aprendiz para que sea reflexivo, ingenioso, auténtico, estratégico, y orientado a la acción (p. 4), involucrando activamente a las niñas y niños para que dejen de ser receptores pasivos y asuman un rol protagonista en la co-creación de un aula verdaderamente democrática y equitativa.

Asimismo, para articular los principios universales de la inclusión con la realidad cotidiana de la práctica docente, resulta indispensable transitar hacia el modelo del “aula diferenciada”. Este enfoque desarrollado por autores como Tomlinson (2005) sostiene que la equidad no se alcanza enseñando a todos lo mismo bajo el mismo formato, sino, ofreciendo múltiples rutas de acceso al conocimiento.

Al respecto, Tomlinson (2005) señala que en un aula diferenciada “el docente planifica proactivamente y lleva adelante diversos enfoques del contenido, el proceso y el producto de la enseñanza, anticipándose y en respuesta a las diferencias de aptitud, interés y necesidades de aprendizaje de los alumnos” (p. 25)

Para lograr que esta diferenciación impacte en el proceso de enseñanza-aprendizaje existen estrategias puntuales que buscan garantizar que cada niño y niña encuentre un espacio de participación activa y significativa. Dentro del presente plan de acción destacan tres estrategias fundamentales para la intervención pensadas en beneficio de los alumnos según lo obtenido en la lectura de la realidad.

Las tutorías entre pares fomentan la construcción social del conocimiento al reconocer que los niños y niñas aprenden de manera profunda al interactuar y dialogar con sus propios compañeros, dejando de ver al docente como único poseedor del saber.

Mediante esta dinámica el docente puede crear amplios sistemas de apoyo recurriendo a personas y tecnologías presentes en el aula, escuela y comunidad, dando así a todos la oportunidad de apuntar más alto, aprender más y contribuir al aprendizaje del otro” (Tomlinson, 2005, p. 151)

En el contexto de la educación preescolar esto se traduce en dinámicas de trabajo colaborativo donde las fortalezas de un niño o niña sirve como camino para el proceso de otro, consolidando un sentido de apoyo mutuo.

Asimismo, otra estrategia que permite la atención de la diversidad del grupo es la de tareas escalonadas, dando paso que los niveles de complejidad en las actividades sean flexibles, pues en lugar de buscar que todos los estudiantes alcancen una meta uniforme al mismo tiempo, esta estrategia ajusta el grado de exigencia a lo que requiere el alumno.

De acuerdo con Tomlinson (2005) las tareas escalonadas permiten a los niños y niñas comenzar a aprender desde el punto en el que se encuentran, realizando tareas que representen un reto adecuado para ellos (p. 193). De esta manera la totalidad del grupo trabaja sobre un mismo Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) pero a través de vías y materiales que respetan su zona de desarrollo y sus habilidades actuales.

Finalmente, la implementación de preguntas variadas surge como una estrategia indispensable para transformar los espacios de diálogo y la evaluación formativa, pues esta exige abandonar la formulación de cuestionamientos igualitarios e implica que los docentes varíen la

clase de preguntas que formulan a los estudiantes en base a sus intereses, aptitudes y características (Tomlinson, 2005, p. 195)

Durante una asamblea, el desarrollo de un proyecto o el cierre de una actividad esta estrategia busca dirigir preguntas más concretas y guiadas para quienes requieren consolidar las nociones básicas y plantear cuestionamientos más abiertos o analíticos para quienes muestran mayor dominio del tema, es decir, se busca que estos cuestionamientos sean acordes a las características de cada niño y niña, asegurando que todos tengan la oportunidad de participar y sentirse valorados.

La articulación de estas estrategias para atender a la diversidad del grupo no sólo busca enriquecer la intervención didáctica, sino que a su vez da vida al derecho de una educación inclusiva, siendo que esta “busca asegurar que todos los niños y niñas tengan oportunidad de ir a la escuela, para que puedan esplender intensamente y desarrollar sus potencialidades como seres humanos, sin limitarlos por tener capacidades diferentes” (Mireles, 2013, p.)

Es así que el trabajo docente debe buscar eliminar las BAP, garantizando que la escuela sea un entorno seguro, justo y equitativo donde todos los niños, niñas y adolescentes se encuentren en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando la totalidad de sus necesidades, características e intereses, permitiéndoles aprender en un entorno propicio.

2.5 Propuesta de Actividades

El presente apartado expone el diseño de las situaciones didácticas que conforman el Plan de Acción, orientadas a transformar la realidad educativa del segundo grado, grupo A. La propuesta surge como respuesta directa a la problemática identificada en la lectura de la realidad, donde se observó la necesidad de trascender de una enseñanza homogénea a una que tomara en cuenta la diversidad del estudiantado.

Todas estas actividades tienen cómo propósito lograr una inclusión educativa libre de ambientes de exclusión, no solo en un campo o área específica, sino en diversos campos formativos, dado que la inclusión educativa es un factor que debe estar presente en todo momento en el contexto escolar y en la vida misma.

Fecha de aplicación	Descripción
18 de febrero del 2026	Piezas únicas Se parte de una situación detonadora de confusión de nombres para cuestionar la homogeneidad y valorar la identidad individual. A través de la reflexión de un cuento sobre animales con distintas capacidades, se fomenta que los niños y niñas reconozcan que todos valen lo mismo a pesar de tener cualidades diferentes, buscando a su vez ofrecer múltiples formas de representación.
19 de febrero del 2026	Las apariencias engañan Vincula la preparación de una receta de cocina con la reflexión ética, buscando combatir los prejuicios basados en la apariencia física, utilizando el postre cómo una metáfora de que lo valioso suele estar en el interior y no en la superficie. Se promueve el trabajo colaborativo en equipos y se orienta la conversación hacia el derecho de los demás a ser diferentes, permitiendo que el aprendizaje sea vivencial y significativo.
25 de febrero del 2026	Todos podemos hacer arte Se presentan las historias de pintores con diversas discapacidades para demostrar que la diferencia no es un impedimento. La estrategia consiste en dividir el aula en tres estaciones donde los niños elige experimentar la pintura con la boca, los pies o sin ver.
02 de marzo del 2026	Valoro y apoyo A través de una organización de trabajo en parejas los alumnos se apoyan a trasladarse por la escuela mientras uno de ellos se encuentra con los ojos vendados, buscando fortalecer la empatía y la colaboración asertiva para lograr un objetivo común, permitiendo que todos vivan ambos roles de apoyo.
12 de marzo del 2026	Mi imagen Se trabaja la construcción de la identidad personal permitiendo que los niños y niñas representen sus gustos mediante diversos materiales como plastilina, acuarelas o pintura. El fin es validar que cada niño tiene facilidades y dificultades distintas, y que todas son respetadas. Se vincula con el DUA al proporcionar múltiples opciones de expresión, permitiendo que el alumno elija el medio que mejor se adapte a su

	destreza motriz y preferencia sensorial.
19 de marzo del 2026	Estaciones numéricas Se organiza el aula en cincocentros lúdicos, aplicando la tutoría entre pares al permitiendo que los alumnos avanzados actúen como monitores al brindar apoyo a los alumnos que lo requieran. Esta estrategia permite que los alumnos identifiquen sus áreas de mejora en un ambiente de apoyo mutuo y libertad.
21 de abril del 2026	Mural de inclusión. Cierre donde los alumnos reflexionan sobre todas las actividades realizadas y asumen la inclusión como un compromiso diario. Se invita a los niños a realizar una producción gráfica sobre acciones concretas para que todos se sientan incluidos. Esta actividad final consolida la cultura de paz y la no discriminación, transformando los conceptos teóricos en acciones prácticas y visibles para toda la comunidad escolar.

Tabla 1. Cronograma y descripción de las actividades para la propuesta de mejora.

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

El presente apartado constituye el corazón de este informe de prácticas profesionales al materializar la transición fundamental entre la planificación teórica y la intervención pedagógica directa.

A lo largo de estas páginas se documenta el despliegue de las situaciones didácticas diseñadas con el firme propósito de atender la diversidad del grupo.

Ciclo Reflexivo 1: Piezas únicas

Fecha de aplicación: 18 de febrero del 2026 (Anexo 3)

El propósito de la actividad consiste en que los niños y niñas reconozcan y valoren sus propias diferencias y las de sus pares, propiciando una reflexión orientada a comprender que, si bien cada persona posee cualidades distintas, esto no determina que alguien sea más valioso que otro.

La implementación dio inicio en la biblioteca del plantel con la intención de brindar un entorno cálido y ameno para la narración de una historia. Para introducir el tema y despertar la participación del grupo se llevó a cabo una situación detonadora en la cuál solicité que una alumna que pasara al frente dirigiéndome a ella utilizando el nombre de otra compañera.

Aunque la menor se mostró confundida, pasó al frente en silencio, no obstante, el resto del grupo manifestó de inmediato su inconformidad ante la equivocación señalando el error y argumentando que no se trataba de la misma alumna, postura que fue respaldada colectivamente.

Al escuchar sus intervenciones me disculpé justificando que la confusión se debía a que ambas son iguales, obteniendo como respuesta la insistencia de los alumnos mencionando que no se trataba de la misma persona, hasta que la alumna a la que correspondía el nombre original intervino señalando que la confusión pudo surgir por que ambas llevaban el mismo peinado.

Ante esto, mantuve la postura inicial argumentando que, más allá del peinado las seguía viendo idénticas, a lo que el grupo respondió nuevamente que no se parecen. Para sostener su argumento, señalaron que llevaban ropa y zapatos distintos; sin embargo, su análisis no fue más allá de estas características físicas externas.

Dando continuidad al espacio de diálogo se planteó la pregunta detonadora: ¿Todos somos diferentes o iguales?”. La totalidad del grupo manifestó al unísono que todos son diferentes, argumentando uno de ellos que “unos son niños y otros niñas”, pero nuevamente sin profundizar en otras cualidades. Por ello, para movilizar sus saberes solicité la participación al frente de un alumno (OE) y una alumna (MR), cuestionando directamente al grupo en qué radican las diferencias entre ellos, obteniendo el siguiente intercambio:

- Alumno 1: MR tiene una colita (refiriéndose a su peinado) y OE es niño y ella niña.
- Alumna 2: Porque él es más grande y ella más bajita.
- Docente: ¿Y creen que por qué son diferentes alguno es mejor?
- Grupo: ¡Sí, MR!
- Docente: ¿Por qué MR?
- Alumno 1: Porque las niñas no se portan tan mal
- Docente: Pero OE también se porta bien
- Alumna 3: Pero ella es nuestra amiga
- Docente: ¿Y OE no es su amigo?
- Grupo: ¡Sí, también!
- Docente: ¿Creen que si somos diferentes no podemos ser amigos?

Ante este último cuestionamiento surgieron opiniones divididas; algunos alumnos señalaron que sí es posible mantener la amistad, mientras que otros indicaron lo contrario.

Posterior a este momento de diálogo les anuncié la narración de una historia sobre tres amigos que vivían en el bosque: un pato, un conejo y una ardilla. Se les explicó que estos personajes también eran diferentes entre sí y que, a pesar de su amistad peleaban constantemente debatiendo quién era el mejor, motivo por el cuál decidieron organizar una competencia dividida en tres pruebas.

En el cuento, en un primer momento se llevó a cabo una carrera de nado, en la cuál el pato resultó ganador; como segundo reto, debían realizar una carrera por el bosque, resultando victorioso el conejo gracias a su gran habilidad para correr; y por último, se enfrentaron en una carrera escalando árboles, siendo la ardilla la única que logró llegar a la cima en primer lugar.

Desde el inicio hasta el final de la historia los niños y niñas mostraron un interés sostenido dado que el relato se presentó de una manera novedosa para ellos: mediante el uso de un mandil cuentacuentos, siendo un recurso didáctico que permitía mover a los personajes a través de los distintos escenarios plasmados en la tela (Anexo 3.2).

Al concluir la narración se abrió un espacio de reflexión grupal en torno al relato. Durante este cierre, se priorizó la participación de los niños y niñas que, por su personalidad introvertida o dificultades en el lenguaje requieren mayor apoyo para expresarse oralmente, logrando involucrarse mediante un acercamiento más directo y guiado.

Dentro del espacio de reflexión, se cuestionó a las y los alumnos acerca de qué personaje consideraban que era el ganador, obteniendo respuestas divididas debido a que mencionaban un animal diferente. No obstante, en medio de la diversidad de opiniones surgió la manifestación de una alumna quien señaló que los tres eran “campeones” dado que cada uno había ganado una competencia en particular. Es así que se aprovechó este comentario para interrogar al grupo si consideraban que todos los personajes tenían el mismo talento.

Ante este planteamiento, los niños manifestaron que no, reconociendo que eran diferentes. Acto seguido, cuestioné si en el salón de clases se presentaba una situación similar o si todos poseían las mismas habilidades, obteniendo como respuesta las aportaciones de algunos alumnos que identificaron como sus talentos personales: la gimnasia, dar marometas, nadar, el fútbol y correr muy rápido.

A partir de estas verbalizaciones se propició nuevamente la reflexión con base en el cuestionamiento inicial “¿Entonces no todos somos iguales?”. El grupo señaló reiteradamente que no; sin embargo, en esta ocasión se presentó una diferencia fundamental en su argumentación, pues justificaron su postura manifestando: “no, por que cada quien tiene su talento”. Este espacio se aprovechó para enriquecer el intercambio de ideas guiadas por cuestionamientos:

Docente: ¿Creen que M es mejor que yo por qué el puede correr muy rápido y yo no?

Grupo: ¡No!

Alumno 3: Maestra, vas a aprender a correr.

Alumna 4: ¡Sí!, te enseñaremos

Alumna 5: Sí, porque eres diferente pero importante

Docente: ¡Muchas gracias!

Docente: ¿Creen que también puedan ayudar a los demás?

Grupo: ¡Sí!

Enseguida, les pregunté si recordaban que un día antes habían jugado al memorama numérico, espacio en donde se habían apoyado mutuamente cuando fue requerido; el grupo asintió con entusiasmo, reafirmando su disposición para ayudar a los demás cuando necesiten apoyo.

Este suceso resulta sumamente relevante, pues demuestra que la inclusión no se limita a la implementación de actividades aisladas o diseñadas específicamente para el sustento de un documento recepcional, sino que se manifiesta y se vive de manera genuina en el día a día dentro del aula.

Continuando con el desarrollo de la actividad, regresamos al aula. Con la finalidad de identificar y conocer las cualidades de cada uno de los niños y niñas -especialmente de aquellos que presentan mayor dificultad para expresar sus saberes de manera oral-, se les solicitó que realizaran un dibujo representando su talento o habilidad principal.

Al analizar las producciones, emergieron nuevas cualidades que no habían sido mencionadas durante el momento de reflexión grupal; de este modo, la elaboración de producciones gráficas fungió como un método de expresión alternativo sumamente valioso.

Resulta destacable que algunos alumnos fueron más allá de plasmar únicamente sus fortalezas ya que en sus dibujos también incluyeron aquellas áreas o actividades que se les dificultan, reconociéndolas de manera positiva como una oportunidad de mejora, lejos de mostrar frustración o abrumarse ante ellas. (Anexo 3.3)

Una vez que la totalidad del grupo concluyó sus dibujos, algunos infantes mostraron iniciativa para exponer su trabajo frente a sus compañeros. Las producciones de quienes prefirieron no pasar al frente fueron apreciadas a través de la conformación de un “mural de cualidades”, el cual se integró con todos los trabajos realizados.

Finalmente, como cierre se llevó a cabo un análisis conjunto del mural. Durante este ejercicio los alumnos manifestaron verbalmente que no todos poseen las mismas cualidades y concluyeron que, aun cuando algunos comparten intereses o habilidades similares, siguen siendo personas únicas y diferentes, reafirmando la premisa de que ninguna característica hace a alguien superior o más valioso que los demás.

Al someter esta práctica a la fase de inspiración, emergen fundamentos éticos y pedagógicos que sustentan la toma de decisiones dentro del aula. Las acciones implementadas evidencian un alejamiento consciente de la enseñanza tradicional para abrazar un enfoque más humanista y constructivista.

En un primer momento, la decisión de iniciar la actividad llamando a una alumna por un nombre distinto no fue un acto al azar, sino una estrategia inspirada en la necesidad de generar un reto intelectual para los niños y niñas. En lugar de dictarles una definición prefabricada sobre

lo que significa la diversidad, se buscó provocar una situación que los motivara a argumentar y defender su propia identidad.

Por otro lado, la elección de los recursos estuvo profundamente guiada por el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El uso del mandil “cuentacuentos” cumplió el propósito de captar el interés del grupo de manera visual mediante un formato novedoso.

De igual forma, la decisión de solicitar un dibujo para expresar su talento personal responde a la necesidad de ofrecer múltiples formas de expresión, dado que, al reconocer que hablar frente a todos puede ser difícil para los alumnos más tímidos, el dibujo funcionó como un puente equitativo que le permitió demostrar lo que saben hacer, logrando que sus voces también formaran parte del mural del aula.

Finalmente, el haber vinculado la historia del cuento con una situación real de apoyo ocurrida el día anterior (el juego del memorama) demuestra que la inclusión no es un tema aislado que se enseña únicamente leyendo cuentos, sino un valor que se construye y se vive todos los días en las interacciones del salón de clases.

Ahora bien, adentrarse en la fase de confrontación exige realizar un ejercicio de reflexión personal sobre mi propia identidad profesional. La convicción de diseñar situaciones de aprendizaje orientadas a la inclusión surge como una respuesta frente a las prácticas rígidas que históricamente han imperado en muchas escuelas.

Durante mis primeras jornadas de observación y práctica me fue común notar cómo las aulas suelen exigir que todos los niños aprendan al mismo ritmo y de la misma manera. Confrontar esta realidad genera un cuestionamiento profundo: ¿debo repetir ese modelo o transformar mi práctica? He llegado a ser una persona que rechaza obligar a todos a ser iguales,

porque he comprendido que la diversidad es la característica más natural y valiosa de cualquier grupo escolar.

Mi decisión de escuchar a los niños y niñas y darles el uso de la palabra incluso cuando sus respuestas iniciales se basan en características físicas o ideas preconcebidas refleja mi ruptura con la visión tradicional donde el docente es el único dueño del conocimiento. He comprendido que mi verdadero rol no es imponer la respuesta correcta, sino orientar el razonamiento de los alumnos a través del diálogo.

Asimismo, mi decisión de celebrar que los alumnos dibujen las cosas que se les dificultan, sin sentir frustración, nace de mi rechazo a un sistema educativo que castiga las equivocaciones. Ejercer esta forma de enseñar porque asumo la responsabilidad de crear un salón de clases seguro, donde las dificultades no sean motivo de burla, sino oportunidades para apoyarnos mutuamente.

Esto se encuentra alineado con lo que establece el Diseño Universal de Aprendizaje, pues “favorece una escuela inclusiva, donde se respete a todo el alumnado, donde se le ayude a conocer tanto sus potencialidades como sus limitaciones” (Blano et al., 2016, como se cita en Pastor, 2016, p. 29)

Al culminar el ciclo con la fase de reconstrucción, es importante reconocer que la labor educativa siempre se puede mejorar. Al evaluar los resultados de esta intervención, identifiqué áreas de oportunidad muy claras para enriquecer mi trabajo en el futuro.

Con la intención de seguir brindando múltiples formas de expresión a mis alumnos, considero necesario diversificar aún más los materiales en futuras actividades. Si bien dibujar funcionó muy bien, en las siguientes intervenciones buscaré incorporar recursos como plastilina, bloques de construcción o juegos de expresión corporal. Al ampliar estas opciones, me aseguraré

de que los niños que prefieren moverse o construir con las manos encuentren formas más naturales de demostrar sus habilidades.

Finalmente, una mejora integral me invita a proyectar estas actividades más allá de las paredes del aula, pues para que el respeto a la diversidad se convierta en una verdadera cultura, en el futuro buscaré estrategias para compartir lo aprendido con las familias, reconociendo que los padres y madres son el apoyo más importante para crear entornos verdaderamente inclusivos y respetuosos para las infancias.

Ciclo Reflexivo 2: Las apariencias engañan

Fecha de aplicación 19 de febrero del 2026 (Anexo 4)

La implementación de la actividad dio inicio recuperando los aprendizajes previos de los niños y niñas acerca de si sabían qué es una receta, para qué sirve y cuáles son los elementos que contiene.

Para mediar las intervenciones, se utilizó un títere de dinosaurio, el cuál resultó una herramienta clave para motivar de forma lúdica la participación de aquellos alumnos que no suelen hacerlo con frecuencia, esto arrojó resultados positivos, logrando que dos de los infantes más introvertidos solicitaran tomar la palabra en esta ocasión.

Al rescatar sus respuestas, se constató que el grupo comprendía lo que implicaba una receta, por lo que se dio continuidad presentándoles una receta para elaborar “bolitas de chocolate”, indicándoles que la llevaríamos a cabo.

Para la organización del grupo, se buscó colocar en cada mesa de trabajos un niño o niña en fundición de tutor o “líder” sin que ellos lo supieran, cabe destacar que no se seleccionó a aquellos con un nivel de desempeño avanzado, sino a quienes poseen características de mediar situaciones de conflicto de manera pacífica y apoyar al resto de su equipo cuando es necesario.

Una vez que se presentó la receta de manera visual y verbal, y tras confirmar mediante cuestionamientos que se comprendieron las instrucciones, se procedió a la entrega de los ingredientes: bizcochos, chocolate sin leche, leche condensada y galletas molidas.

Durante el proceso de preparación, centré mi intervención en asegurar que todos hubieran comprendido las consignas y en brindar andamiaje a quienes mostraban mayor dificultad para la retención de las mismas. No obstante, fue sumamente interesante observar que dos de alumnos que suelen presentar esta dificultad no requirieron mi apoyo directo, sino que adoptaron una postura autónoma al observar el procedimiento que realizaban sus pares para verificar y guiar sus propias acciones.

Asimismo, los niños que fungieron como monitores en cada mesa apoyaron a sus compañeros en el conteo de las porciones; siendo importante señalar que no realizaron la tarea por ellos, sino que los alentaron a contar las cucharadas de cada ingrediente, complementando con mi asistencia a los niños y niñas que requerían mayor acompañamiento

Otro hecho satisfactorio fue el percatarme que el agrupar a los niños de manera estratégica sirvió también para reducir uno de los casos de exclusión, pues en constantes ocasiones llegaban a surgir comentarios negativos hacia una alumna como “no trabaja” y “no quiero trabajar con ella por que no comparte”. Es así que, los niños “líderes” ayudaban a mediar la situación recordando constantemente los acuerdos y apoyando al proceso a la alumna, dando como resultado la realización de la receta de manera óptima.

Debido a que durante la preparación fue necesario esperar unos minutos para que la masa adquiriera consistencia,, aproveché ese tiempo con el grupo para trasladarnos a la biblioteca del plantel con el propósito de visualizar el video del cuento “El patito feo”, relato que aborda la

historia de un personaje rechazado debido a que su apariencia física era distinta a la de los demás.

Durante la proyección, los niños y niñas mostraron un interés sostenido y mantuvieron su atención focalizada, siendo este un recurso audiovisual que les resulta altamente atractivo y familiar, puesto que en asambleas previas solían manifestar que sus padres les permitían observar contenidos en sus teléfonos celulares.

Al concluir el video, se abrió un espacio de análisis y reflexión grupal en torno a la narrativa. Los alumnos manifestaron comprender que el protagonista era excluido por ser diferente, concluyendo que la diferencia no equivale a la fealdad ni representa algo negativo, expresando además que, si ellos hubieran estado en el lugar de los personajes de la historia, lo habrían invitado a jugar.

Tras escuchar sus opiniones, regresamos al aula para continuar con el paso final de nuestra receta, el cual consistía en cubrir las bolitas de chocolate con la galleta triturada. Una vez concluida la elaboración, les planteé el siguiente cuestionamiento: si no hubieran preparado ustedes el postre y desconocieran sus ingredientes ¿se les antojaría comerlo?. Ante esto, una minoría respondió de manera afirmativa, mientras que el resto del grupo señaló que no, argumentando que no se veía rico y que poseía una apariencia rara y fea.

A partir de esta reacción, guíé al grupo hacia una reflexión profunda, manifestándoles que una situación similar suele ocurrir con las personas, puesto que, en ocasiones nos dejamos llevar por las apariencias externas cuando las personas reales resultan ser totalmente distintas.

Esta analogía detonó los siguientes testimonios:

- Alumna 1: Sí, y por eso no debemos de decir que no queremos jugar con ellos si no los conocemos.
- Alumno 2: Sí, como el patito
- Grupo: ¡Sí!, como el patito

Finalmente, establecimos de manera colectiva el compromiso de conocer a las personas antes de emitir un juicio sobre cómo son, concluyendo bajo sus propias palabras que se debe “jugar con todos si quieren ser nuestros amigos, mientras no nos hagan daño”

Al analizar esta intervención bajo la fase de inspiración, se hacen evidentes los principios humanistas y de equidad que sustentan mi labor docente. Las acciones implementadas revelan un profundo compromiso con la creación de aulas seguras, inspiradas en los ejes de inclusión y convivencia democrática que promueve la Nueva Escuela Mexicana.

En primer lugar, el uso del títere como mediador de la participación se fundamenta en el primer principio del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): proporcionar múltiples formas de motivación. Al introducir este recurso, se logró disminuir la ansiedad de los niños más introvertidos, demostrando la convicción de que el aprendizaje en la etapa preescolar requiere un vínculo afectivo y un entorno libre de presiones académicas para florecer.

En segundo lugar, la estrategia de designar "líderes" ocultos se inspira en una visión profundamente social del aprendizaje. En lugar de organizar a los equipos basándome en quién cuenta más rápido o quién tiene mayor habilidad motriz, elegí a los alumnos con mayor capacidad de pacificación y empatía.

Esta decisión refleja el principio de que la inteligencia emocional y la solidaridad son tan valiosas como el pensamiento matemático. Además, al utilizar esta estrategia para desarticular el rechazo hacia una alumna en específico, la práctica se ancla en la creencia de que la verdadera inclusión no se logra castigando a quien excluye, sino, diseñando ambientes donde los propios pares modelen el respeto y la colaboración.

Finalmente, el cierre de la actividad demuestra una inspiración basada en el desarrollo del pensamiento crítico., pues al utilizar la apariencia de las "bolitas de chocolate" como metáfora del

prejuicio permitió que los infantes transitaran de una experiencia concreta (juzgar un alimento) a una reflexión ética (juzgar a las personas), siendo esto de suma relevancia pues como señala la SEP (2022) “Una perspectiva decolonial de la inclusión favorece la formación en donde la identidad es una decisión del sujeto en pertenencia mutua con su mundo, y no como una relación entre sujetos idénticos que reducen al otro a la no pertenencia.” (p. 107)

Ahora bien, adentrarse en la fase de confrontación me exige reflexionar sobre mi propio crecimiento profesional. Considero que mi forma de intervenir surge como una respuesta crítica frente a las dinámicas tradicionales que históricamente han premiado el individualismo en las escuelas.

Durante mi proceso formativo, he observado cómo el título de "líder" o "jefe de equipo" suele otorgarse al alumno con las mejores calificaciones o al que termina sus trabajos primero, confrontar esa realidad me hizo comprender que perpetuar ese sistema de recompensas crea aulas desiguales, donde los niños que requieren más tiempo o apoyo emocional terminan siendo marginados, como sucedía con la alumna que recibía comentarios negativos. He llegado a ser una educadora que valora todas las características de los alumnos porque asumo que mi deber no es solo enseñar a seguir una receta, sino formar seres humanos capaces de cuidar de los demás.

De igual manera, mi decisión de abordar el tema de las apariencias a través de una vivencia real nace de mi ruptura con la enseñanza basada únicamente en regaños o sermones. He comprendido que decirles a los niños "no deben juzgar" tiene un impacto mínimo comparado con permitirles experimentar el prejuicio por sí mismos y darse cuenta de su error a través de la reflexión guiada.

Al llegar a la fase de reconstrucción, reconozco que la práctica educativa siempre requiere ajustes para ser más accesible y equitativa., siendo así que al evaluar esta sesión, identifiqué áreas de mejora muy valiosas.

Dado que, aunque la estrategia de los "líderes ocultos" fue un éxito para integrar a la alumna que enfrentaba rechazo, considero vital cuidar el bienestar emocional de estos pequeños tutores. En el futuro buscaré generar espacios de diálogo privado con estos niños empáticos para preguntarles cómo se sintieron al ayudar a su equipo, asegurándome de que no perciban esta dinámica como una carga, sino que se sientan reconocidos y acompañados por mí en su labor de mediadores.

Ciclo reflexivo 3: Todos podemos hacer arte

Fecha de aplicación: 25 de febrero del 2026 (Anexo 5)

La tercera actividad dio inicio recuperando los saberes construidos por los niños y niñas durante las intervenciones anteriores, indagando si recordaban lo abordado acerca de las diferencias que existen entre todas las personas. El grupo manifestó que sí lo recordaba, mencionando el cuento de la primera actividad; los alumnos señalaron que, así como los animales de la historia era distintos entre sí, las personas también lo son, enfatizando que dichas diferencias no determinan que alguien sea mejor o peor que los demás.

Posteriormente, se presentaron de manera visual imágenes de tres artistas: Alberto Álvarez (quien vive con parálisis cerebral), Antonella Semaán (pintora sin brazos) y John Bramblitt (artista con ceguera). A partir de este material, se cuestionó al grupo si creían que estas personas, a pesar de sus condiciones físicas o sensoriales, podía realizar las mismas acciones que nosotros e incluso si podrían llegar a ser pintores.

Ante esto, los alumnos contestaron que no, argumentando que no podían usar sus manos o no podían ver. Al escuchar su hipótesis procedí a mostrarles fotografías de las obras terminadas y de los artistas en pleno proceso creativo, ante lo cual los niños y niñas reaccionaron con evidente asombro al comprobar lo que son capaces de lograr a pesar de su condición.

Enseguida, se les planteó el reto de que nosotros también nos convertiríamos en artistas, pero pintando bajo las mismas condiciones que ellos. Al inicio la propuesta generó preocupación e incluso surgieron comentarios de resistencia tales como: “no, yo no quiero pintar así, yo sí tengo manos”. Ante estas inquietudes, se les explicó que se trataría de experimentar una manera diferente de pintar para comprender cómo es el proceso para estas personas, aclarando que hacerlo de esta forma no significaba que estuviera mal.

Para llevar a cabo la dinámica, se establecieron tres estaciones de trabajo simultáneo: una en donde se pintaría sosteniendo el pincel con la boca, otra haciéndolo con los pies, y la última con los ojos vendados (sin ver). Frente al reto, la mitad del grupo manifestó que no lograría hacerlo, mientras que la otra mitad se mostró segura de poder lograrlo. Se les otorgó la libertad de elegir la estación en la que deseaban participar; aunque al principio se mostraban poco convencidos de iniciar, al observar que sus pares comenzaban a integrarse en los diferentes espacios, el resto se animaba a hacer lo mismo.

Cabe destacar que, la estación de pintura con los pies fue la que mostró menor nivel de participación inicial, quedándose sin ningún integrante cuando el resto del grupo ya se había distribuido en las otras dos opciones. Sin embargo, al observar que una compañera decidió instalarse en esa estación con notable entusiasmo y alegría, otras dos niñas cambiaron de opinión y se unieron a ella.

Al comienzo de la ejecución, el clima general era de nerviosismo, pero gradualmente los alumnos fueron adaptándose a la experiencia:

En la primera estación, los niños y niñas sostenían el pincel con la boca, presentando en un inicio trazos poco precisos. No obstante, conforme avanzaban, comenzaron a adquirir mayor confianza, animándose a experimentar con diversos colores y llamándose con gran entusiasmo para que observara su proceso creativo.

En la segunda estación (pintura con los pies) a pesar de ser el espacio con menos integrantes, fue el que presentó la mayor diversidad metodológica. Al no limitar a las alumnas a permanecer sentadas en sus sillas y brindarles total autonomía en su proceso, cada una resolvió el reto de forma distinta: una pintó sentada en su silla, otra consideró que le resultaba más funcional hacerlo de pie, mientras que a la tercera se le facilitó la tarea sentándose completamente en el suelo. Este pequeño grupo se mantuvo altamente motivado desde el principio, lo cuál se reflejó en una convivencia enriquecida con risas y el intercambio de consejos mutuos.

La tercera estación (pintura sin ver) fue el espacio que generó mayor resistencia inicial, pues implicaba vendarles los ojos. Sin embargo, el efecto de modelaje de sus compañeros los motivó a intentarlo.

Al principio se mostraban tensos por el temor a manchar la mesa o a “no hacerlo bien”, por lo que fue necesaria mi intervención para brindarles contención emocional, mencionándoles que debían sentirse libres en su proceso y que no importaba si se manchaba el mobiliario, ya que lo limpiaríamos después. Al escuchar esto se relajaron y comenzaron a pintar con gran soltura, apoyándose fuertemente en el sentido del tacto.

Al finalizar las producciones, el aula culminó llena de pintura, pero habitada por niños y niñas profundamente orgullosos de su trabajo, siendo este logro emocional y de autoconfianza lo verdaderamente importante.

Después de limpiar y reordenar el salón, pasamos a la fase final y más trascendental de la actividad: el cierre. En este espacio, reflexionamos colectivamente sobre el proceso vivido. Los alumnos señalaron que la experiencia les resultó “difícil, pero después fácil”.

Asimismo, se lograron verbalizaciones sumamente ricas y analíticas, donde concluyeron que, para las personas con alguna de estas condiciones, ciertas actividades cotidianas resultan más complejas (como cortar un cuchillo, ir a la escuela o pintar), pero que eso no significa que no puedan hacerlas. Finalmente, enfatizaron que jamás se les debe hacer sentir “menos”, sino que, por el contrario, nuestra labor debe ser ofrecerles ayuda y respeto.

Al someter esta tercera intervención didáctica a la fase de inspiración es posible identificar los principios pedagógicos, pues las acciones implementadas no buscaron generar un simple entretenimiento artístico sino que estuvieron inspiradas en la pedagogía vivencial y en los principios de equidad de la Nueva Escuela Mexicana.

En un primer momento la decisión de presentar artistas reales con discapacidad para contrastar las ideas previas de los niños responde a la necesidad de generar un reto intelectual. La práctica refleja la firme creencia de que la empatía no se enseña únicamente mediante discursos o lecturas sino a través del reconocimiento asombrado de la capacidad y la dignidad del otro.

Asimismo el diseño de las tres estaciones de trabajo se inspiró de manera directa en los postulados del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La dinámica observada en la estación de pintura con los pies materializa a la perfección el principio de proporcionar múltiples formas de acción y expresión., pues la libertad brindada evidencia la convicción de que el rol

docente no es dictar una postura física correcta para aprender sino brindar la autonomía necesaria para que cada infante resuelva el desafío desde sus propias posibilidades y comodidad.

Finalmente la intervención orientada a contener el temor de los alumnos a manchar el mobiliario se inspira en un enfoque profundamente humanista, dado que, permitir que el aula terminara llena de pintura demuestra que el diseño de la clase prioriza el proceso creativo por encima del control disciplinario o estético tradicional.

Tradicionalmente el jardín de niños ha tendido a priorizar la pulcritud, el control del cuerpo y la entrega de trabajos limpios. A través de mis registros en el diario de la educadora he podido constatar cómo el miedo al error o a la suciedad inhibe la creatividad de las infancias y genera una constante ansiedad por complacer la expectativa del adulto.

Confrontar esta realidad me llevó a tomar una decisión ética en mi identidad docente, que es rechazar la estética de la uniformidad para abrazar la pedagogía del descubrimiento. He llegado a ser una educadora que tolera el desorden creativo porque he comprendido que el verdadero aprendizaje rara vez es un proceso totalmente limpio y estructurado.

De igual forma mi abordaje de la discapacidad en esta sesión nace de una ruptura consciente con el modelo que suele recurrir a inspirar lástima hacia las personas con alguna condición. He llegado a ejercer una pedagogía basada en el modelo social de la inclusión el cual sostiene que la discapacidad se experimenta en la interacción con las barreras del entorno. Al invitar a los niños a pintar sin usar las manos o la vista mi propósito no fue que sintieran pena por los artistas sino que forjaran un respeto profundo hacia quienes desarrollan habilidades extraordinarias para superar obstáculos todos los días.

Finalmente, aunque la actividad culminó con un alto grado de autoconfianza y empatía el análisis de la resistencia inicial revela áreas de oportunidad muy valiosas, ya que reconozco que enfrentarse repentinamente a la privación visual puede resultar abrumador a su edad.

Para futuras planeaciones considero pertinente diseñar una fase previa de exploración sensorial lúdica, antes de llegar a la pintura a ciegas se podrían implementar dinámicas transitorias como adivinar objetos dentro de una caja misteriosa usando solo el tacto. Esto permitiría a los alumnos familiarizarse gradualmente con la ausencia de visión en un contexto de juego reduciendo significativamente la ansiedad.

Asimismo, en intervenciones posteriores buscaré la posibilidad de la creación de una "Galería de Arte Inclusivo" abierta a las familias acompañando cada pintura con los testimonios de los niños y niñas..

Ciclo reflexivo 4: Valoro y apoyo

Fecha de aplicación: 02 de marzo del 2026 (Anexo 6)

La implementación de la actividad dio inicio mediante la recuperación de los saberes previos y a través de una serie de cuestionamientos guiados, se buscó establecer un puente cognitivo con las experiencias vivenciales de las sesiones anteriores. Los niños y niñas manifestaron recordar puntualmente la actividad “Todos podemos hacer arte”. Al centrar la atención en aquellos alumnos que habían experimentado la técnica de pintura con los ojos vendados, se propició el siguiente intercambio dialógico.

Docente: ¿Cómo se sintieron cuando tenían los ojos vendados?

Alumno 1: Tenía miedo porque no podía ver

Alumna 2: ¡Sí!, Yo también, pero solo un poquito y luego ya no

Docente: ¿Les hubiera gustado que los ayudaran en ese momento?

Grupo: Sí

Docente: ¿Cómo creen que pudieron haberlos ayudado?

Alumno 3: Diciéndonos dónde estaban las cosas

Docente: ¿Y creen que ustedes puedan ayudar a las personas que no pueden ver?

Alumno 4: Sí, jugando con ellos y agarrándolos para caminar

Aprovechando lo manifestado, anuncié al grupo que el día de hoy saldríamos al patio escolar para realizar un recorrido en parejas, bajo la premisa de que uno de los integrantes llevaría los ojos vendados y el otro asumiría la responsabilidad de guiarlo y apoyarlo para trasladarse de un punto a otro.

En un primer momento, las reacciones fueron de sorpresa y temor ante la privación de su vista, por ello, para mitigar esta ansiedad se otorgó la libertad de que cada niño y niña eligiera a su pareja basándose en sus propios lazos de afinidad y confianza. Esta decisión facilitó enormemente el proceso, pues al sentirse seguros, el temor inicial se transformó en emoción, logrando que ellos mismos acordaran de manera autónoma y pacífica quién asumiría el rol de guía y quién el de guiado, sin requerir mi intervención directa.

Al trasladarnos al patio para iniciar el recorrido, se estableció de manera visual y verbal el punto de llegada. No obstante, es imperativo contextualizar que la dinámica escolar se encontraba fuertemente centrada en el festival del día de la primavera que se llevaría a cabo más tarde. Esta variable generó dispersión en la atención del grupo al salir del aula.

Dada esta complejidad para focalizar la atención de los alumnos resultó necesario implementar estrategias de regulación emocional, recurriendo a una pausa activa y a ejercicios de respiración guiada.

Tras invertir algunos minutos en restablecer la calma tomé la decisión de ajustar la planeación original; en lugar de que todos vivieran ambos roles se realizaría un único recorrido conservando los roles acordados al inicio, pues de no ser así se sacrificaría el espacio de cierre y reflexión, siendo parte importante también de la actividad.

Después de recuperar la atención del grupo, procedí a vendar a los alumnos aprovechando el espacio para reiterar las consignas y medidas de seguridad de forma

personalizada a cada pareja para asegurar que todos comprendieran la importancia de su rol y los cuidados que requería.

Durante la ejecución del trayecto, las estrategias de andamiaje entre pares resultaron sumamente diversas y reveladoras. Se observó que la gran mayoría de los guías brindaban un sólido soporte emocional, utilizando frases de aliento como “Tranquilo, vamos despacio” o “No te vas a caer”, acompañadas de un contacto físico al tomarlos firmemente del brazo para brindarles seguridad.

En contraste, se documentó el caso de dos parejas que optaron por un contacto físico mínimo, basando su orientación de manera verbal mediante indicaciones como “sigue caminando”, lo cual demostró que los niños y niñas fueron capaces de establecer y respetar distintos códigos de comunicación según sus propias necesidades y límites.

El nivel de complejidad aumentó significativamente cuando se indicó el regreso al aula manteniendo la misma dinámica, lo que implicaba el reto de guiar a su par para subir la banqueta o la rampa de acceso.

Aunque la mayoría resolvió el obstáculo con éxito, se presentó un incidente crítico, dado que, una alumna guía continuó avanzando mientras tomaba de la mano a su compañera, pero omitió anticiparle verbalmente la presencia del escalón. Esto provocó que la alumna vendada tropezara en dos ocasiones consecutivas. Frente a esta situación mi intervención directa fue indispensable.

Tras verificar la integridad física de la menor, propicié un ejercicio de toma de perspectiva con la alumna guía recordándole que su compañera carecía de visión en ese momento y por lo que la invité a reflexionar sobre cómo podría ayudarla para que ya no se

repetiera el incidente. Posterior a ello, la niña ajustó su estrategia, indicó verbalmente el momento de subir y lograron ingresar al aula de manera segura.

Cabe mencionar que el desarrollo de la actividad ayudó a cuestionar mi labor docente, pues me encontraba algo nerviosa ya que los niños que consideraba que podían fungir como monitores al formar sus parejas eligieron ser quienes se encontraban vendados, cediendo el papel de guías a aquellos niños con una personalidad introvertida, con dificultades en el lenguaje o una personalidad más “traviesa”.

No realicé ningún cambio a pesar de mi nerviosismo, pues les había brindado la completa libertad de elegir su papel, sabiendo que todos eran capaces de realizar ambas tareas pues originalmente sería así según lo planeado. Sin embargo, esto me permitió ver que a pesar de siempre buscar fomentar la inclusión es una realidad que, no existe ningún docente que sea completamente inclusivo pues en ocasiones nuestras emociones o ideas ya establecidas inconscientemente pueden jugarnos en contra, siendo lo verdaderamente importante siempre estar en una constante reflexión y cuestionamiento del por qué de estás y no dejar que actúen como una barrera para los procesos de los alumnos, dado que, a veces los mismos límites son impuestos por el docente.

Retomando el hilo de lo ocurrido en la actividad, una vez reinstalados en el salón y tras retirar las pañoletas, nos organizamos en un círculo para llevar a cabo la fase de cierre. Para dinamizar el diálogo y democratizar la palabra, se implementó el juego de “la papa caliente”, una estrategia lúdica que resultó altamente funcional para motivar la participación de los alumnos más introvertidos. Durante esta asamblea, el grupo reflexionó sobre la transformación de sus emociones, destacando que el miedo inicial desapareció gracias al acompañamiento de sus pares.

Al someter a análisis el incidente ocurrido en la banqueta, el grupo demostró una notable madurez cognitiva. Concluyeron que brindar apoyo exige un alto grado de responsabilidad, cuidado y consideración por las condiciones específicas del otro.

De manera aún más trascendente, emergió una profunda reflexión sobre la autonomía y el consentimiento: los infantes señalaron que, antes de brindar apoyo es fundamental preguntar a la persona si realmente necesita o desea la ayuda, pues intervenir abruptamente podría asustarla, reconociendo además que la asistencia requerida podría ser únicamente verbal y no necesariamente física.

Además, los niños y niñas señalaron que para las personas con discapacidad visual debe resultar complejo enfrentar diferentes actividades de la vida diaria y asistir a la escuela, debido a los múltiples retos y barreras físicas del entorno. Finalmente concluyeron reafirmando su compromiso ético de ofrecer su ayuda solidaria a quien lo necesite, evidenciando una interiorización profunda de los valores inclusivos.

Ahora bien, analizar esta intervención desde la fase de inspiración me permitió reconocer que la decisión de recortar la actividad física para priorizar el tiempo de diálogo refleja una convicción profunda sobre la evaluación formativa, puesto que, el aprendizaje real no reside únicamente en la acción de caminar por el patio sino en la reflexión colectiva que otorga significado a esa experiencia.

De igual manera la libertad otorgada para elegir parejas y métodos de comunicación demuestra una enseñanza inspirada en el respeto a la autonomía infantil. Reconocer como válidas las estrategias de aquellas parejas que optaron por no tocarse y guiarse solo con la voz evidencia un entendimiento maduro de que la empatía y la colaboración no tienen un único formato.

Finalmente la mediación realizada durante el incidente del escalón refleja mi compromiso con el aprendizaje constructivista. En lugar de regañar a la alumna guía por el tropiezo de su compañera se utilizó el incidente como una valiosa oportunidad para ejercitar la toma de perspectiva garantizando que el aula funcione como un espacio seguro donde el error es el punto de partida para mejorar.

Ahora bien, adentrándonos a la fase de confrontación, el nerviosismo que experimenté al ver a los alumnos más inquietos o introvertidos asumir el liderazgo me obligó a confrontar los prejuicios que aún conservo de la educación tradicional.

Históricamente el sistema educativo nos ha enseñado a depositar la confianza y la responsabilidad únicamente en los alumnos "destacados" o disciplinados asumiendo que el resto del grupo no está preparado para liderar. He comprendido que pensar de esta manera genera una barrera invisible pero muy poderosa, por lo que reconocer que ningún docente está completamente libre de sesgos inconscientes es un paso fundamental en mi formación. He llegado a ser una educadora que opta por no intervenir frente a sus propios miedos porque he asumido el compromiso ético de confiar en las capacidades de todas las infancias permitiendo que sean ellos quienes me demuestren su potencial y no mis prejuicios quienes dicten sus límites.

Finalmente, reflexionar sobre los retos presentados durante la jornada me permite diseñar estrategias concretas para mejorar mis futuras intervenciones didácticas.

En primer lugar la dispersión generada por el festival de primavera me enseña la importancia de gestionar el entorno escolar. Para futuras actividades que requieran un alto nivel de concentración o que generen ansiedad inicial buscaré agendarlas en días donde la rutina de la escuela sea más estable.

En segundo lugar para prevenir incidentes de seguridad sin restar autonomía a los alumnos considero pertinente implementar un breve modelaje previo dentro del aula. Antes de salir al patio podríamos realizar una dramatización grupal sobre cómo anticipar obstáculos verbalmente dando a los niños y niñas un repertorio más amplio de instrucciones antes de asumir su rol de guías.

Por último, el hallazgo de los niños sobre el solicitar primero consentimiento al ayudar me invita a fomentar esta práctica. En el futuro me aseguraré de incorporar siempre el cuestionamiento ¿te puedo ayudar? como un paso previo en las dinámicas colaborativas asegurando que el respeto por la autonomía del otro se convierta en un hábito permanente dentro de nuestra comunidad de aprendizaje.

Ciclo Reflexivo 5: Mi imagen

Fecha de aplicación: 12 de marzo del 2026 (Anexo 7)

La implementación de la actividad dio inicio en asamblea, recuperando los aprendizajes y reflexiones construidas por los niños y niñas en las jornadas anteriores. Para reactivar sus saberes, se planteó una serie de cuestionamientos iniciales: “¿Recuerdan que hemos hablado sobre nuestras diferencias? ¿En qué somos diferentes?”.

Los alumnos participaron activamente, mencionando características físicas y gustos personales. Al preguntarles: “¿Creen que alguien es mejor que el otro por sus características?”, el grupo respondió con un rotundo “¡No!”, argumentando que todos son importantes. Finalmente, al indagar “¿Cómo podemos incluir a todos nuestros compañeros?”, surgieron verbalizaciones empáticas como: “Invitándolos a jugar en el recreo” y “Prestándoles los juguetes si están tristes”.

Posteriormente el diálogo transitó de las características físicas al reconocimiento de sus cualidades y áreas de mejora personales, mostrando un avance notorio a partir de lo que manifestaban al inicio de la propuesta.

Además, señalaron que esto se debía a que algunos no les gustaba el fútbol o bailar como a sus compañeros identificando que tienen diferentes gustos. Les explique qué, así como somos diferentes por fuera, también poseemos distintas cualidades y gustos, significando un gran avance que pudieran reconocerlo por ellos mismos.

Para materializar esta reflexión, se les propuso plasmar sus gustos, pero en congruencia con el principio de proporcionar múltiples formas de acción y expresión, se evitó limitar al grupo a una única técnica de trabajo. En su lugar, se puso a su disposición una diversidad de materiales: acuarelas, plastilina, colores y hojas para la creación de dibujos, esculturas o cuentos, brindándoles la libertad de elegir el recurso que prefirieran para representar aquello que les gusta.

En el desarrollo de la actividad se pudo observar un clima de autonomía creativa sumamente enriquecedor, permitiendo no solo poder dar acompañamiento a quienes más lo requieren, sino a la totalidad del grupo, pues durante el proceso me acerqué a las mesas para brindar andamiaje y escuchar las narrativas que construían a través de sus obras, sobre todo para aquellos que prefieren manifestar oralmente sus saberes.

Asimismo, cabe mencionar que una alumna con posible diagnóstico de TDAH ha tenido un gran avance a lo largo de las actividades, pues a pesar de tener dificultad para mantener la atención, las actividades que implican la creación de producciones artísticas y manipulación de texturas como masas le resultan de gran interés focalizando su atención.

Además al agruparla con quienes considera sus amigas logra centrarse a lo largo de la jornada, dado que, al observar que ellas se encuentran trabajando procede a realizar lo mismo según sus posibilidades. Esto también disminuyó la exclusión por parte de sus compañeros, pues al inicio del ciclo surgen comentarios como “mi mamá me dijo que no me juntara con ella” “es que no trabaja”, para ahora incluirla en las diversidad dinámicas del aula.

Ahora bien, para la fase de cierre, se organizó una plenaria grupal donde las producciones fueron socializadas al analizarlas identificando las diferencias y similitudes entre los integrantes del grupo, lo cuál detonó un intercambio de ideas sumamente valioso:

Docente: ¿Qué descubrimos al ver los trabajos de nuestros compañeros?

Alumno 1: Que yo hice un monito de plastilina que le gusta bailar y AG también pero ella pintó

Alumna 2: ¡Sí!, por qué también me gusta pintar

Docente: ¡Miren qué interesante! A los dos les gusta lo mismo ¿Creen que por eso ya son iguales?

Grupo: ¡No!

Alumno 3: Uno es niño y otro niña

Alumna 4: También AG había dicho que su talento es la gimnasia y LA que el de el es correr

Alumna 5: Sí, pero los dos son igual de importantes

Docente: ¿Creen que eso sea verdad?

Grupo: ¡Sí!

A través de esta dinámica de cierre, se logró que los alumnos no solo identificaran la diversidad de talentos y gustos dentro del aula, sino que trascendieran el reconocimiento individual para asumir que todos son importantes a pesar de sus diferencias.

La actividad permitió consolidar la premisa de que las diferencias no son un motivo de exclusión, sino una oportunidad para conocer y aprender de los otros apoyándose mutuamente, pues manifestaron comentarios cómo “yo te puedo enseñar a nadar si te gusta también”, fortaleciendo así los lazos de apoyo mutuo, demostrando que la inclusión se vive en las acciones solidarias día a día.

Al analizar mi intervención me percaté que las acciones implementadas evidencian una convicción profunda de que el aula preescolar debe ser un espacio que ofrezca igualdad de oportunidades a través de la flexibilización de la enseñanza.

La decisión de ofrecer acuarelas, plastilina y colores para una misma consigna se inspira directamente en el Diseño Universal para el Aprendizaje. Esta elección refleja mi creencia de que el aprendizaje y la expresión no deben estar condicionados por el dominio de una sola técnica motriz. Al permitir que cada alumno elija su medio de expresión aseguro que la evaluación se centre en el reconocimiento de su identidad y no en su habilidad para dibujar.

De igual manera la intervención realizada con la alumna con posible diagnóstico de TDAH está fundamentada en la teoría sociocultural del aprendizaje. En lugar de aislarla o asignarle actividades ajenas al resto del grupo se utilizó el modelaje entre pares como principal estrategia de apoyo. Agruparla con sus amigas demuestra la convicción de que los niños aprenden y regulan su comportamiento de manera mucho más natural al interactuar en un entorno social seguro y motivador.

Finalmente al validar que dos niños pueden compartir el mismo gusto pero seguir siendo únicos se fortalece el desarrollo de un autoconcepto positivo, confirmando la reflexión colectiva que la inclusión no es tolerar al otro sino reconocerlo como un compañero valioso del cual se puede aprender.

Durante mi formación he observado cómo el sistema educativo tradicional suele exigir que los alumnos permanezcan sentados, callados y concentrados en una misma hoja de papel asumiendo que el movimiento o la dispersión son faltas de disciplina. Confrontar esta realidad me ha llevado a comprender que penalizar la neurodivergencia o la falta de atención solo genera frustración y aislamiento. He llegado a ser una educadora que busca alternativas sensoriales

como el uso de masas y plastilina porque rechazo la idea de que el alumno deba adaptarse a mi clase; es mi planificación la que debe adaptarse a sus canales de aprendizaje.

Asimismo el haber enfrentado comentarios excluyentes provenientes del entorno familiar como "mi mamá me dijo que no me juntara con ella" me obligó a cuestionar mi rol social. Comprendí que no puedo ser indiferente ante los prejuicios que los niños absorben de su entorno.

He decidido ser una docente activa en la mediación de conflictos porque asumo el compromiso ético de transformar el salón de clases en un espacio que rompa con los estigmas externos demostrando a los alumnos que todos tienen derecho a participar, pertenecer y ser valorados por sus compañeros.

Ahora bien, la experiencia con la alumna con dificultades de atención me confirma la importancia de la estimulación sensorial. Para futuras intervenciones no solo ofreceré plastilina de manera ocasional sino que buscaré instaurar rincones de aprendizaje permanentes con materiales manipulables, texturas y elementos visuales asegurando que siempre exista una alternativa accesible para aquellos alumnos que requieren mayor estimulación táctil para concentrarse.

Por último reconociendo que muchos de los prejuicios y etiquetas excluyentes provienen del hogar resulta indispensable integrar a las familias en este proceso de sensibilización, es así que, considero que permitir que las familias observen de primera mano cómo todos los niños colaboran y aportan al grupo será un paso fundamental para erradicar las barreras sociales desde su origen.

Ciclo Reflexivo 6: Estaciones numéricas

Fecha de aplicación: 19 de marzo del 2026 (Anexo 8)

La presente actividad dio inicio mediante una asamblea grupal, cuyo propósito fue recuperar los saberes previos y las experiencias de los niños y niñas en torno al trabajo colaborativo. Durante este espacio de diálogo, se obtuvieron aportaciones sumamente ricas; los alumnos manifestaron que, al trabajar en equipo, tienen la oportunidad de apoyarse mutuamente, señalando que pueden motivar a sus pares con frases como “oye, amigo, hay que trabajar” o explicarles instrucciones cuando lo requieran.

Dado que el aula ya se encontraba organizada especialmente en cinco estaciones de trabajo, se cuestionó al grupo si recordaban los acuerdos de convivencia establecidos en sesiones anteriores bajo esta misma modalidad. Los infantes lograron enunciar las normas fundamentales: esperar su turno, reacomodar los recursos para que estuvieran listos al llegar el siguiente equipo y cuidar los materiales del salón.

Para la conformación de los equipos, se organizaron agrupamientos heterogeneos basados en el nivel de aprendizaje, considerando minuciosamente las características y necesidades de cada alumno. Cabe destacar que esta estrategia de andamiaje entre pares no fue diseñada exclusivamente para la aplicación de la presente propuesta de mejora, sino que ha sido una constante en el aula al trabajar el campo formativo de saberes y pensamiento científico, arrojando resultados positivos a lo largo de la jornada.

Para explicar la dinámica de cada rincón de aprendizaje y garantizar la accesibilidad cognitiva para la totalidad del grupo, me apoyé en el uso de pictogramas, ejemplificando visual y verbalmente lo que se debía realizar en cada espacio. Las estaciones diseñadas fueron las siguientes:

Alimentando a mi gatito: Los alumnos debían “alimentar” a un gato introduciendo la cantidad exacta de elementos que indicara el lanzamiento de un dado.

Construcción numérica: El reto consistía en realizar una construcción con bloques utilizando la cantidad exacta que señalara una tarjeta numérica.

Conteo colorido: Debían clasificar y agregar las cantidades de cereales de colores dictadas por el dado

Animales heridos: La consigna era contar el número de heridas ilustradas en un animal y colocarle la cantidad correspondiente de “curitas” (relación número-cantidad)

Medusas contadoras: Consistía en agregar la cantidad de elementos (cereales) a los tentáculos de la medusa según los puntos del dado.

Para responder a la diversidad del aula, se implementaron ajustes razonables en el nivel de complejidad: a los niños y niñas que presentaban un dominio avanzado en el conteo, se les proporcionaron dos dados en lugar de uno, elevando así el desafío cognitivo.

Durante la ejecución, estos alumnos con un nivel avanzado asumieron un rol proactivo, apoyando a sus compañeros en la explicación de las consignas y liderando la rotación de las estaciones para asegurar que nadie se quedara atrás.

Por su parte, resultó revelador observar que los estudiantes con un nivel intermedio de conteo fueron quienes brindaron mayor soporte a los alumnos que presentaban dificultades en esta área. En más de una ocasión, les compartieron estrategias de conteo que ellos mismos generaron de manera espontánea durante la actividad.

La estrategia más recurrente (ya fuera por que la explicaban directamente o porque sus pares la imitaban al observarla) consistía en aplicar el principio de correspondencia uno a uno de manera concreta: los niños y niñas lanzaban el dado, contaban los puntos y colocaban físicamente el objeto a contar sobre cada uno de los puntos del dado; al asegurarse de que cada

punto estuviera cubierto por un objeto, comprobaban que tenían la cantidad correcta antes de trasladarla a su actividad.

Esta interacción brindó una enorme autonomía a aquellos que requerían mayor acompañamiento. Dada la mecánica de la actividad y la eficacia de las tutorías, mi intervención como educadora se limitó a transitar por los equipos, comprobar sus procedimientos y verificar que verdaderamente reconocieran las cantidades que agregaban.

Tuve la oportunidad de observar detenidamente el proceso, llevándome una gran satisfacción profesional al constatar el avance del grupo en un solo instante; entre ellos mismos se apoyaban para reacomodar el material, recordarse los tiempos de rotación y explicar las grafías numéricas, permitiendo que sus pares llevaran a cabo su propio proceso de conteo y consolidando un verdadero trabajo en equipo.

El diseño diversificado de estas estaciones permitió que todos los alumnos, independientemente de su nivel de madurez matemática, encontraran un espacio de participación activa y un desafío acorde a sus habilidades, materializando en la práctica el concepto de las aulas inclusivas.

Para el cierre de la jornada, nos sentamos nuevamente en círculo en el piso, abriendo un espacio de evaluación formativa. Brindé la oportunidad de que manifestaran qué estación les había resultado más compleja y cuál más sencilla, lo que detonó un análisis profundo sobre su propio aprendizaje y su capacidad de empatía.

Docente: ¿Cuál juego se les hizo más fácil y cuál más difícil?

Alumno 1: A mí se me hizo fácil la de darle de comer al gatito

Alumna 2: Para mí fue difícil el de las curitas.

Docente: ¿Y qué pasó cuando se les hizo difícil? ¿Alguien los ayudó?

Alumna 2: Sí, RA me ayudó a contar para saber cuál número era.

Alumno 3: Sí, yo ayude a HX

Docente: ¿Cómo se sintieron al apoyar a sus compañeros o cuando ellos los ayudaron a ustedes?

Grupo: ¡Bien!

A través de esta reflexión final, los niños y niñas lograron verbalizar no solo sus procesos cognitivos respecto al conteo, sino el impacto socioemocional de la colaboración. La actividad demostró que la tutoría entre pares puede resultar efectiva en la educación preescolar, ya que empodera a los alumnos, reduce la frustración ante el error y transforma el aula en una verdadera comunidad de aprendizaje solidario.

Las acciones implementadas evidencian una enseñanza orientada por la atención a la diversidad donde convergen los postulados de Carol Ann Tomlinson y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

La decisión de organizar agrupamientos heterogéneos y de entregar dos dados a los alumnos más avanzados se inspira directamente en el modelo del Aula Diferenciada propuesto por Tomlinson (2006) . Esta autora sostiene que la enseñanza equitativa requiere planificar proactivamente para abordar las distintas necesidades del alumnado.

Al modificar la complejidad del material me basé en el reconocimiento del "nivel de preparación" de cada estudiante garantizando que el reto no fuera ni tan sencillo como para generar aburrimiento en los más avanzados ni tan complejo como para provocar frustración en quienes aún consolidan el conteo.

A la par el DUA orientó la presentación de la información., dado que, el uso de pictogramas en la explicación de cada estación materializa el principio de proporcionar múltiples formas de representación asegurando la accesibilidad cognitiva para aquellos infantes que aún no acceden a la lectoescritura convencional.

Asimismo la dinámica de la actividad permitió múltiples formas de acción y expresión al validar estrategias espontáneas como la de colocar los cereales físicamente sobre los puntos del

dado demostrando que el aprendizaje matemático se construye desde la manipulación y no desde la imposición de un método único.

Mi convicción por diseñar aulas diversificadas surge como una respuesta crítica frente a las prácticas tradicionalistas de talla única que históricamente han existido en los salones de clases donde se espera que todos los alumnos aprendan lo mismo al mismo tiempo y con los mismos materiales.

Durante mis períodos de observación pude constatar que enseñar "hacia el promedio" del grupo genera una doble exclusión invisibilizando el potencial de los más sobresalientes y dejando rezagados a quienes requieren más tiempo.

Confrontar esta realidad me llevó a cuestionar profundamente mi responsabilidad docente, pues mi meta es ser una educadora que diversifica y ajusta el nivel de complejidad porque comprendo que la equidad no significa dar a todos lo mismo sino brindar a cada quien lo que necesita para crecer.

De igual manera mi postura de dar un paso atrás y permitir que los estudiantes de nivel intermedio asuman el rol de tutores nace de una ruptura con la figura del docente como único poseedor del saber. He llegado a promover el andamiaje entre pares porque rechazo el asistencialismo educativo asumiendo en su lugar la responsabilidad de formar comunidades donde la colaboración y la empatía sean las herramientas principales para superar las barreras del aprendizaje.

Asimismo, reconociendo el gran valor de la estrategia espontánea que inventaron los niños al colocar objetos sobre los puntos del dado considero necesario socializar estos descubrimientos con todo el grupo. En las siguientes actividades abriré un espacio en la asamblea de cierre para que los propios alumnos expliquen a sus compañeros cómo lograron

resolver el problema consolidando sus habilidades metacognitivas y validando formalmente sus propias metodologías de resolución.

Ciclo Reflexivo 7: Mural de inclusión

Fecha de aplicación: 21 de abril del 2026 (Anexo 9)

La actividad dio inicio mediante la conformación de una asamblea grupal, consolidada como un espacio democrático y de escucha activa, orientada a recuperar y afianzar los aprendizajes construidos a lo largo de todas las intervenciones previas.

Para propiciar la movilización de saberes y ejercer una evaluación formativa a través del diálogo, invité a los niños y niñas a realizar un ejercicio de introspección sobre el trayecto que habíamos recorrido juntos en torno al concepto de inclusión.

A través de un intercambio guiado, rememoramos cómo descubrimos que nuestras diferencias representan algo sumamente valioso que nos hace únicos, concluyendo colectivamente que todos somos merecedores de respeto y que nadie debe ser discriminado ni hecho a un lado por sus características o retos personales.

Resultó evidente que las verbalizaciones de los infantes no eran meras repeticiones, sino que reflejaban una notable madurez y una genuina interiorización del tema, trascendiendo el egocentrismo propio de su edad para dar paso a un pensamiento profundamente empático:

Docente: Después de todo lo que hemos jugado y aprendido estos días, ¿Qué significa ser diferentes?

Alumno 1: Que no somos igualitos, pero todos somos especiales.

Alumna 2: Y que aunque no podamos ver o correr rápido, seguimos siendo amigos.

Docente: ¿Y creen que alguien valga menos por ser diferente?

Grupo: ¡No!

Docente: Entonces, ¿cómo debemos tratarnos en nuestro salón?

Alumno 3: Bien, sin pelearnos y ayudando a los que no pueden hacer algo.

Posteriormente, con el firme propósito de transitar de esta reflexión abstracta a la acción concreta, invité al grupo a realizar una producción gráfica. En total congruencia con el enfoque de ofrecer múltiples formas de acción y expresión, la consigna consistió en que cada infante plasmará, a través de un dibujo libre, una acción específica que estuviera dispuesto a realizar para asegurar que todos y todas nos sintiéramos incluidos en el aula.

Para brindar andamiaje y orientar su creatividad, dialogamos previamente sobre ejemplos cotidianos que ocurren en la escuela, tales como: ofrecer ayuda a quien enfrenta alguna barrera, invitar a jugar a los compañeros durante el recreo, acercarse a hablar con alguien que se encuentre triste o compartir los materiales de trabajo.

Durante el desarrollo de sus producciones, el ambiente del aula se transformó; los niños mostraron un profundo nivel de concentración y un evidente compromiso emocional con su obra. A través de la observación plasmada en el diario de la educadora, pude constatar cómo, al acercarme a las mesas, me explicaban con gran orgullo el significado de sus trazos, demostrando que el arte en preescolar es un lenguaje poderoso para comunicar valores.

Una vez que concluían su representación, se levantaban de manera autónoma para colocar su dibujo en un espacio estratégico del aula designado previamente como el "Mural de la inclusión", conformando gradualmente un gran collage visual de buenas acciones y propósitos.

Para la fase de cierre, nos reunimos frente al mural terminado. Observamos detalladamente las obras en un ejercicio de apreciación y respeto hacia el trabajo del otro, abriendo un espacio seguro para que aquellos que lo desearan expusieran el significado de su producción ante el resto de sus pares:

Alumna 4: Yo dibujé a una niña llorando y yo le estoy dando un abrazo para que ya no esté triste.

Alumno 5: Yo dibujé mis crayolas, porque si alguien no trae, yo le voy a prestar las mías para pintar juntos.

Alumna 6: Aquí estoy yo invitando a jugar a las escondidas a los que están sentados solitos.

A partir de estas hermosas y significativas explicaciones, reflexionamos colectivamente sobre el impacto real que tienen nuestras acciones cotidianas en el bienestar de los demás. Como conclusión de la actividad propuse al grupo que los dibujos plasmados en ese mural no se quedaran únicamente como adornos de papel o como el cumplimiento de una tarea. Por el contrario, les planteé el reto de asumirlos formalmente como un pacto de convivencia y un compromiso ético grupal.

El grupo aceptó la propuesta con gran entusiasmo y sentido de responsabilidad, acordando que, de ahora en adelante, cada vez que alguien se sintiera triste, frustrado o excluido, voltearíamos a ver el mural. Este recurso fungirá como un recordatorio permanente de nuestra promesa de cuidarnos, respetarnos y garantizar, día con día, que nuestro salón sea un entorno democrático donde absolutamente todos los niños y niñas se sientan valorados, bienvenidos e incluidos.

Al someter esta última intervención a la fase de inspiración es posible desentrañar los cimientos éticos que sostienen no solo esta actividad sino la totalidad de mi propuesta pedagógica evidenciando una enseñanza fundamentada en el humanismo y en los principios de equidad de la Nueva Escuela Mexicana.

La decisión de culminar la secuencia didáctica mediante la creación de un mural de compromisos refleja mi profunda convicción de que la inclusión no es un concepto que deba memorizarse sino una praxis viva.

Haber guiado al grupo desde el reconocimiento de artistas con discapacidad hasta la superación de retos sensoriales en el patio cobró su verdadero sentido en este momento donde los niños demostraron que lograron conectar la vivencia física con la responsabilidad moral. El mural representa la materialización de una pedagogía socioconstructivista donde el aprendizaje ético se construye en comunidad validando que los niños de preescolar son plenamente capaces de ejercer una ciudadanía activa.

Asimismo el uso del arte como vehículo para plasmar estos compromisos se inspira en el Diseño Universal para el Aprendizaje demostrando que el dibujo libre no es una simple manualidad para ocupar el tiempo sino un canal cognitivo de alto nivel. Al permitirles dibujar sus propias intenciones de ayuda la intervención se alejó de la imposición de reglas externas fomentando en cambio una autorregulación moral que nace genuinamente de la empatía infantil.

Mi convicción por establecer pactos de convivencia en lugar de dictar reglamentos surge como una postura crítica frente a la pedagogía que históricamente ha predominado en las aulas donde las normas suelen imponerse desde la autoridad del adulto a través de formatos preestablecidos como "no correr", "no gritar" o "compartir los juguetes".

Durante mis procesos de inmersión pude observar que cuando los niños obedecen las reglas únicamente por temor a la sanción o para complacer al docente no existe una verdadera asimilación del valor ético. Confrontar esta realidad me llevó a cuestionar profundamente mi labor llevándome a rechazar el adultocentrismo para abrazar una enseñanza basada en el diálogo.

He llegado a ser una docente que busca propicia la reflexión porque he comprendido que la empatía no se decreta sino que se cultiva., mi decisión de convertir el mural en un compromiso refleja mi ruptura con la figura de la maestra controladora asumiendo en su lugar el rol de una

mediadora que confía plenamente en la bondad innata y en la capacidad de los niños y niñas para cuidarse mutuamente.

Además, al evaluar el profundo impacto emocional que tuvo este pacto de convivencia identifiqué estrategias clave para que esta cultura solidaria trascienda el tiempo y el espacio del aula.

En primer lugar para garantizar que el mural de la inclusión mantenga su vigencia ame propongo en el futuro institucionalizar su uso mediante asambleas de evaluación. No basta con pegar los dibujos en la pared; considero necesario establecer un momento semanal donde el grupo se reúna para dialogar abiertamente sobre nuestras acciones preguntándonos ¿cumplimos nuestra promesa esta semana?. Esto transformará el arte estático en un instrumento de evaluación formativa permanente para la convivencia.

Finalmente, expandir la narrativa de la inclusión hacia toda la institución educativa es fundamental para asegurar que los niños no experimenten un entorno de respeto aislado que desaparece al salir al recreo o al cambiar de grado, sino que todos los niños y niñas de la institución puedan practicar el respeto, la empatía y el apoyo mutuo sin importar quien.

3.8 Evaluación de los Aprendizajes y Reflexión de la Práctica

El presente apartado tiene como propósito central evaluar los aprendizajes alcanzados por los niños y niñas en los distintos campos formativos comparando los resultados obtenidos tras la aplicación de la propuesta de mejora con el diagnóstico inicial del ciclo escolar para identificar el impacto real de las estrategias implementadas.

Para llevar a cabo este análisis se utilizó la rúbrica como instrumento de evaluación, ya que como señalan Díaz Barriga y Hernández (2002) esta herramienta nos permiten valorar el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o producto (p. 390).

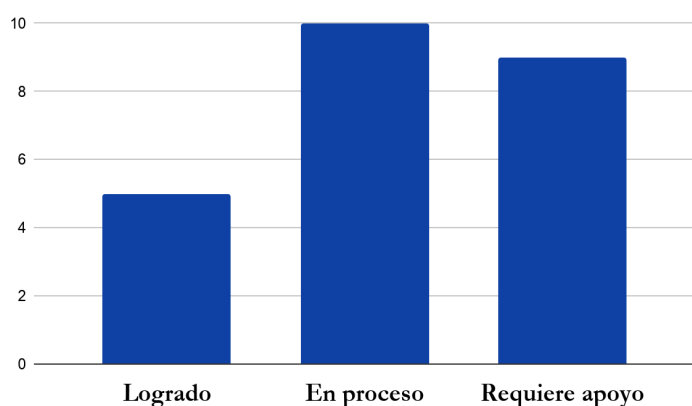
Asimismo, es fundamental destacar que esta valoración se desarrolló bajo un enfoque estrictamente formativo permitiendo que los propios estudiantes reflexionaran sobre su proceso de aprendizaje y sus áreas de oportunidad.

Por lo tanto, los niveles de desempeño plasmados en los instrumentos de evaluación (encontrados en los Anexos) no representan una medida estandarizada ni rígida para todo el grupo, sino, que reflejan el avance auténtico de cada alumno tomando en consideración sus necesidades específicas y su punto de partida individual.

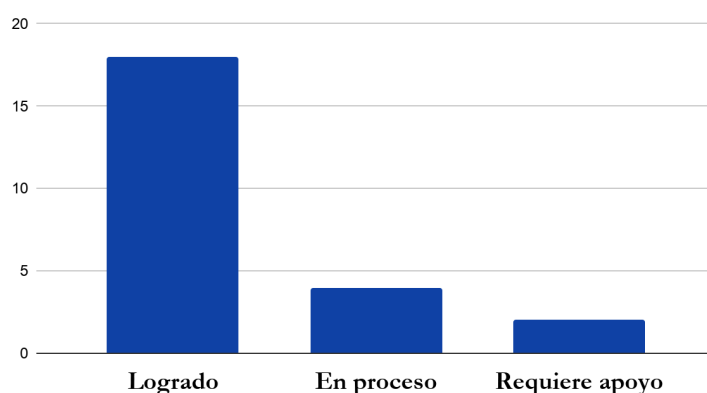
Para una mejor comprensión del avance logrado se optó por graficar estos resultados permitiendo así visualizar de manera inmediata y clara el impacto que tuvieron las intervenciones didácticas.

Lenguajes

Lenguajes: Lectura de la realidad



Propuesta de mejora



En el campo formativo de Lenguajes es posible percatarnos de un avance sumamente significativo en el grupo al comparar la lectura de la realidad inicial con los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta de mejora.

Durante las intervenciones se abordó el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) “combina elementos de los lenguajes artísticos, tales como formas, colores, texturas, tamaños,

líneas, sonidos, música, voces, entre otros, en producciones creativas, para representar el mundo cercano y sus saberes”.

Al analizar los resultados es evidente la transformación del grupo, puesto que, al inicio del ciclo escolar la mayor parte de los infantes se encontraban “en proceso”. En un contraste sumamente satisfactorio la evaluación final de la propuesta de mejora demuestra que la gran mayoría del grupo alcanzó el cumplimiento del PDA.

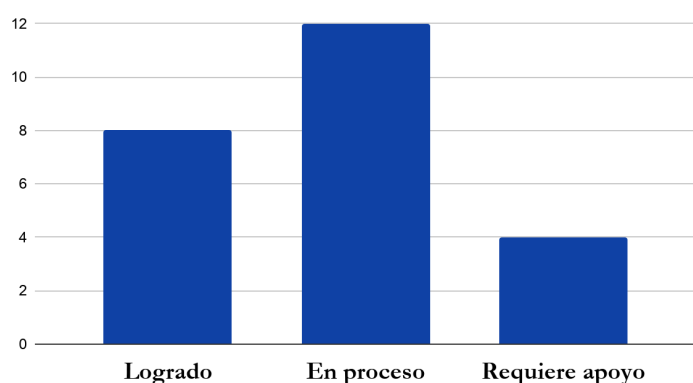
Más allá de la simple estadística la creación de producciones artísticas fungió como un poderoso canal de comunicación alternativo, pues para aquellos alumnos más introvertidos, con timidez o que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje oral, el arte se convirtió en un puente seguro y equitativo que les permitió compartir sus saberes y su propia visión del mundo sin ser limitados o excluidos por las barreras de la expresión verbal tradicional.

Asimismo, al brindar las consignas de manera visual y verbal, usando como apoyo la ejemplificación directa arrojó resultados positivos, dado que, al aplicar este principio de accesibilidad se garantizó que todos los niños y niñas comprendieran con claridad cuál era el propósito real de su producción, eliminando de manera efectiva la creación de trabajos desvinculados del objetivo central que solía suceder cuando los alumnos no lograban interpretar instrucciones meramente orales.

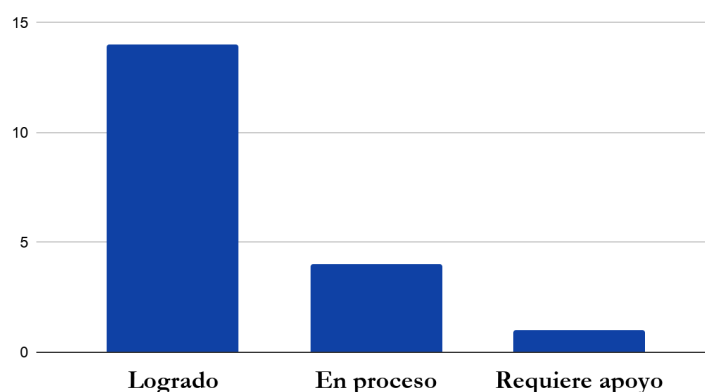
Esta transformación confirma que cuando el docente diversifica la forma de presentar la información el aprendizaje fluye de manera natural asegurando que todos los estudiantes puedan participar y demostrar sus capacidades en un entorno verdaderamente inclusivo.

Saberes y pensamiento científico

Lectura de la realidad



Propuesta de mejora



En el campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico es posible observar una transformación sumamente enriquecedora en las habilidades matemáticas del grupo al contrastar el diagnóstico inicial con los resultados derivados de la propuesta de mejora. Durante la intervención se trabajó directamente el PDA "intercambia con sus pares, saberes numéricos para plantear problemas y encontrar distintas estrategias para resolverlos de formas diversas y equitativas".

Al analizar las gráficas correspondientes resulta evidente el avance colectivo ya que en la lectura de la realidad inicial la mayor parte del grupo se encontraba “en proceso”, mientras que, la evaluación de la propuesta de mejora revela un avance destacable al encontrarse ahora esta mayoría en el nivel “logrado”.

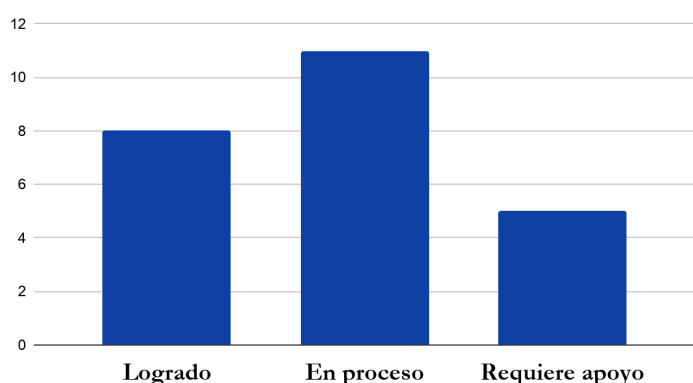
Este crecimiento muestra la eficacia de abandonar la enseñanza estandarizada para abrazar el modelo de un aula diferenciada y el trabajo colaborativo. La organización en estaciones lúdicas con agrupamientos heterogéneos permitió que los niños y niñas dejaran de ser receptores pasivos para convertirse en gestores de su propio conocimiento.

Al ajustar los niveles de complejidad y propiciar que los infantes con un nivel avanzado o intermedio asumieran el rol de tutores logró materializar de manera genuina el intercambio de saberes que dicta el indicador curricular empoderando a los alumnos a descubrir que pueden aprender tanto de sus compañeros como de la docente.

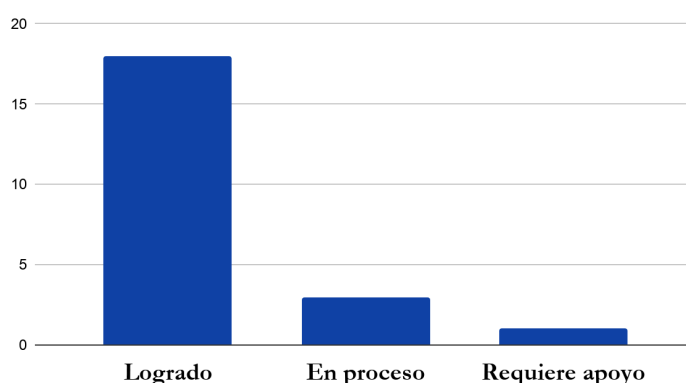
Validar y fomentar estas estrategias infantiles no solo garantizó el avance en los procesos, sino que transformó el salón de clases en una comunidad de aprendizaje donde la diversidad de ritmos dejó de ser una BAP para convertirse en el principal recurso didáctico para garantizar la equidad educativa.

Ética, naturaleza y sociedades

Lectura de la realidad



Propuesta de mejora



En el presente campo es posible constatar una de las transformaciones cualitativas más profundas de la intervención, ya que el propósito central de las actividades consistía en lograr que los niños y niñas reconocieran sus propias características asumiendo que las diferencias individuales lejos de ser un motivo de segregación constituyen la mayor riqueza para nuestra convivencia diaria.

Al observar las gráficas correspondientes resulta evidente el impacto de la propuesta, pues durante la lectura de la realidad inicial el grupo mostraba un rezago en la consolidación de

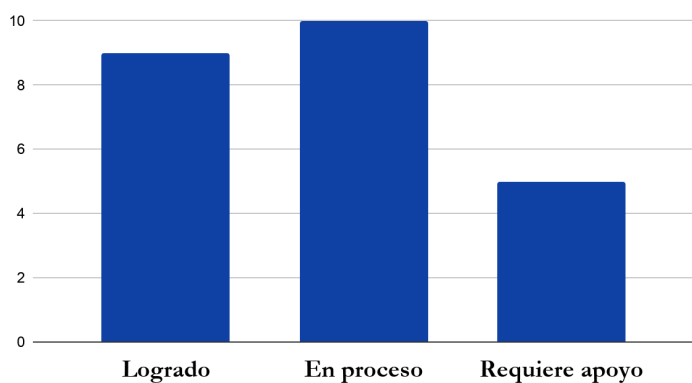
estos valores inclusivos, en cambio, la evaluación final demuestra que la gran mayoría interiorizó estos principios éticos.

Al trabajar bajo la premisa de que absolutamente todos somos diferentes los estudiantes lograron trascender de la simple tolerancia para dar paso a una verdadera convivencia pacífica comprendiendo que las distintas formas de ser, de aprender o de enfrentar retos no hacen a nadie inferior.

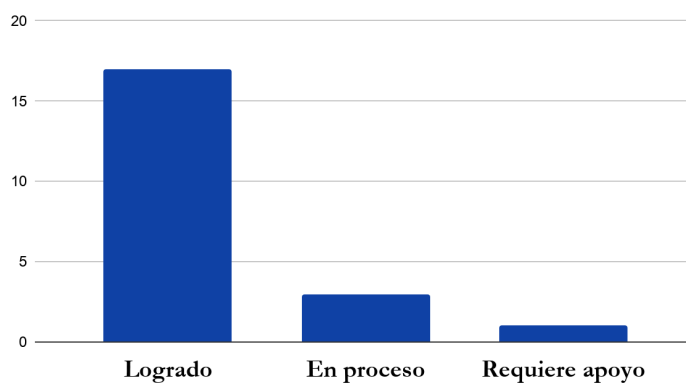
Como consecuencia los niños dejaron de enfocarse en los prejuicios o en las etiquetas excluyentes para comenzar a ofrecer su ayuda solidaria de manera voluntaria, dando paso a una comunidad en donde cada niño y niña se sienta respaldado y plenamente valorado por el resto de sus compañeros.

De lo humano y lo comunitario

Lectura de la realidad



Propuesta de mejora



En el presente campo se revela un progreso sustancial en la consolidación del autoconcepto infantil, pues como resultado de las intervenciones el panorama final ilustra un escenario sumamente alentador donde la mayoría de los alumnos se apropiaron plenamente de los aprendizajes alcanzando el nivel “logrado”.

A lo largo de las actividades los niños y niñas lograron realizar un profundo ejercicio de introspección para identificar y comunicar sus rasgos personales descubriendo con entusiasmo aquello que se les facilita realizar y abrazando sin frustración sus áreas de mejora.

El impacto de garantizar que el alumnado exprese libremente quién es y qué le apasiona fue determinante para construir una autoestima grupal sólida donde descubrir que comparten intereses o poseen talentos totalmente opuestos sirvió para fortalecer sus vínculos de amistad y respeto mutuo.

Es importante mencionar que los resultados obtenidos en todos los campos formativos demuestran que la inclusión educativa se vuelve una realidad tangible cuando se toma en cuenta la diversidad del grupo.

Las gráficas plasmadas no solo ilustran cantidades o niveles de desempeño cumplidos, sino, representan el triunfo de una práctica que apostó por erradicar la enseñanza estandarizada para entregar a cada estudiante la oportunidad de ser el protagonista de su proceso de aprendizaje acorde a sus necesidades y características.

IV. Conclusiones

El trayecto recorrido a lo largo de este informe de prácticas profesionales representa mucho más que la simple culminación de un requisito académico pues constituye un proceso de transformación profunda en mi identidad como docente en formación.

Al iniciar esta investigación-acción mi concepción sobre la inclusión educativa se encontraba fuertemente anclada en los discursos teóricos y en los ideales normativos que dictan el deber ser de la educación preescolar.

Sin embargo al sumergirme en la realidad del aula e interactuar con la maravillosa complejidad de un grupo de segundo grado comprendí que la inclusión no es un estado estático que se alcanza por decreto institucional ni un formato administrativo que se llena en las planeaciones sino una praxis viva y cotidiana que exige una deconstrucción absoluta de nuestros propios prejuicios.

A través de la sistematización de la experiencia mediante el ciclo reflexivo de Smyth logré confrontar una de las verdades más incómodas del sistema educativo y es que la principal barrera para el aprendizaje rara vez reside en las condiciones cognitivas, físicas o sociales de las infancias sino en la rigidez de las metodologías que nos empeñamos en perpetuar.

Al asumir el reto de transformar una enseñanza históricamente homogénea en una práctica equitativa pude constatar empíricamente que cuando el docente abandona la pretensión de estandarizar los ritmos de aprendizaje y abraza la diversidad como la norma y no como la excepción el aula se convierte en un ecosistema donde todas las potencialidades logran florecer.

Desde el ámbito estrictamente pedagógico y metodológico la implementación de este plan de acción arrojó evidencias irrefutables sobre la eficacia de articular los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con el enfoque del Aula Diferenciada propuesto

por Carol Ann Tomlinson. Durante décadas la educación inicial ha operado bajo el supuesto de que tratar a todos los niños por igual es sinónimo de justicia olvidando que la equidad real consiste en proporcionar a cada infante los andamiajes específicos que requiere para acceder al conocimiento.

Al evaluar las estrategias implementadas destaco que la flexibilización de los materiales y las consignas generó un impacto cognitivo y emocional sin precedentes.

Resultó sumamente revelador observar cómo las infancias neurodivergentes o con barreras de atención sostenida lograron niveles de concentración excepcionales al interactuar con recursos multisensoriales confirmando que la dispersión en el aula no es necesariamente una falta de disciplina sino un síntoma de que el diseño de la clase carece de accesibilidad perceptual.

Asimismo la organización del trabajo mediante estaciones y agrupamientos heterogéneos comprobó que elevar o disminuir el desafío cognitivo según el nivel de preparación de cada estudiante erradica tanto el aburrimiento de los más avanzados como la frustración de quienes requieren mayor mediación.

Concluyo firmemente que diversificar la enseñanza no implica planear treinta clases distintas ni sobrecargar la labor docente sino diseñar experiencias desde un origen flexible permitiendo que los mismos materiales ofrezcan diferentes umbrales de complejidad para que nadie se quede al margen del proceso educativo.

Uno de los hallazgos más conmovedores y trascendentales de este proyecto de intervención fue descubrir la inmensa capacidad moral de los niños y niñas de edad preescolar. Históricamente se ha subestimado el nivel de empatía de las infancias asumiendo que su egocentrismo natural les impide comprender la otredad de manera profunda.

No obstante los resultados obtenidos a lo largo de esta secuencia didáctica desmienten por completo dicha premisa y reafirman los postulados de la Nueva Escuela Mexicana respecto a la formación de una ciudadanía activa y solidaria desde los primeros años de vida.

La estrategia de fomentar la tutoría entre pares logró desarticular dinámicas de exclusión que se encontraban latentes en el grupo. Al evaluar las intervenciones pude constatar que el pensamiento crítico no es una competencia exclusiva de niveles educativos superiores, puesto que, los alumnos lograron transitar de juicios basados en apariencias físicas hacia reflexiones profundamente analíticas sobre el consentimiento, la autonomía y la dignidad humana.

Concluyo a partir de mi experiencia personal que las pláticas moralistas y los discursos preventivos sobre el respeto tienen un impacto superficial en comparación con la pedagogía vivencial. Cuando a los niños se les permite experimentar las barreras en su propio cuerpo, cuando se les confía el cuidado físico y emocional de sus compañeros y cuando se les brinda un espacio seguro para cuestionar sus propias acciones asumen el compromiso de la inclusión no como una regla impuesta por la maestra sino como un pacto ético de convivencia que defienden con genuina convicción.

A pesar de los múltiples logros alcanzados esta investigación también me obligó a encarar de frente los desafíos sistémicos e ideológicos que dificultan la consolidación de escuelas verdaderamente inclusivas. Analizar mi práctica de manera autocrítica me permitió identificar que el principal obstáculo para la innovación didáctica a menudo reside en nuestras propias estructuras mentales y en el peso de las tradiciones escolares.

Me enfrenté al reto de sostener mi convicción pedagógica frente a una cultura institucional que en ocasiones prioriza la estética del silencio y la limpieza por encima del proceso creativo. Permitir que los alumnos pintaran con los pies o que el aula culminara llena de

pintura significó romper con la expectativa histórica de lo que debe ser un "buen salón de clases" asumiendo el riesgo de ser juzgada por priorizar el aprendizaje vivencial sobre el control disciplinario.

Esta experiencia me demostró que consolidar un perfil docente inclusivo requiere una enorme valentía profesional para defender el derecho de los niños a explorar, equivocarse y ensuciarse entendiendo que el verdadero aprendizaje es a menudo un proceso desordenado.

De igual manera observé que factores externos como la saturación de los grupos, las exigencias administrativas, los tiempos limitados y la interferencia de festividades escolares representan variables que amenazan constantemente la profundidad de las intervenciones.

Sin embargo concluyo que estas condiciones no deben utilizarse como excusas para claudicar en el intento de ser inclusivos sino como alicientes para desarrollar una mayor flexibilidad y capacidad de adaptación demostrando que la enseñanza situada consiste precisamente en educar dentro de la imperfección de la realidad y no en la idealización de la teoría.

Derivado del análisis integral de esta propuesta de intervención y asumiendo una postura proactiva frente a las necesidades detectadas en el contexto educativo presento una serie de recomendaciones estructuradas en tres dimensiones fundamentales para garantizar la sostenibilidad de la inclusión:

A nivel de aula. Resulta imperativo que la diversificación de la enseñanza deje de ser una práctica aislada y se convierta en la metodología base de la planeación cotidiana. Recomiendo institucionalizar el Diseño Universal para el Aprendizaje en cada intervención asegurando la presencia permanente de recursos multisensoriales, apoyos visuales y herramientas manipulativas en todos los campos formativos.

Asimismo sugiero consolidar la estrategia de la tutoría entre pares no solo de manera espontánea sino estructurando redes de apoyo solidario donde los alumnos reconozcan formalmente las áreas en las que pueden enseñar a otros promoviendo así la descentralización del conocimiento y el fortalecimiento de la autoestima grupal.

A nivel institucional. Es fundamental que las escuelas de educación básica transformen su organización interna para superar el modelo de integración fragmentada. Recomendando fortalecer la vinculación real y colaborativa entre los docentes y los especialistas de los centros de atención psicopedagógica evitando que la atención a las infancias con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo ocurra a puerta cerrada y sin retroalimentación.

Los espacios de Consejo Técnico Escolar deben reconfigurarse para trascender el cumplimiento burocrático y convertirse en verdaderos foros de investigación-acción donde los colectivos docentes analicen incidentes críticos, compartan estrategias de aula diferenciada y unifiquen criterios para derribar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación a nivel macro.

A nivel familiar y comunitario. Considerando que muchos de los prejuicios y etiquetas excluyentes que manifiestan los niños son un reflejo directo de las ideologías que absorben en sus hogares es estrictamente necesario implementar estrategias de sensibilización hacia las familias.

Recomiendo diseñar talleres vivenciales de inclusión, jornadas de puertas abiertas y proyectos donde los padres experimenten de primera mano las dinámicas de empatía y apoyo mutuo que viven sus hijos en el aula.

La realización de esta investigación ha marcado un antes y un después en mi trayectoria vital dejándome la certeza absoluta de que la educación preescolar es el territorio más fértil para

sembrar la semilla de la justicia social. He aprendido que la inclusión no es un acto de caridad ni una concesión que le hacemos a quienes enfrentan mayores retos sino el reconocimiento innegociable de la dignidad inherente a cada ser humano.

A lo largo de este camino descubrí que no existe el estudiante promedio ni el aula perfecta pero existe el docente comprometido capaz de mirar más allá de los diagnósticos y las estadísticas para encontrar el inmenso potencial que reside en la singularidad de cada infancia.

Reconozco que en ocasiones mis propios sesgos y temores me hicieron dudar pero fueron precisamente esos momentos de incertidumbre los que me forjaron como una investigadora crítica de mi propia labor enseñándome que la humildad para reconocer el error es el primer requisito para la excelencia pedagógica.

Hoy me asumo como una educadora que abraza la complejidad, que valora el ruido del aprendizaje colaborativo y que defenderá incansablemente el derecho de todos los niños y niñas a pertenecer

V. Referencias bibliográficas

- Ainscow, Mel (2003) Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia a presentar en San Sebastián. The University of Manchester.
- Arriaga, M. I. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 185-192.
- Borsani, María José (2001) Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2024) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Artículo 3°). Diario Oficial de la Federación.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2026). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación.
- Casanova, Ma. Antonia (2011) Educación inclusiva: Un modelo futuro.
- CAST (2024). Directrices del Diseño Universal para el Aprendizaje versión 3.0 (Líderes de implementación e investigación del Marco DUA para Latinoamérica y España, Trads). CAST.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R
- Díaz Barriga, A. F. & Hernández Rojas, G. (1998) Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.

- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción. Paidós.
- Hernández Arteaga, I., Recalde Meneses, J., & Luna, J. A. (2015). Estrategia didáctica: Una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 11(1), 73-94.
- Lewis, K. (1988) Investigación-acción y problemas de las minorías. *Revista de Psicología Social*, 229-240.
- Mireles Alemán, M. P. (2014) Una propuesta a favor de la inclusión educativa: Adecuaciones curriculares en la educación preescolar para alumnos que presentan barreras en el aprendizaje y la participación. Editorial Pedro Vallejo.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez C. M. L. (2007) Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Editorial Graó.
- ONU (2006) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- ONU (2015) Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Resolución A/RES/70/1). Asamblea General.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf, 5-7.
- Secretaría de Educación Pública. (2024a). Plan de estudios de la educación preescolar, primaria y secundaria 2022.
- Secretaría de Educación Pública (2024b) Programa de estudio para la educación preescolar: Programa Sintético de la Fase 2.

Secretaría de Educación Pública. (2023c). ¿Qué son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)? CDMX: Secretaría de Educación Pública.

Smyth, J. (1991) Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. Universidad de Deakin. Melbourne, Australia.

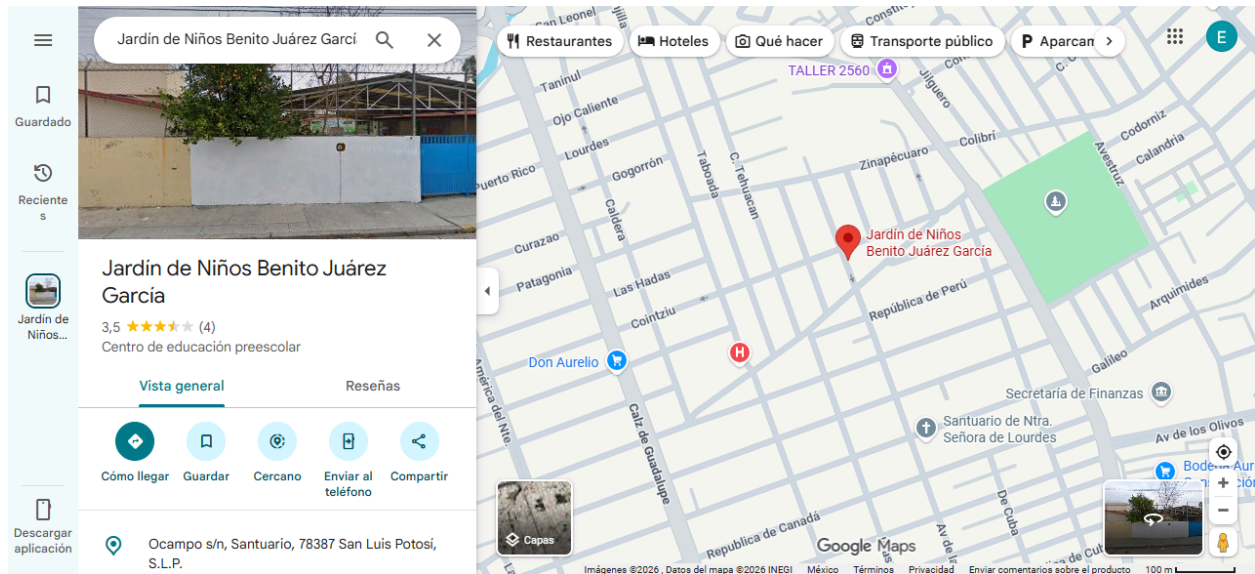
Tomlinson, C. A. (2005) Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Paidós. Buenos Aires.

UNESCO (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y Acceso y Calidad. Salamanca, España.

Wang, Margaret C. (2001) Atención a la diversidad del alumnado. Narcea S.A. de ediciones

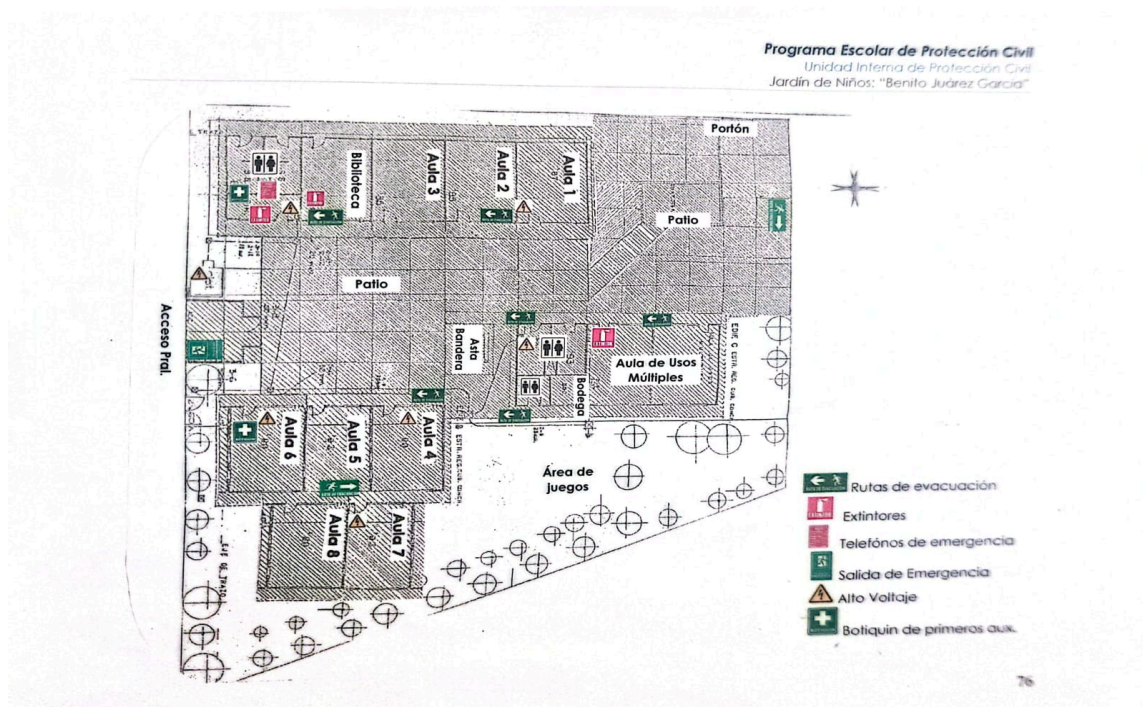
VI. Anexos

Anexo 1.



Ubicación del Jardín de Niños “Benito Juárez García”

Anexo 2.



Croquis del Jardín de Niños “Benito Juárez García”

Anexo 3.

18 de febrero del 2026				
Contenido	Construcción de la identidad personal a partir de su pertenencia a un territorio, su origen étnico, cultural y lingüístico, y la interacción con personas cercanas.			
PDA	Reconoce algunos rasgos de su identidad, dice cómo es físicamente, qué se le facilita, qué se le dificulta, qué le gusta, qué no le gusta, y los expresa en su lengua materna o con otros lenguajes.			
Tiempo	50 min	Materiales	-Mandil cuentacuentos	-Colores
Espacio	Aula		-Personajes	-Papel kraft
Organización	Individual/Grupal		-Hojas blancas	
Piezas únicas				
Inicio: Se presentará una situación de manera grupal en la cual se solicita apoyo a una de las alumnas refiriéndose a ella con el nombre de otra compañera. Cuando los niños y niñas se percaten del error, se manifestará que la confusión surge porque ambas son iguales, esperando respuesta alguna. Posteriormente, con la finalidad de recuperar sus aprendizajes previos se cuestionará ¿no son iguales? ¿por qué? ¿todos los demás somos iguales? ¿en qué son diferentes? ¿solo son diferentes físicamente? Desarrollo: Enseguida, se presentará un cuento por medio de un mandil, el cuál relata la historia de tres animales que participan en un torneo del bosque para saber qué animal es el mejor, enfrentando retos como nadar, trepar y correr. Cada uno de los animales tienen cualidades diferentes, por lo que no todo les sale como esperaban. Al finalizar el cuento, se reflexionará en torno a este por medio de cuestionamientos como: ¿todos los animales eran iguales? ¿podían hacer lo mismo? ¿qué cualidades tenía cada uno? ¿consideran que alguno era mejor que otro? ¿qué actividad resultó difícil para el pato? ¿creen que por eso vale menos que los otros animales? ¿creen que con nosotros sea igual? ¿qué cualidades tienen ustedes?. Se mencionará que así como en el cuento hay situaciones que resultan fáciles para algunos, para otros es más complicado y requiere mayor tiempo, pero que a pesar de ser diferentes y tener cualidades distintas todos valemos lo mismo. Luego, se indicará que, con la finalidad de conocer las cualidades de cada uno de los compañeros se realizará un dibujo en que representen algo en lo que sean buenos, creando así un mural de las virtudes que existen en el grupo. Cierre: Al finalizar sus producciones se observará y reflexionará en torno a este, respondiendo a los cuestionamientos ¿todos tenemos las mismas cualidades? ¿algunos comparten la misma? ¿creen que por eso ya son iguales? ¿alguno será mejor que otro? ¿qué pasaría si yo les pidiera que todos trabajaran igual? ¿creen que todos lo harían de la misma manera?. Por último, se manifestará que así como en el cuento, yo no podría pedirle al pato que salte igual que la liebre, por que son muy diferentes, así como no puedo pedirles a ellos que escriban, cuenten o dibujen todos de la misma manera, por qué no son iguales, por lo que, a veces vamos a trabajar con materiales diferentes unos de otros, pero que no por ello significa que uno sea mejor que otro, sino que es por que se buscará que tengan un reto adecuado para cada uno.				
Ajustes razonables	-Brindar apoyo a los niños y niñas que muestran dificultad para la retención de consignas -Acercamiento a los niños y niñas más tímidos para conocer lo plasmado en sus producciones. -Uso de títere para la participación de Fatima			

Anexo 3.1

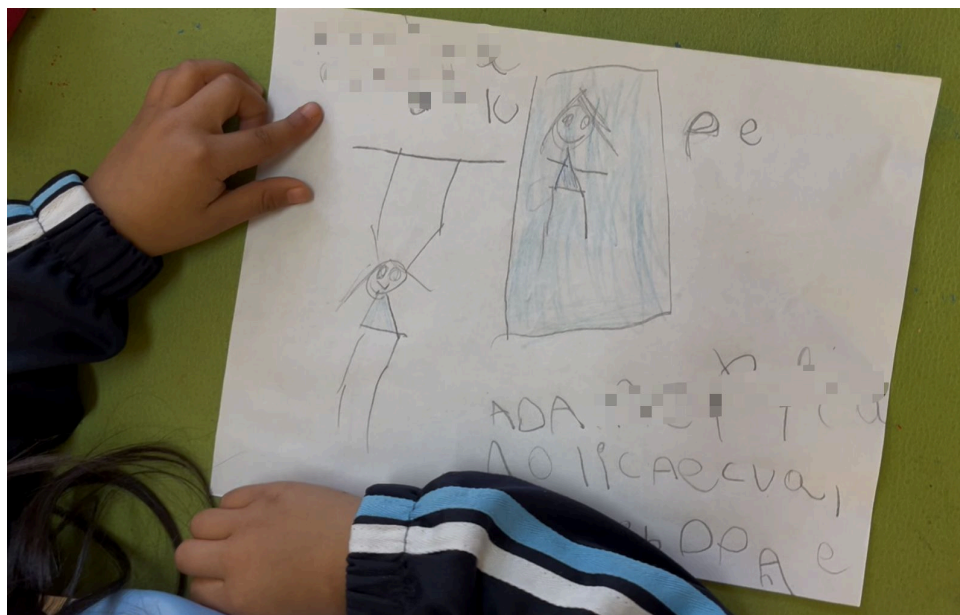
Rúbrica de Evaluación			
18 de febrero del 2026			
	Campo formativo: De lo humano y lo comunitario		
Estudiantes	PDA: Reconoce algunos rasgos de su identidad, dice cómo es físicamente, qué se le facilita, qué se le dificulta, qué le gusta, qué no le gusta, y los expresa en su lengua materna o con otros lenguajes.		
	Logrado	En proceso	Requiere Apoyo
Alumno MP			
Alumno SA			
Alumna MR			
Alumna AS			
Alumno AV			
Alumno OE			
Alumno AL			
Alumna ES			
Alumna RA			
Alumno LH			
Alumno DA			
Alumna AG			
Alumna MN			
Alumno LA			
Alumno S			
Alumna HX			
Alumna OI			
Alumna FN			
Alumno D			

Anexo 3.2



Uso de mandil “cuentacuentos” para el relato de la historia central

Anexo 3.4



Producción gráfica de alumna en la cuál plasma lo que reconoce como su cualidad y área de oportunidad, manifestando oralmente “soy yo con un aro, mi talento es la gimnasia [...] y se me dificulta flotar en el agua”

Anexo 4.

19 de febrero del 2026				
Campo formativo	Ética, Naturaleza y Sociedades			
Contenido	La diversidad de personas y familias en la comunidad y su convivencia, en un ambiente de equidad, libertad, inclusión y respeto a los derechos humanos.			
PDA	Reconoce que es diferente a las y los demás y que esas diferencias enriquecen la convivencia			
Tiempo	45 min	Materiales	-Receta	-Fresa
Espacio	Aula		-Chocolate sin leche	-Bizcochos
Organización	Individual/Grupal		-Leche condensada	-Galletas molidas
Las apariencias engañan				
Inicio: Se dará inicio cuestionando a los niños y niñas por medio de preguntas como: ¿Recuerdan lo qué es una receta? ¿Para qué nos sirve? ¿Qué es lo que se menciona en ella?				
Desarrollo: Posteriormente, se les presentará una receta de bolitas de chocolate, indicando que la llevaremos a cabo por lo que se organizarán a las alumnos y alumnos en equipos, mencionando deberán trabajar colaborativamente. Se les proporcionarán los ingredientes, monitoreando el avance de cada equipo.				
Durante la preparación, es necesario esperar unos minutos para que se endurezca la masa, por lo que se visualizará el video del “Patito feo”				
Al finalizar se cuestionará ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué fue lo que no les gustó? ¿Qué podemos aprender de la historia? ¿Qué quiere decir feo? ¿Si alguien es diferente, entonces es feo? ¿Si alguien es diferente, entonces es guapo? Después, se escucharán sus opiniones acerca del contenido del cuento y se orientará la conversación acerca del derecho de los demás a ser diferentes.				
Posteriormente se destinará un espacio para una pausa activa y al concluir se continuará con el proceso de la receta. Cuando terminen de preparar el postre, se les cuestionará si creen que se les antojaría si ellos no lo hubieran preparado o no supieran qué ingredientes utilizaron.				
Se les manifestará que esta receta les muestra que muchas veces las apariencias nos pueden engañar, ejemplificando con otros platillos en donde la apariencia física no corresponde con sus ingredientes, por ejemplo: un apetitoso chocolate blanco que resulta estar relleno de cacahuates, o un pastel blanco que parecía de limón pero resultó ser de vainilla.				
Cierre: Se comentará a las niñas y los niños que esto que nos sucede con los platillos, a veces también nos pasa con las personas, que nos dejamos llevar por las apariencias y pensamientos equivocadamente que son de una forma y resultan ser de otra totalmente distinta.				
Finalmente, se cuestionará ¿Les ha sucedido lo anterior? ¿No creen que deberían primero conocer a las personas y conversar con ellas antes de hacerse una idea de cómo son en realidad?				
Ajustes razonables	-Asignar a SA un rol como ayudante y brindar reforzamiento positivo ante sus logros -Brindar apoyo a los niños y niñas que muestran dificultad para la retención de consignas -Agrupar a los niños de manera estratégica al colocar por mesas al menos a un monitor con el que el resto de los alumnos mantengan un lazo de confianza			

Anexo 4.1

Rúbrica de Evaluación			
19 de febrero del 2026			
	Campo formativo: Ética, Naturaleza y Saberes		
Estudiantes	PDA: Reconoce que es diferente a las y los demás y que esas diferencias enriquecen la convivencia		
	Logrado	En proceso	Requiere Apoyo
Alumno MP			
Alumno SA			
Alumna MR			
Alumna AS			
Alumno AV			
Alumno OE			
Alumno AL			
Alumna ES			
Alumna RA			
Alumno LH			
Alumno DA			
Alumna AG			
Alumna MN			
Alumno LA			
Alumno S			
Alumna HX			
Alumna OI			
Alumna FN			
Alumno D			

Anexo 4.2

Alumno elaborando receta de “bolitas de chocolate”.

Anexo 4.3

Alumnos visualizando el recurso del “patito feo”.

Anexo 4.4

Receta de bolitas de chocolate concluida.

Anexo 5

25 de febrero del 2026			
Campo formativo	Lenguajes		
Contenido	Producción de expresiones creativas con los distintos elementos de los lenguajes artísticos.		
PDA	Combina elementos de los lenguajes artísticos, tales como formas, colores, texturas, tamaños, líneas, sonidos, música, voces, entre otros, en producciones creativas, para representar el mundo cercano, experiencias personales, situaciones imaginarias o algún cuento.		
Tiempo	30 min	Materiales	-Hojas blancas -Pinceles
Espacio	Aula		-Pinturas
Organización	Individual		-Paliacates
Todos podemos hacer arte			
Inicio: Se cuestionará a los niños y niñas ¿recuerdan que hemos hablado sobre nuestras diferencias? ¿en qué son diferentes? ¿son mejores o peores por eso? ¿creen que por qué son diferentes no pueden hacer algunas cosas? ¿por qué?			
Desarrollo: Enseguida, se presentarán a los artistas: Alberto Álvarez (parálisis cerebral), Antonella Semaán (pintora sin brazos), John Bramblitt (ceguera), cuestionando ¿creen que ellos eran igual a los demás? ¿por qué? ¿creen que podían hacer lo mismo que nosotros? ¿crees que ellos podrían ser pintores? ¿por qué?			
Posteriormente, se les mostrarán algunas de sus obras, señalando que buscaron la manera de hacer realidad su sueño de ser pintores a pesar de ser diferentes, pintando con la boca, pies o incluso sin ver.			
Después, se les invitará a conocer cómo fue su experiencia, realizando pinturas, dividiendo el aula en tres estaciones, donde tendrán la oportunidad de elegir de qué manera (como la de los pintores) crearán su arte.			
Cierre: Al concluir sus obras, se cuestionará ¿les resultó fácil o difícil? ¿por qué? ¿cómo creen que se sintieron los pintores? ¿creen qué si alguien es diferente no puede hacer arte?. Se finalizará mencionando, que a pesar de ser diferentes no significa que no podamos hacer algunas cosas, por lo que no debemos discriminar a los demás por sus diferencias, pues he escuchado que en ocasiones ellos mencionan “es qué el no puede” por ser diferente a los demás, cuestionando ¿qué podemos hacer si a alguien se le dificulta algo? ¿debemos discriminarlo? ¿cómo podemos apoyarlo?			
Ajustes razonables	-Brindar apoyo a los alumnos con dificultad para la retención de consignas -Brindar apoyo emocional a SA y D en caso de requerirlo por enfrentarse a algo nuevo.		

Anexo 5.1

Rúbrica de Evaluación			
25 de febrero del 2026			
	Campo formativo: Lenguajes		
Estudiantes	PDA: Combina elementos de los lenguajes artísticos, tales como formas, colores, texturas, tamaños, líneas, sonidos, música, voces, entre otros, en producciones creativas, para representar el mundo cercano, experiencias personales, situaciones imaginarias o algún cuento.		
	Logrado	En proceso	Requiere Apoyo
Alumno MP			
Alumno SA			
Alumna MR			
Alumna AS			
Alumno AV			
Alumno AL			
Alumno LE			
Alumna ES			
Alumna RA			
Alumno LH			
Alumno DA			
Alumna AG			
Alumna MN			
Alumno LA			
Alumno S			
Alumna HX			
Alumna OI			
Alumna FN			

Alumno D			
----------	--	--	--

Anexo 5.2

Estación de pintura con ojos vendados.

Anexo 5.3

Alumna en estación de pintura sosteniendo un pincel con la boca.

Anexo 5.4

Alumnas en la estación de pintar sosteniendo un pincel con los pies.

Anexo 6

02 de marzo del 2026			
Campo	Ética, Naturaleza y Sociedades		
Contenido	La cultura de paz como una forma de relacionarse con otras personas para promover la inclusión y el respeto a la diversidad.		
PDA	Se expresa y participa con libertad y respeto en diversas situaciones y contextos, favoreciendo una cultura de paz y la convivencia pacífica en un marco de inclusión y diversidad.		
Tiempo	30 min	Materiales	-Paliacates
Espacio	Patio		
Organización	Parejas		
Valoro y apoyo Inicio: Se recuperarán sus saberes adquiridos en las actividades por medio de cuestionamientos cómo: ¿Recuerdas cuando realizamos nuestras pinturas? ¿cómo lo hicimos? ¿cómo fue su experiencia? ¿les hubiera gustado recibir ayuda? ¿creen que ustedes también puedan ayudar a los demás?			
Desarrollo: Enseguida, se mencionará que saldremos al patio a realizar una actividad por parejas, en el cuál un compañero o compañera deberá vendarse los ojos, de forma que el otro le ayudará a llegar hacia un destino. Al lograrlo, se invertirán los roles, de manera que todos tengan la oportunidad de vivir ambas experiencias. Es importante enfatizar que no se trata de una competencia, sino de colaborar juntos para lograr un objetivo en común, por lo que no importa el tiempo en que lo logren.			
Cierre: Al finalizar formaremos un círculo en donde reflexionemos acerca de lo vivido, entorno a preguntas como ¿cómo se sintieron cuando no podían ver? ¿cómo se sintieron al guiar a su compañero? ¿les resultó fácil o difícil? ¿creen que lo hubieran podido lograr solos? ¿por qué? ¿creen que sea importante apoyar a otros cuando lo necesiten? ¿conocen a alguna persona ciega o con dificultad para ver? ¿cómo se comportan con ella?			
Ajustes razonables	-Agrupamiento flexible al brindar libertad para la elección de parejas -Reforzar las consignas de manera personalizada		

Anexo 6. I

Rúbrica de Evaluación			
02 de marzo del 2026			
	Campo formativo: Ética, Naturaleza y Sociedades		
Estudiantes	PDA: Se expresa y participa con libertad y respeto en diversas situaciones y contextos, favoreciendo una cultura de paz y la convivencia pacífica en un marco de inclusión y diversidad.		
	Logrado	En proceso	Requiere Apoyo
Alumno MP			
Alumno SA			
Alumna MR			
Alumna AS			
Alumno AV			
Alumno OE			
Alumno AL			
Alumna ES			
Alumna RA			
Alumno LH			
Alumno DA			
Alumno LJ			
Alumna BN			
Alumna AG			
Alumna MN			
Alumno S			
Alumna HX			
Alumna OI			
Alumna FN			

Alumno D			
Alumna XY			

Anexo 6.2



Alumna guiando a su compañero que permaneció con ojos vendados durante el trayecto.

Anexo 7

12 de marzo del 2026			
Campo formativo	De lo humano y lo comunitario		
Contenido	Construcción de la identidad personal a partir de su pertenencia a un territorio, su origen étnico, cultural y lingüístico, y la interacción con personas cercanas.		
PDA	Reconoce algunos rasgos de su identidad, dice cómo es físicamente, qué se le facilita, qué se le dificulta, qué le gusta, qué no le gusta, y los expresa en su lengua materna o con otros lenguajes.		
Tiempo	30 min	Materiales	-Plastilina -Hojas blancas
Espacio	Aula		-Colores
Organización	Individual/Grupal		-Acuarelas
Mi imagen Inicio: Se comenzará mencionando ¿recuerdan que hemos hablado sobre nuestras diferencias? ¿en qué somos diferentes? ¿creen que alguien es mejor que el otro por sus características? ¿cómo podemos incluir a todos nuestros compañeros? Desarrollo: Posteriormente, se hablará que así como somos diferentes físicamente, también tenemos distintos gustos, y es importante reconocerlos. Por lo que se dará la oportunidad de que puedan representarlos de diversas maneras, brindando opciones de expresión como colores, acuarelas y plastilina, para creación de dibujos, esculturas y pinturas en donde plasmen sus gustos. Cierre: Finalmente, se analizarán las producciones de los niños y niñas de forma grupal, recuperando las diferencias y similitudes que encuentran. Asimismo, se dialogará acerca de cómo a pesar de estas diferencias enriquecen la convivencia.			
Ajustes razonables	-Brindar apoyo a los niños y niñas que muestran dificultad para la retención de consignas -Acercamiento a los niños y niñas más tímidos para conocer lo plasmado en sus producciones.		

Anexo 7.1

Rúbrica de Evaluación			
12 de marzo del 2026			
	Campo formativo: De lo humano y lo comunitario		
Estudiantes	PDA: Reconoce algunos rasgos de su identidad, dice cómo es físicamente, qué se le facilita, qué se le dificulta, qué le gusta, qué no le gusta, y los expresa en su lengua materna o con otros lenguajes.		
	Logrado	En proceso	Requiere Apoyo
Alumno MP			

Alumno SA			
Alumna MR			
Alumna AS			
Alumno AV			
Alumno OE			
Alumno AL			
Alumna ES			
Alumna RA			
Alumno LH			
Alumno DA			
Alumno LJ			
Alumna AG			
Alumna MN			
Alumno LA			
Alumno S			
Alumna HX			
Alumna OI			
Alumna FN			
Alumno D			

Anexo 7.2



Anexo 8

19 de marzo del 2026				
Campo formativo	Saberes y pensamiento científico			
Contenido	Los saberes numéricos como herramienta para resolver situaciones del entorno, en diversos contextos socioculturales.			
PDA	Intercambia con sus pares, saberes numéricos para plantear problemas y encontrar distintas estrategias para resolverlos de formas diversas y equitativas.			
Tiempo	40 min	Materiales	-Gatitos	-Bloques
Espacio	Aula		-Dados	-Tarjetas de número
Organización	Equipos		-Comida de gatitos	-Cereales
			-Tableros	-Animales heridos
			-Curitas	-Medusas
Estaciones numéricas				
Inicio: Se cuestionará a los alumnos y alumnas ¿recuerdan cuando trabajamos en parejas? ¿qué actividades hemos hecho así? ¿les resultó más fácil o difícil la actividad? ¿por qué creen? Desarrollo: Se les mencionará que trabajaremos en distintas estaciones de conteo, en donde podremos apoyar a nuestros pares de ser necesario. Las estaciones se dividen en juegos de: -Alimentando a mi gatito: Deberán alimentar a un gatito con las cantidades que indique un dado. -Construcción numérica: Deberán realizar una construcción con la cantidad que indique una tarjeta de número. -Conteo colorido: Deberán clasificar y agregar las cantidades de cereales que indique un dado. -Animales heridos: Deberán contar las heridas de un animal y colocar curitas según el número-cantidad. -Medusas contadoras: Deberán agregar la cantidad de cereales que indique Por medio de estas estaciones se busca que los niños y niñas apliquen la tutoría entre pares, reconozcan e identifiquen sus áreas de oportunidad y mejora, además de brindar actividades de diferentes niveles. Cierre: Nos sentaremos en un círculo, brindando la oportunidad de que los niños y niñas manifiestan cuál fue la estación más difícil y fácil para ellos, además de reflexionar acerca de cómo apoyaron y fueron apoyados por sus compañeros y como eso influyó en ellos.				
Ajustes razonables	-En cada estación se añadirán pictogramas como apoyo para las consignas -Asignar monitores por estación			

Anexo 8.1

Rúbrica de Evaluación	
19 de marzo del 2026	
	Campo formativo: Saberes y Pensamiento Científico
Estudiantes	PDA: Intercambia con sus pares, saberes numéricos para plantear problemas

	y encontrar distintas estrategias para resolverlos de formas diversas y equitativas.		
	Logrado	En proceso	Requiere Apoyo
Alumno MP			
Alumno SA			
Alumna MR			
Alumna AS			
Alumno AV			
Alumno AL			
Alumno LE			
Alumna ES			
Alumna RA			
Alumno LH			
Alumno DA			
Alumno LJ			
Alumna BN			
Alumna AG			
Alumna MN			
Alumno LA			
Alumno S			
Alumna HX			
Alumna OI			
Alumna FN			
Alumno D			

Anexo 8.2



Alumna en la actividad “animales heridos”

Anexo 8.3



Alumnos en actividad “medusas contadoras”

Anexo 8.4



Producción de actividad “conteo colorido”

Anexo 9

21 de abril del 2026			
Campo formativo	Lenguajes		
Contenido	Producción de expresiones creativas con los distintos elementos de los lenguajes artísticos.		
PDA	Combina elementos de los lenguajes artísticos, tales como formas, colores, texturas, tamaños, líneas, sonidos, música, voces, entre otros, en producciones creativas, para representar el mundo cercano, experiencias personales, situaciones imaginarias o algún cuento.		
Tiempo	30 min	Materiales	-Mural de árbol
Espacio	Aula		-Pinturas
Organización	Grupal		-Colores
Mural de inclusión Inicio: Recuperaremos los aprendizajes adquiridos reflexionando acerca de lo que hemos realizado entorno a las actividades de inclusión, recordando nuestras diferencias como algo valioso que nos hace únicos, siendo aún acreedores a ser incluidos y no discriminados. Desarrollo: Se invitará a los niños y niñas a realizar una producción gráfica en donde plasmen alguna acción para lograr que todos y todas nos sintamos incluidos en el aula, por ejemplo: ayudar cuando necesitan ayuda, invitar a jugar a los demás, hablarle a alguien cuando se siente triste, compartir los materiales, etc. Posteriormente pegaremos estas acciones en un el “mural de la inclusión”. Cierre: Al finalizar, observaremos y reflexionaremos en torno a sus producciones, asumiendo las acciones plasmadas como un compromiso para que todos y todas se sientan incluidos.			
Ajustes razonables	-Brindar apoyo a los niños y niñas que muestran dificultad para la retención de consignas -Acercamiento a los niños y niñas más tímidos para conocer lo plasmado en sus producciones.		

Anexo 8.1

Rúbrica de Evaluación			
21 de abril del 2026			
	Campo formativo: De lo humano y lo comunitario		
Estudiantes	PDA: Reconoce que es diferente a las y los demás y que esas diferencias enriquecen la convivencia		
	Logrado	En proceso	Requiere Apoyo
Alumno MP			

Alumno SA			
Alumna MR			
Alumna AS			
Alumno AV			
Alumno OE			
Alumno AL			
Alumna ES			
Alumna RA			
Alumno LH			
Alumno DA			
Alumno LJ			
Alumna BN			
Alumna AG			
Alumna MN			
Alumno LA			
Alumno S			
Alumna HX			
Alumna OI			
Alumna FN			
Alumno D			