



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

TITULO: Estrategias didácticas inclusivas para el aprendizaje significativo de alumnos con TDAH y TEA en la asignatura de historia a nivel secundaria

AUTOR: Saira Paola Martínez Almendarez

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Inclusión educativa, Investigación-acción, Habilidades comunicativas, TDAH y TEA

**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



2022

2026

**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS PARA EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO DE ALUMNOS CON TDAH Y TEA EN LA ASIGNATURA DE
HISTORIA A NIVEL SECUNDARIA”**

**INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

PRESENTA:

SAIRA PAOLA MARTÍNEZ ALMENDAREZ

ASESORA:

DRA. KARLA IRENE MARTÍNEZ MÉNDEZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2026



**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 SAIRA PAOLA MARTÍNEZ ALMENDAREZ
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:
**"ESTRATEGIAS DIDACTICAS INCLUSIVAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE
ALUMNOS CON TDAH Y TEA EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA A NIVEL SECUNDARIA"**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el
Título en Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria

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 07 días del mes de JULIO de 2026.

ATENTAMENTE.

SAIRA PAOLA MARTÍNEZ ALMENDAREZ

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. MARTINEZ ALMENDAREZ SAIRA PAOLA
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.

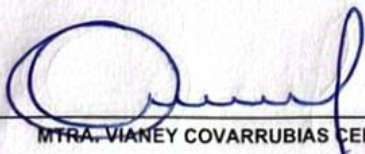
Titulado:

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE ALUMNOS CON TDAH Y TEA EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA A NIVEL SECUNDARIA

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 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA



MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



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

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



MTRA. FATIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN



MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL



DRA. KARLA IRENE MARTÍNEZ MENDEZ



AGRADECIMIENTOS

“Todo parece imposible hasta que se hace.” — Nelson Mandela

A mi asesora de documento, la Dra. Karla Irene Martínez Méndez, por su guía, compromiso y dedicación durante la elaboración de este trabajo. Gracias por compartir conmigo sus conocimientos, por cada consejo brindado y por impulsarme a dar siempre lo mejor de mí. Su acompañamiento fue fundamental para lograr culminar este proceso. Como asesora, fue excelente, y como docente, un gran ejemplo a seguir.

A mis lectoras de documento, la Dra. Ana Edith de la Torre Cárdenas y la Dra. Dinorah Alicia Garza Calva, por el tiempo, la disposición y la retroalimentación brindada, las cuales contribuyeron de manera significativa al fortalecimiento de este trabajo. Su dedicación y mirada crítica fueron fundamentales para consolidar este logro.

A los docentes que formaron parte de mi formación como estudiante normalista, por cada enseñanza, consejo y experiencia compartida. Gracias por dejar huella en mi camino y por contribuir a la construcción de mi identidad como futura docente.

A BECENE, mi alma mater, por brindarme un espacio de formación académica y personal, por cada aprendizaje, experiencia y oportunidad que hicieron posible mi crecimiento y me permitieron llegar hasta este momento tan importante.

A la Escuela secundaria Técnica No. 14 y a mi maestra titular, Daney García Zamarripa, por abrirme las puertas y brindarme la confianza durante mi proceso de prácticas. Gracias por el acompañamiento y por permitirme aprender desde la experiencia real en el aula.

A mis alumnos, porque sin ustedes nada de esto tendría sentido. Gracias por enseñarme, por retarme y por despertar en mí un amor aún más grande por la enseñanza. Ustedes fueron el motor que fortaleció mi vocación docente.

A mis hermanos, Araceli, Marisol, Gricelda y Omar, por su apoyo, compañía y por estar presentes a lo largo de este camino, brindándome siempre ánimo y fortaleza.

A mis sobrinos, por ser parte de este logro tan importante en mi vida. En especial a Mayela y Abdiel, quienes llenaron de alegría mis días y me recordaron, incluso en los momentos más difíciles, lo bonito que es vivir.

A mi novio, Christian Martínez, por acompañarme en cada etapa de este proceso, por escucharme en los momentos de estrés y por darme calma cuando sentía que no podía más. Gracias por ser mi apoyo y por impulsarme a seguir adelante.

De manera muy especial, a mi papá, Marcial Martínez Patiño, quien desde pequeña me enseñó a soñar y a luchar por lo que quiero. Gracias por tu amor, por tus consejos y por ser mi mayor inspiración. Aunque hoy no estás físicamente, tu presencia ha estado conmigo en cada paso de este camino. En los momentos de mayor cansancio o duda, recordarte fue lo que me dio la fuerza para continuar. Este logro también es tuyo, porque en cada meta alcanzada, siempre estás conmigo. Espero que desde el cielo recuerdes todo lo que nos prometimos y te sientas orgulloso de que lo estoy cumpliendo. Te amo, papá, y te extraño.

A mi mamá, Antonia Almendarez Martínez, por ser mi ejemplo más grande de fortaleza, resiliencia y amor. Gracias por enseñarme a nunca rendirme, por impulsarme a ser una mujer fuerte y de carácter, capaz de enfrentar cualquier situación. Desde pequeña supe que este camino era para mí, y tú siempre estuviste ahí para escucharme cuando decía que lo lograría. Gracias por creer en mí incluso antes de que todo esto fuera una realidad. Todo lo que soy hoy es reflejo de lo que

me has enseñado.

A Dios y a la Virgen de Guadalupe, por acompañarme en cada paso de este camino. Gracias por darme la fuerza en los momentos difíciles, por escucharme en silencio y por no soltarme cuando sentía que ya no podía más. Este logro no sería posible sin su presencia en mi vida, sin la fe que me sostuvo y sin las bendiciones que me permitieron llegar hasta aquí. Hoy solo puedo decir gracias por guiarme, cuidarme y recordarme siempre que todo tiene un propósito.

Al universo, por poner en mi camino las oportunidades, las personas correctas y los aprendizajes necesarios para llegar hasta este momento. Gracias por cada experiencia, incluso aquellas que parecían difíciles, porque me enseñaron a crecer, a confiar y a seguir adelante. Hoy reconozco que todo ocurrió en el tiempo perfecto y que cada paso tuvo un propósito. Agradezco profundamente por permitirme vivir este proceso y por llevarme exactamente a donde debía estar.

Y finalmente, a mí, por no rendirme, por seguir adelante a pesar de las dificultades, por mantenerme firme en este camino y nunca dejar de creer en mis sueños. A esa pequeña Pao que jugaba a ser maestra, hoy le digo que lo está logrando, que está cumpliendo uno de sus mayores sueños y que esto apenas comienza. Sé que vendrán más metas, más logros y más sueños por cumplir.

Índice

Introducción	6
Descripción del contexto.....	8
Ubicación.....	9
Infraestructura de la escuela.....	10
Necesidades.....	10
Población del centro educativo.....	11
Diagnostico entorno a la comunidad	11
Características culturales.....	12
Servicios públicos	12
Contexto áulico.....	12
Contexto áulico del grupo 2° “A”.....	13
Contexto áulico del grupo 2° “B”	15
Justificación del tema de estudio.....	20
Pregunta de investigación.....	22
Estado del arte	22
Fundamentación teórica	28
Educación inclusiva y atención a la diversidad	29
La Nueva Escuela Mexicana y el rol del docente.....	29
Aprendizaje significativo	30
Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el ámbito educativo	31
Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto escolar	31
Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).....	32
El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	33
Estrategias didácticas inclusivas en la enseñanza de la Historia	33
Estrategias para la intervención	34
Trabajo colaborativo	34
Inclusión de estudiantes con TEA.....	34
Dramatización como estrategia didáctica	35
Dramatización y habilidades comunicativas	35
Escucha activa	35
Atención en estudiantes con TDAH	36
Habilidades comunicativas en el aula.....	36

Enfoque y paradigma de investigación.....	37
Método de investigación-acción	38
Participantes.....	39
Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	40
Objetivo de las técnicas de recolección	41
Observación participante.....	41
Diario de campo	41
Entrevistas informales y formales con la docente titular y docentes de otras asignaturas	42
Entrevistas a padres de familia	42
Análisis de los hallazgos.....	43
Descripción y análisis de la intervención	65
Construyendo historia en movimiento promoviendo la comunicación y el trabajo grupal con el grupo A	69
Construyendo historia en movimiento promoviendo la comunicación y el trabajo grupal con el grupo B	77
De la voz al papel una experiencia de aprendizaje colaborativo grupo B	85
De la voz al papel una experiencia de aprendizaje colaborativo grupo A	91
Jugando a descubrir la historia mediante la comunicación y el trabajo colaborativo con el grupo B	97
Jugando a descubrir la historia mediante la comunicación y el trabajo colaborativo con el grupo A	103
Construyendo historia y organizando el conocimiento mediante la expresión oral y escucha activa con el grupo A.....	105
Construyendo historia y organizando el conocimiento mediante la expresión oral y escucha activa con el grupo B.....	110
Hablar, pensar y sentir la historia, una actividad para promover la expresión oral y escucha activa con el grupo B.....	114
Hablar, pensar y sentir la historia, una actividad para promover la expresión oral y escucha activa con el grupo A.....	120
Conclusiones generales	124
Retos y futuras líneas de intervención	129
Referencias	133

Introducción

El presente informe de prácticas tiene como propósito reconocer y analizar la diversidad presente dentro del aula de educación secundaria, específicamente en la asignatura de Historia, a partir de la implementación de estrategias didácticas orientadas a la inclusión. A lo largo de este documento se describen distintas experiencias vividas durante la intervención docente, en las cuales se buscó no solo abordar los contenidos históricos, sino también promover la participación activa de todos los alumnos, considerando sus diferentes formas de aprender, convivir y desarrollarse.

En este sentido, la práctica se centró en diseñar y aplicar actividades que favorecieran tanto el aprendizaje de los contenidos como el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y de trabajo en equipo. Estas actividades fueron planteadas con la intención de que los alumnos no solo comprendieran los temas históricos abordados, sino que también logran interactuar entre sí, expresar sus ideas y fortalecer su capacidad para aprender de manera colaborativa. De esta manera, se buscó demostrar que es posible integrar a todos los estudiantes en el proceso educativo, promoviendo un ambiente inclusivo donde cada uno tenga la oportunidad de participar y aprender de forma significativa.

Asimismo, el informe pone especial atención en el seguimiento de dos alumnos, a quienes se les asignaron nombres ficticios para proteger su identidad: Matías, diagnosticado con trastorno del espectro autista, y Dylan, con diagnóstico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. A partir de la observación y el acompañamiento durante las actividades, se realiza una valoración de sus avances en cuanto a participación, interacción social y aprendizaje, con el fin de analizar cómo las estrategias implementadas contribuyen a su inclusión dentro del grupo.

De igual manera, este trabajo permite reflexionar sobre la importancia de atender la diversidad desde un enfoque inclusivo, en el que no solo se considere a los alumnos con necesidades educativas específicas, sino a todo el grupo en general. Se reconoce que la inclusión no implica trabajar de manera aislada con ciertos estudiantes, sino generar condiciones en las que todos puedan involucrarse activamente en las actividades, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Finalmente, este informe busca evidenciar que, mediante una práctica docente consciente y bien planificada, es posible promover la inclusión dentro del aula sin dejar de lado los aprendizajes esperados. Al contrario, se demuestra que cuando se diseñan estrategias adecuadas, los alumnos no solo logran apropiarse de los contenidos históricos, sino también desarrollar habilidades que les permiten relacionarse mejor con los demás y participar de manera más segura en su entorno escolar.

Descripción del contexto

El conocimiento del contexto educativo constituye un elemento fundamental para comprender la realidad en la que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Antes de diseñar e implementar cualquier intervención pedagógica, es necesario reconocer las condiciones sociales, culturales, económicas e institucionales que influyen directamente en la forma en que los alumnos aprenden, interactúan y participan dentro del aula. En este sentido, el contexto no solo se limita al espacio físico de la escuela, sino que abarca también las características de la comunidad, las dinámicas familiares y las particularidades de los grupos escolares.

A partir de esta perspectiva, el presente capítulo tiene como propósito describir de manera detallada el entorno en el que se llevó a cabo la intervención docente, con la finalidad de comprender las condiciones que enmarcan la práctica educativa. Este análisis permite identificar tanto las oportunidades como las necesidades existentes, las cuales resultan clave para la toma de decisiones pedagógicas y para el diseño de estrategias que respondan de manera pertinente a la diversidad del alumnado.

En primer lugar, se aborda la descripción del contexto general del centro educativo, considerando aspectos como su ubicación geográfica, la infraestructura con la que cuenta, las necesidades detectadas, así como las características de la población escolar. De igual manera, se incluye un diagnóstico del entorno comunitario, en el que se analizan elementos culturales y sociales que influyen en la vida cotidiana de los estudiantes, así como los servicios públicos disponibles en la zona.

Posteriormente, se presenta el análisis del contexto áulico, el cual permite profundizar en la dinámica interna de los grupos con los que se trabajó. En este apartado se describen las características específicas de los grupos de 2° “A” y 2°

“B”, considerando aspectos como la convivencia, la participación, los estilos de aprendizaje, así como las necesidades educativas presentes en cada uno. Este acercamiento posibilita comprender la diversidad existente dentro del aula y reconocer la importancia de generar estrategias inclusivas que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes.

En conjunto, este capítulo sienta las bases para entender el desarrollo de la intervención pedagógica, ya que permite situarla en un contexto real y específico. De esta manera, se reconoce que la práctica docente no puede ser homogénea ni descontextualizada, sino que debe construirse a partir del conocimiento profundo del entorno, con el fin de responder de manera significativa a las necesidades y características de los alumnos.

Ubicación

La escuela Secundaria Técnica está ubicada en la calle República de Honduras en la colonia Satélite, la clave del centro de trabajo es 24DST0014V, Cuenta con dos turnos, el matutino tiene un horario de 7:00 AM a 13:45 PM y el vespertino de 2:00 PM a 8:20 PM.



Anexo 1 ubicación geográfica de la Escuela Secundaria Técnica #14

Fuente: Google maps.

Infraestructura de la escuela

Se cuenta también con cooperativa, comedor para los alumnos, sala para maestros; amplias áreas verdes, aunque en algunas se ha descuidado la limpieza y son depósito de basura que puede ser foco de infección, El edificio tiene casi 50 años de existencia, con algunas deficiencias en la instalación eléctrica, pisos y pintura en mal estado, falta señales de protección civil y algunos mobiliarios en mal estado.

La escuela cuenta con distintos espacios que permiten llevar a cabo tanto actividades académicas como administrativas y recreativas, lo que favorece el funcionamiento general del plantel. Se dispone de áreas básicas como la dirección, administración y prefectura, además de un auditorio y una biblioteca que apoyan el desarrollo educativo de los estudiantes. Asimismo, existen 18 aulas donde se imparten las clases, junto con laboratorios y talleres que fortalecen el aprendizaje práctico.

En cuanto a los espacios para la convivencia y actividades físicas, la institución tiene una cancha deportiva techada, plaza cívica, pórtico y un monumento a la bandera, los cuales son utilizados en eventos escolares y actividades formativas. También se cuenta con seis talleres que contribuyen a la formación técnica de los alumnos. Por otro lado, la escuela dispone de servicios básicos como aljibe o cisterna y barda perimetral, lo que ayuda a garantizar el abastecimiento de agua y la seguridad del plantel.

Respecto a los sanitarios, se tienen lavamanos compartidos y módulos separados para niños y niñas, lo que permite mantener condiciones adecuadas de higiene. En general, la infraestructura es funcional, aunque su aprovechamiento y mantenimiento son clave para brindar mejores condiciones de aprendizaje a los estudiantes.

Necesidades

Las necesidades identificadas se centran principalmente en la mejora y

mantenimiento de la infraestructura escolar, especialmente en los espacios destinados a talleres y aulas. Por un lado, se requiere la reparación del techo en el taller de máquinas y herramientas, así como en el área de electricidad, lo cual es fundamental para garantizar condiciones seguras y adecuadas para el desarrollo de las actividades prácticas.

Asimismo, se señala la necesidad de dar mantenimiento o rehabilitar el techado de la plaza cívica, espacio clave para la realización de eventos escolares. Por otro lado, en las aulas se evidencia la falta o insuficiencia de recursos tecnológicos y didácticos, como computadoras, cañones y pizarrones, los cuales son indispensables para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje

Población del centro educativo

La población escolar está conformada por un total de 300 estudiantes, de los cuales 149 son mujeres y 151 son hombres, lo que muestra una distribución equilibrada entre ambos géneros. En primer grado se concentra la mayor cantidad de alumnos, con 107 estudiantes (49 mujeres y 58 hombres), seguido de segundo grado con 97 estudiantes (52 mujeres y 45 hombres).

Por su parte, tercer grado cuenta con 96 alumnos, presentando una distribución equitativa entre mujeres y hombres, con 48 en cada caso. Estos datos permiten observar una ligera disminución en la matrícula conforme avanza el grado escolar, así como una relativa paridad de género en la institución.

Diagnostico entorno a la comunidad

Según las encuestas aplicadas en 2023 a padres de familia, se observa una participación limitada de la comunidad en los asuntos escolares, ya que solo 113 de casi 300 respondieron. Esto evidencia poco involucramiento familiar en el proceso educativo. Además, predominan problemas sociales como inseguridad (73%), pandillerismo (52%) y drogadicción (44%), lo cual afecta directamente la percepción de seguridad en la zona.

Los espacios públicos con los que cuentan son: Unidad Deportiva, Iglesia, Escuelas, FENAPO, y algunas áreas de juegos infantiles. Exponiendo que estos espacios están en buenas condiciones. Asimismo, se señalan los siguientes problemas del entorno natural: contaminación, basura, perros y gatos callejeros y la falta de áreas verdes.

Características culturales

Las costumbres más emblemáticas de la comunidad: Navidad, día de muertos, procesión del silencio, día de las madres, día de la Santa Cruz (fiesta patronal), FENAPO, Fiesta de la Virgen de los Remedios, de San Miguel Arcángel.

Servicios públicos

La comunidad donde se encuentra la escuela cuenta con todos los servicios públicos. Su ubicación permite fácil acceso a la escuela, siendo los principales medios de transporte que utilizan los estudiantes para llegar a la misma, los siguientes:

- Caminando (69.9%)
- Automóvil (30.6%)
- Camión (9.4%)
- Motocicleta (8.2%)

Contexto áulico

Los alumnos se trasladan al aula correspondiente de acuerdo con la asignatura que les corresponde en su horario. Al llegar, solicitan permiso para ingresar y, en algunos casos, esperan a que el grupo anterior termine de salir del salón antes de entrar. Una vez dentro del aula, algunos docentes acomodan a los alumnos conforme a la lista de asistencia, con el propósito de mantener el orden y facilitar el control del grupo.

Durante la jornada escolar, las salidas al baño se encuentran reguladas, permitiendo únicamente tres permisos por clase, lo cual contribuye al control disciplinario, aunque en ocasiones genera inconformidad entre los alumnos. La supervisión del orden y la puntualidad está a cargo de los prefectos asignados a cada grado (primero, segundo y tercero), quienes se mantienen atentos a que los alumnos ingresen de manera adecuada a sus aulas correspondientes.

En cuanto a los recursos didácticos, la institución no cuenta de manera constante con el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por lo que la mayoría de las actividades que se realizan en el aula son de carácter tradicional. Entre las estrategias más utilizadas se encuentran las preguntas orales, los resúmenes, la elaboración de maquetas y las exposiciones frente al grupo, las cuales varían según el estilo y la dinámica de cada docente.

Cada maestro maneja su propia forma de trabajo, lo que se refleja en diferencias en la organización de la clase, la aplicación de estrategias didácticas y los criterios de evaluación. Algunos docentes se caracterizan por ser más rígidos en cuanto a la entrega de trabajos, el cumplimiento de fechas y la forma de evaluar, mientras que otros muestran mayor flexibilidad en estos aspectos.

En general, el contexto escolar presenta un ambiente estructurado, con normas claras de acceso, permanencia y control del grupo, lo que influye de manera directa en el desarrollo de las clases y en la manera en que los alumnos se adaptan a las dinámicas de cada asignatura.

Contexto áulico del grupo 2° “A”

El diagnóstico áulico del grupo 2° “A” se realizó mediante la observación directa durante las sesiones de la asignatura de Historia, con el propósito de identificar las características académicas, conductuales y socioemocionales del grupo, así como las necesidades educativas presentes en el aula.

Al inicio de cada sesión, el grupo se caracteriza por mantener normas básicas de convivencia y respeto, ya que los alumnos solicitan permiso para

ingresar al aula y, posteriormente, se colocan en sus lugares a la espera de las indicaciones del docente. Esta conducta refleja un adecuado manejo de la disciplina y disposición para el trabajo escolar.

En términos generales, se trata de un grupo altamente participativo, con gusto por la competencia sana, tanto al interior del grupo como con otros salones. Esta característica ha llevado a que, de manera recurrente, los alumnos sean seleccionados por docentes y directivos para participar en actividades escolares como honores a la bandera, representaciones cívicas, comisiones escolares y eventos institucionales, tales como kermeses, lo cual evidencia su sentido de responsabilidad y compromiso.

El ambiente dentro del aula es positivo, ya que se observa compañerismo, confianza y respeto mutuo entre los estudiantes. Cuando surgen dudas respecto a los contenidos o actividades, los alumnos suelen acercarse al docente de manera ordenada o plantear sus preguntas desde su lugar, lo que favorece una comunicación constante y efectiva durante el desarrollo de la clase.

Dentro del grupo se identifica un alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE), específicamente un caso de autismo, a quien para fines de este informe se denominará “MATIAS”. De manera destacable, el grupo muestra una actitud inclusiva hacia dicho alumno, apoyándolo, motivándolo y fomentando su participación en las actividades, lo que contribuye a su integración social y

académica dentro del aula.

No obstante, algunos docentes de otras asignaturas han señalado que existe dificultad en la evaluación y en la implementación de estrategias didácticas específicas para Matias, debido a la limitada información y formación disponible respecto al diseño de estrategias adecuadas para alumnos con NEE. Esta situación representa un reto pedagógico que demanda la búsqueda de estrategias inclusivas que permitan atender las necesidades del alumno sin afectar el proceso de aprendizaje del resto del grupo.

Como aspecto desfavorable, se identifican inasistencias recurrentes por parte de algunos alumnos, lo cual provoca que ciertas actividades grupales no se desarrollen de la mejor manera, afectando la continuidad del trabajo colaborativo y el cumplimiento de los objetivos planteados en determinadas sesiones. Esta situación representa un área de oportunidad para el diseño de estrategias flexibles que permitan integrar a los alumnos ausentes sin afectar el ritmo del grupo.

Contexto áulico del grupo 2° “B”

El presente diagnóstico áulico se elaboró a partir de la observación directa del grupo 2° “B” durante las clases de Historia, con la finalidad de reconocer las características académicas, conductuales y socioemocionales que influyen en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El grupo está conformado en su mayoría por alumnos del sexo masculino, lo cual se refleja en una dinámica grupal activa y, en algunos momentos, difícil de controlar. De manera general, el desempeño académico del grupo es bueno; sin embargo, se identifican entre cuatro y cinco alumnos que presentan conductas inadecuadas, tales como interrupciones constantes y dificultad para seguir indicaciones, lo que afecta el desarrollo de la clase.

Se observó que algunos alumnos ingresan al aula minutos después de iniciada la sesión, generando distracciones y retrasos en las actividades. Debido a estas conductas, en diversas ocasiones ciertos alumnos han sido canalizados al área de trabajo social para atender situaciones relacionadas con su comportamiento, lo que interrumpe su permanencia en el aula y el seguimiento de los contenidos.

A pesar de estas situaciones, el grupo se caracteriza por su participación constante y por mostrar interés en actividades que les permitan expresar sus ideas, opiniones y puntos de vista. Este aspecto representa una oportunidad para trabajar mediante estrategias dinámicas que favorezcan el aprendizaje activo.

En algunos casos, los alumnos no cuentan con el libro de texto, por lo que es necesario proporcionarles material adicional para que puedan integrarse a la actividad, situación que limita el trabajo autónomo y retrasa el inicio de algunas tareas.

Mantener la atención del grupo resulta complicado, especialmente durante actividades prolongadas o de tipo expositivo. Por esta razón, se considera necesario aplicar estrategias de organización del grupo, como ubicar a los alumnos con conductas disruptivas en los primeros lugares o cerca del docente, con el fin de mejorar el control del grupo y favorecer su participación.

También se identifican inasistencias frecuentes, las cuales afectan la continuidad del aprendizaje y el desarrollo de actividades colectivas. Además, se observan subgrupos bien definidos, lo que dificulta la integración y el trabajo colaborativo entre todos los alumnos.

En el grupo se encuentra un alumno con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), a quien se denominará “DYLAN”. Este alumno muestra gusto por participar activamente cuando se le asignan roles específicos, se le permite expresar ideas y opiniones o se le invita a leer frente al grupo, actividades en las que demuestra mayor seguridad e interés. Aun así, presenta dificultades para sostener la atención durante periodos largos, por lo que requiere estrategias didácticas que canalicen su energía de manera positiva.

Planteamiento de la problemática de investigación

El desarrollo de una práctica docente reflexiva implica no solo intervenir en el aula, sino también cuestionar, analizar y comprender las situaciones que se presentan en ella. En este sentido, identificar una problemática dentro del contexto educativo permite dar sentido a la intervención, ya que orienta las acciones hacia la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Reconocer aquello que representa un reto, ya sea en la participación, la inclusión o el aprovechamiento académico de los estudiantes, es el primer paso para generar propuestas que realmente respondan a sus necesidades.

A lo largo de la experiencia en el aula, fue posible observar diversas situaciones que evidencian la importancia de atender la diversidad presente en los grupos, especialmente en aquellos casos donde existen alumnos con necesidades educativas específicas.

Estas situaciones no solo impactan en el aprendizaje individual, sino también en la dinámica grupal, en la convivencia y en las oportunidades que cada estudiante tiene para involucrarse activamente en las actividades escolares. Por ello, surge la necesidad de delimitar una problemática que permita enfocar la mirada en aquellos aspectos que requieren mayor atención y análisis.

El presente capítulo tiene como finalidad exponer de manera clara el planteamiento de la problemática de investigación que guía este trabajo. En primer lugar, se presenta la justificación, en la cual se explican las razones por las que resulta relevante abordar esta problemática, considerando tanto su impacto en el contexto educativo como su pertinencia en la formación docente.

Posteriormente, se formulan la pregunta de investigación y los objetivos, los cuales orientan el rumbo del estudio y establecen lo que se pretende lograr a partir de la intervención.

Asimismo, se incluye el estado del arte, que permite conocer diferentes aportaciones teóricas y experiencias previas relacionadas con la temática,

ofreciendo un sustento que fortalece la comprensión del problema y abre la posibilidad de contrastar distintas perspectivas. Este apartado resulta fundamental, ya que no solo enriquece el análisis, sino que también permite situar la investigación dentro de un marco más amplio.

En conjunto, este capítulo representa un momento clave dentro del trabajo, ya que define el rumbo de la investigación y da sentido a las acciones que se desarrollarán posteriormente. A partir de una mirada crítica y contextualizada, se busca no solo describir una problemática, sino también comprenderla para poder intervenir de manera más consciente, pertinente e inclusiva dentro del aula.

Durante mi periodo de prácticas docentes en la Escuela Secundaria Técnica N.14 identifiqué una problemática relacionada con la atención a la diversidad dentro del aula, particularmente en el trabajo con dos alumnos que presentan necesidades educativas específicas. Aunque ambos requieren apoyos diferentes, sus necesidades son distintas y se manifiestan de manera significativa en el desarrollo de las clases.

Por un lado, el alumno Matias con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presenta desafíos diferentes. Su nivel de participación es limitado, muestra cierta apatía ante las actividades académicas y presenta un rezago en habilidades básicas de lectoescritura, lo cual repercute en su desempeño escolar. Asimismo, en ocasiones le resulta complejo expresar con claridad sus ideas o comprender las consignas, lo que dificulta su integración plena en las dinámicas grupales.

Por otro lado, el alumno Dylan con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) muestra una marcada hiperactividad, dificultad para mantener la concentración y poca tolerancia a las actividades prolongadas. Estas características afectan su capacidad para seguir el ritmo de la clase y requieren una atención más individualizada, así como el uso de estrategias que favorezcan su autorregulación y permanencia en la tarea.

Ambas situaciones conforman una problemática central en mi intervención, ya que implican la necesidad de la implementación de estrategias didácticas

inclusivas, adaptaciones en la dinámica de clase y una reflexión constante sobre cómo garantizar el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, respetando sus ritmos, formas de aprender y necesidades particulares.

Ante este contexto, surge la necesidad de replantear la práctica docente desde una perspectiva inclusiva, que contemple la diversidad del grupo y responda a ella mediante el diseño e implementación de estrategias didácticas diferenciadas. Estas estrategias deben buscar no solo atender a los alumnos con TDAH y TEA, sino favorecer un ambiente colaborativo donde todo el grupo participe, aprenda y crezca en conjunto.

Además, a lo largo de la formación en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE), se ha identificado una limitación importante en relación con la preparación para atender a estudiantes con barreras de aprendizaje específicas, como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Esta carencia se hizo evidente durante la práctica docente, al enfrentar situaciones en el aula que requerían conocimientos y estrategias especializadas en inclusión educativa.

Al revisar el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia, se constata que no se contempla de manera explícita ninguna asignatura que aborde la atención a la diversidad desde un enfoque práctico y aplicado, especialmente en lo que respecta a condiciones como el TDAH y TEA.

Esta ausencia genera interrogantes fundamentales sobre la práctica docente: ¿qué estrategias didácticas inclusivas pueden implementarse? ¿cómo responder a las necesidades de los estudiantes con TDAH sin descuidar el ritmo y la dinámica del grupo en general? ¿de qué manera se puede construir un ambiente de aprendizaje verdaderamente significativo y equitativo para todos los alumnos?

No obstante, el perfil de egreso del docente normalista establece que el futuro profesional debe ser capaz de investigar de manera autónoma temas relevantes para su práctica, aun cuando estos no estén contemplados de forma

explícita en el currículo.

Esta directriz implica desarrollar una actitud reflexiva, crítica y proactiva ante los desafíos educativos reales, como lo es la inclusión de estudiantes con necesidades específicas. En este sentido, este trabajo responde a dicho perfil, al abordar una problemática omitida por el plan formal, pero presente en la realidad cotidiana del aula.

Justificación del tema de estudio

El presente estudio, titulado se justifica por la necesidad de atender de manera consciente y sistemática la diversidad presente en las aulas de educación secundaria, particularmente en lo que respecta a la inclusión educativa de alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA). En el contexto educativo actual, la diversidad de condiciones cognitivas, emocionales y sociales del alumnado representa un reto permanente para la práctica docente, por lo que resulta indispensable diseñar e implementar estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, sin excepción.

Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, la atención a la diversidad y la educación inclusiva se consolidan como principios fundamentales que orientan la práctica pedagógica. Dicho modelo educativo plantea que la escuela debe garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los alumnos, eliminando las barreras que dificultan su participación plena en el proceso educativo. En este sentido, los alumnos con TDAH y TEA requieren de estrategias didácticas inclusivas que consideren sus características particulares, tales como dificultades en la atención sostenida, regulación de la conducta, interacción social y procesamiento de la información, sin que estas condiciones se conviertan en un obstáculo para su desarrollo académico.

Durante el desarrollo de la práctica docente en el nivel secundaria, se

identificó la presencia de alumnos con TDAH y TEA dentro del grupo, así como la falta de estrategias específicas que favorezcan su aprendizaje en la asignatura de Historia.

Esta materia exige habilidades cognitivas complejas, como la comprensión de procesos históricos, el manejo de la cronología, el análisis de causas y consecuencias, la interpretación de fuentes históricas y la reflexión crítica sobre los acontecimientos del pasado. Cuando estas exigencias no se acompañan de metodologías inclusivas, los alumnos con TDAH y TEA pueden experimentar dificultades para mantener la atención, comprender los contenidos y participar activamente en las actividades propuestas, lo que puede derivar en bajo rendimiento académico y desmotivación.

A partir de estas observaciones, surge la necesidad de analizar y reflexionar sobre la práctica docente, con el propósito de diseñar y aplicar estrategias didácticas inclusivas que promuevan el aprendizaje significativo de los alumnos con TDAH y TEA en la asignatura de Historia.

Este estudio busca demostrar que, mediante el uso de actividades dinámicas, recursos visuales, trabajo colaborativo, consignas claras, tiempos flexibles y adecuaciones metodológicas, es posible favorecer la comprensión de los contenidos históricos y la participación activa de estos alumnos dentro del aula. Asimismo, se pretende evidenciar que dichas estrategias no solo benefician a los alumnos con necesidades educativas específicas, sino que fortalecen el aprendizaje y la convivencia del grupo en su conjunto.

Desde el ámbito académico, este informe de prácticas contribuye de manera significativa a la formación inicial docente, al permitir la vinculación entre los fundamentos teóricos adquiridos durante la licenciatura y la experiencia directa en un contexto escolar real.

La reflexión crítica sobre las estrategias implementadas, los logros obtenidos y las dificultades enfrentadas favorece el desarrollo de competencias profesionales orientadas a una práctica docente inclusiva, ética y comprometida con la equidad

educativa. Además, este trabajo aporta experiencias y propuestas que pueden ser retomadas por otros docentes en formación o en servicio interesados en mejorar su intervención pedagógica en contextos diversos.

Pregunta de investigación

¿Qué estrategias didácticas inclusivas favorecen el aprendizaje significativo de estudiantes con TDAH y TEA en la asignatura de Historia en secundaria?

Objetivos de investigación

Objetivo general:

Analizar cómo las estrategias didácticas inclusivas pueden favorecer el aprendizaje significativo, la participación y el desempeño escolar del alumno con TDAH y del alumno con TEA en la asignatura de Historia en el grupo 2A Y 2B.

Objetivos específicos:

- Identificar las necesidades educativas particulares del alumno con TDAH y del alumno con TEA.
- Implementar estrategias didácticas inclusivas y adaptaciones curriculares que favorezcan su participación en las actividades de Historia.
- Evaluar los avances en la concentración, comunicación y habilidades académicas de ambos alumnos a partir de la intervención docente.
- Reflexionar sobre la práctica docente para mejorar la atención a la diversidad dentro del aula.

Estado del arte

En un estudio realizado por Pereira (2020) titulado Enseñanzas y aprendizajes inclusivos, bilingües y multiculturales: una propuesta de enseñanza y aprendizaje de la Historia en un aula con estudiantes sordos e hipoacúsicos, que tenía por objetivo desarrollar una propuesta didáctica inclusiva y multicultural que permita

enseñar y aprender Historia en aulas con estudiantes sordos, hipoacúsicos y oyentes de secundaria, integrando la Lengua de Señas Argentina (LSA) y la cultura visual como ejes fundamentales, con estudiantes sordos, hipoacúsicos y oyentes es un trabajo cualitativo de tipo didáctico-pedagógico, encontró que la enseñanza de Historia es posible y significativa en contextos inclusivos cuando se prioriza la cultura visual, el uso de imágenes y la LSA como puente comunicativo. Se fortalecen identidades, la socialización política y la ciudadanía de los estudiantes.

Dentro del estudio efectuado por Rodríguez y Montes (2021) referido como Métodos y técnicas innovadoras para la enseñanza de la historia y su incidencia en la identidad cultural, el cual tenía como objetivo determinar la incidencia de los métodos y técnicas innovadoras para la enseñanza de la historia en la identidad cultural de los estudiantes del Colegio Técnico de Bachillerato “Luis Arboleda Martínez” del cantón Manta, se realizó desde un enfoque cualitativo-cuantitativo, Los resultados de la investigación evidencian la aplicación de técnicas activas, sin embargo, se observa una tendencia hacia la utilización del método expositivo que es una característica de metodología tradicional.

Tanto docentes como estudiantes afirman que la historia incide en la construcción de la identidad cultural; atribuyéndole relevancia al estudio de la asignatura. Los estudiantes denotan satisfacción con el aprendizaje adquirido, sin embargo, no es una totalidad que tiene esa perspectiva puesto que se evidencia escasa efectividad de los docentes en el uso de técnicas que relacionen la historia con la identidad cultural de los estudiantes.

Según la investigación desarrollada por Alarcón (2022) denominado Transformar la enseñanza de la Historia a través del juego. Una reflexión teórico-práctica, que tenía por objetivo proporcionar al docente herramientas para incrementar el interés por la asignatura de Historia, fomentar la reflexión sobre su práctica y promover estrategias lúdicas que favorezcan aprendizajes significativos. Se realizó con un enfoque cualitativo, de tipo reflexivo y documental. Los resultados obtenidos muestran que el aprendizaje de la Historia mejora cuando el docente

utiliza estrategias lúdicas (juegos, debates, dramatizaciones, visitas a museos, etc.) que motiven al alumno, alejándose del aprendizaje memorístico.

Con base en el estudio de Alvarado, León, López y Aburto (2024) bajo el título La enseñanza aprendizaje de la historia: Perspectiva de tres maestros de educación secundaria cuyo objetivo fue describir la experiencia profesional de tres docentes graduados en Ciencias Sociales que imparten la asignatura de Historia en educación secundaria, con el propósito de evidenciar sus aportes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación ciudadana. Desde un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, se logró determinar que los docentes de Historia en educación secundaria aplican un enfoque constructivista que promueve la participación activa del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje, utilizando estrategias didácticas innovadoras e integradoras como debates, conversatorios, plenarios, exposiciones, simulaciones, historietas y el uso de las TIC para hacer las clases más dinámicas y motivadoras.

Así mismo, en el estudio de Alvarado, León, López y Aburto (2024) que lleva por título La enseñanza aprendizaje de la historia: Perspectiva de tres maestros de educación secundaria, tenía por objetivo escribir la experiencia profesional de tres docentes graduados en Ciencias Sociales que imparten la asignatura de Historia en educación secundaria, con el propósito de evidenciar sus aportes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación ciudadana, mediante un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, logro determinar que las estrategias didácticas innovadoras como debates, plenarios, exposiciones, simulaciones, el uso de TIC y los recursos audiovisuales facilitan la motivación y comprensión de los contenidos, esto genera que la historia sea ya no sea percibida como una asignatura aburrida, sino dinámica y participativa.

Dentro del estudio efectuado por Díaz de León y Amparo (2024) que lleva por nombre El uso de estrategias didácticas en la enseñanza de la Historia: un estudio de caso en educación secundaria que tenía como objetivo analizar las estrategias didácticas empleadas por un docente en la enseñanza de la Historia en

educación secundaria, identificando su impacto en la motivación, comprensión y aprendizaje significativo de los estudiantes. Trabajo con un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y se determinó que el uso de estrategias didácticas variadas, como el análisis de fuentes históricas, la dramatización de hechos, el uso de recursos visuales y tecnológicos, así como las actividades colaborativas, favorece la comprensión crítica de los contenidos históricos y promueve una mayor motivación estudiantil. Asimismo, se observó que cuando el docente adapta sus estrategias al contexto y características de los alumnos, se fortalecen las habilidades de análisis, interpretación y pensamiento histórico.

En el estudio realizado por Rapanta, García-Mila, Remesal y Gonçalves (2021) presentado bajo el título El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria. Cuyo objetivo fue establecer si la enseñanza dialógica inclusiva es un método adecuado en la educación secundaria y explorar de qué manera la aplicación de esta enseñanza, durante un periodo de tiempo, conduce a más (o diferentes) prácticas dialógicas inclusivas en el aula. Conforme al estudio observacional realizado, los datos revelaron existe una mejora gradual en la dialogicidad del aula, especialmente en las estrategias de los docentes (preguntas abiertas, escucha activa). Persistió cierta resistencia de los docentes a ser más acumulativos en el discurso. El patrón de conversación pasó de ser radial y centrado en el profesor (sesión 3) a más distribuido y con mayor interacción entre estudiantes (sesión 8).

De acuerdo con Molina (2023) en su investigación titulada Integración de metodologías activas y tecnología educativa en la enseñanza de Geografía e Historia: una propuesta competencial para la Educación Secundaria Obligatoria, se basó en un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, cuyo objetivo fue elaborar una propuesta de programación didáctica para 1.º de ESO que fomente un aprendizaje activo, competencial y significativo, utilizando metodologías activas y recursos tecnológicos en coherencia con el proyecto digital del centro, desde un enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo, sustentado en el análisis de la práctica docente y la observación participante demostró que el uso del ABP en

la enseñanza de la Historia fomentó la participación activa del alumnado, mejoró su capacidad de análisis y comprensión de los hechos históricos, y promovió un aprendizaje significativo centrado en la colaboración y la resolución de problemas. Asimismo, se observó un aumento en la motivación e interés por la asignatura, al vincular los contenidos con contextos reales y actuales.

En el trabajo de Carrillo (2025) titulado Integración de TIC en Enseñanza de la Historia que tenía por objetivo analizar los retos y oportunidades de la integración de las TIC en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en educación secundaria, destacando su aporte al aprendizaje dinámico, interactivo y significativo, se evidencio que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) enriquecen el aprendizaje de la Historia al hacerlo más atractivo, interactivo y colaborativo, favoreciendo así la comprensión de los fenómenos históricos, el desarrollo del pensamiento crítico y la motivación del alumnado. Sin embargo, aún persisten limitaciones como el predominio del método expositivo tradicional, la falta de infraestructura adecuada y la escasa capacitación docente. A pesar de ello, se observan tres tendencias innovadoras en la enseñanza: el uso de videojuegos y aplicaciones con contenido histórico, la implementación de la realidad aumentada y los recorridos virtuales.

Según la investigación desarrollada por García (2013) denominada Aplicación de las TIC en el área de la Arqueología Virtual para alumnos con necesidades educativas especiales en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria, desde un enfoque descriptivo y aplicado, sustentado en la revisión documental, presento como resultados que el uso de las TIC y de la Arqueología Virtual contribuye a una enseñanza más inclusiva, dinámica y motivadora, facilitando la comprensión histórica y el acceso equitativo al conocimiento. Se promueve la participación activa del alumnado con diversidad funcional, mejorando su autonomía, motivación y aprendizaje. Además, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) se plantea como marco metodológico para diversificar medios de representación, expresión y compromiso.

La investigación llevada a cabo por Martinez (2023) titulada El uso de las metodologías activas para trabajar la Inclusión de alumnado asperger en el aula de 1º de Educación secundaria obligatoria, realizado desde un enfoque cualitativo con base en el Estudio de Casos, utilizando también el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco metodológico inclusivo, los resultados reflejaron que el plan de intervención basado en metodologías activas (Art Thinking, Aprendizaje Basado en Proyectos, gamificación, etc.) favoreció la cohesión grupal, la empatía y la participación del alumno con SA. Se observó una mejora en la convivencia, la sensibilización del grupo y la implicación docente.

A partir del estudio efectuado por Diez (2023) referido como Atención educativa a alumnos TDAH por medio del juego, un estudio descriptivo y propositivo con enfoque cualitativo, propuso como objetivo analizar y conocer el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y ofrecer alternativas didácticas dinámicas basadas en el juego para mejorar la atención, la impulsividad y la motivación de los alumnos con este trastorno, presento resultados en los cuales menciona que su intervención propuesta mejora la atención, el autocontrol y la motivación del alumno, demostrando que el juego puede ser una herramienta eficaz para el aprendizaje significativo de estudiantes con TDAH.

El trabajo desarrollado por Mujica, Molina, Cobas y Lemus (2025) titulado Estrategias didácticas para la atención educativa a estudiantes con TDAH en el cuarto año de EGB, el cual tuvo como objetivo identificar las necesidades educativas de los estudiantes con TDAH, diseñar estrategias didácticas adaptadas que respondan a dichas necesidades, implementar estrategias activas, participativas y digitales que favorezcan la atención y el aprendizaje y evaluar la efectividad de las estrategias propuesta, fue un trabajo descriptivo con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), concluyo que la capacitación docente y el uso de estrategias activas (gamificación, aprendizaje basado en proyectos y refuerzo visual) mejoran la atención, motivación y rendimiento de los estudiantes con TDAH.

Fundamentación teórica

El presente capítulo tiene como propósito brindar un sustento teórico que permita comprender y dar sentido a la intervención realizada durante las prácticas profesionales. En la labor docente, no basta con aplicar actividades dentro del aula, sino que es necesario fundamentarlas a partir de referentes teóricos que orienten la práctica. Desde esta perspectiva, el marco teórico se convierte en una herramienta esencial para analizar lo que ocurre en el contexto educativo.

En este sentido, se recuperan diversos enfoques que permiten comprender la importancia de atender la diversidad dentro del aula, reconociendo que cada estudiante aprende de manera distinta. La educación inclusiva cobra relevancia al plantear la necesidad de generar espacios donde todos los alumnos tengan la oportunidad de participar y aprender en igualdad de condiciones. Así, el papel del docente resulta clave en la construcción de ambientes de aprendizaje respetuosos y participativos.

Asimismo, se abordan planteamientos relacionados con la Nueva Escuela Mexicana, la cual propone una educación con enfoque humanista centrada en la equidad y la inclusión. Este modelo invita al docente a reflexionar sobre su práctica y a asumir un rol más activo como mediador del aprendizaje. De esta manera, se busca que la enseñanza sea flexible y responda a las características, necesidades y contextos reales del alumnado.

De igual forma, se retoman conceptos como el aprendizaje significativo, el cual permite que los alumnos relacionen los nuevos conocimientos con sus saberes previos. Este enfoque resulta especialmente importante en la enseñanza de la Historia, ya que favorece la comprensión de los procesos más allá de la memorización. Además, se consideran las características de alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Trastorno del Espectro Autista.

Finalmente, este capítulo integra el análisis de diversas estrategias didácticas inclusivas que fortalecen la participación, la comunicación y el aprendizaje dentro del aula. A partir de estos referentes, se establece un vínculo

entre la teoría y la práctica que permite justificar la intervención realizada. De esta manera, el marco teórico orienta la construcción de ambientes de aprendizaje más equitativos, significativos y acordes con la diversidad del alumnado.

Educación inclusiva y atención a la diversidad

La educación inclusiva se fundamenta en el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad, reconociendo la diversidad como una característica inherente a los contextos escolares. De acuerdo con la UNESCO (2017), la inclusión educativa implica identificar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes, garantizando su acceso, permanencia y logro educativo en igualdad de condiciones. Desde este enfoque, la escuela debe adaptarse a las necesidades del alumnado y no exigir que los estudiantes se ajusten a un modelo educativo homogéneo.

En el nivel de educación secundaria, la atención a la diversidad adquiere especial relevancia debido a la heterogeneidad del alumnado y a las exigencias académicas propias de esta etapa. La diversidad cognitiva, emocional y social requiere que el docente implemente estrategias didácticas flexibles que favorezcan la participación activa de todos los estudiantes. En este sentido, la inclusión educativa no solo beneficia a los alumnos con necesidades educativas específicas, sino que contribuye a la construcción de ambientes escolares más equitativos, respetuosos y colaborativos (SEP, 2022).

La Nueva Escuela Mexicana y el rol del docente

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) establece como uno de sus principios fundamentales la equidad, la inclusión y la atención a la diversidad. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2022), este modelo educativo promueve una formación integral con enfoque humanista, centrada en el respeto a la dignidad humana y en el reconocimiento de las diferencias individuales del alumnado. En este marco, la práctica docente debe orientarse a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, favoreciendo la justicia social y la igualdad de

oportunidades.

Desde la perspectiva de la NEM, el rol del docente se concibe como el de un mediador del aprendizaje y un agente de transformación social. El docente deja de ser únicamente un transmisor de contenidos para asumir la responsabilidad de diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos, seguros y participativos, considerando las características, necesidades y contextos de sus alumnos. Esto implica adaptar la enseñanza a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, así como implementar estrategias didácticas flexibles que favorezcan la participación activa de todos los estudiantes, incluidos aquellos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Asimismo, la NEM enfatiza la importancia de la reflexión constante sobre la práctica docente, la evaluación formativa y la mejora continua. El análisis crítico de la intervención pedagógica permite al docente identificar áreas de oportunidad y ajustar sus estrategias para promover el aprendizaje significativo. En la asignatura de Historia, este rol resulta fundamental, ya que el docente debe diseñar experiencias de aprendizaje que faciliten la comprensión de los procesos históricos, fomenten el pensamiento crítico y promuevan la inclusión y participación equitativa del alumnado (SEP, 2022).

Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo se produce cuando el alumno logra relacionar los nuevos conocimientos con los saberes previos que ya posee, otorgándoles sentido y funcionalidad (Ausubel, 1983). Este enfoque plantea que el aprendizaje no debe limitarse a la memorización de contenidos, sino que debe promover la comprensión, la reflexión y la aplicación de los conocimientos en distintos contextos.

Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que el aprendizaje significativo se favorece cuando el docente utiliza estrategias didácticas que promueven la participación activa del alumno, la organización de la información y la contextualización de los contenidos. En el caso de alumnos con TDAH y TEA, este

tipo de aprendizaje resulta fundamental, ya que permite adaptar los contenidos a sus ritmos y estilos de aprendizaje, facilitando la comprensión de conceptos históricos y fortaleciendo su motivación escolar.

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el ámbito educativo

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es una condición del neurodesarrollo caracterizada por dificultades persistentes en la atención, impulsividad e hiperactividad, las cuales influyen en el desempeño académico y social del alumno. En el contexto escolar, los alumnos con TDAH pueden presentar dificultades para mantener la atención durante explicaciones prolongadas, seguir instrucciones y organizar su trabajo escolar (Barkley, 2013).

En asignaturas como Historia, estas dificultades pueden intensificarse debido a la necesidad de atención sostenida, comprensión cronológica y análisis de procesos históricos. No obstante, la implementación de estrategias didácticas inclusivas, como actividades dinámicas, consignas claras, fragmentación de tareas y uso de apoyos visuales, favorece el aprendizaje de los alumnos con TDAH y promueve su participación activa en el aula (DuPaul y Stoner, 2014).

Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto escolar

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades en la comunicación e interacción social, así como por la presencia de patrones de conducta e intereses restringidos o repetitivos. En el ámbito educativo, los alumnos con TEA pueden presentar dificultades para comprender consignas abstractas, adaptarse a cambios en la rutina y participar en actividades grupales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

Para favorecer el aprendizaje de estos alumnos, se recomienda el uso de estrategias estructuradas, apoyos visuales, lenguaje claro y rutinas predecibles. En la asignatura de Historia, estas estrategias permiten facilitar la comprensión de los contenidos y promover la participación del alumno con TEA, contribuyendo a su

inclusión dentro del aula regular.

Almario Niño, Cortés Cortés y Daza Rojas (2024) señalan que las adaptaciones educativas en estudiantes con TDAH deben contemplar tanto sus habilidades como sus dificultades, integrando aspectos cognitivos, emocionales y sociales. En este sentido, la implementación de estrategias pedagógicas como actividades prácticas, visuales y tecnológicas favorece la participación activa del estudiante, permitiendo compensar debilidades en áreas como la motricidad y la escritura, mientras se fortalecen habilidades como la memoria y la expresión verbal

Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)

Pinzón-Tapias y Millán-Báez (2025), a partir de los aportes de Covarrubias Pizano (2019), explican que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) no son simplemente dificultades propias de los estudiantes, sino situaciones que surgen del entorno en el que ellos se desarrollan. Es decir, muchas veces no es el estudiante quien tiene el problema, sino las condiciones que lo rodean: la escuela, la familia, la sociedad o incluso las formas en que se enseña. Estas barreras pueden limitar su acceso, su permanencia y su participación en la educación, afectando directamente sus oportunidades de aprender y desarrollarse plenamente.

Así mismo Gutiérrez Hernández y Acuña Maldonado (2024) explican que las barreras para el aprendizaje y la participación no dependen únicamente de las dificultades del estudiante, sino que también surgen del entorno en el que aprende. En su análisis, muestran cómo muchas veces estas barreras están relacionadas con aspectos como la falta de preparación en educación inclusiva, el uso de estrategias poco flexibles o la escasez de apoyos dentro del aula. Sin embargo, también dejan ver que el papel del docente es clave, ya que, a través de la empatía, la paciencia y el compromiso, es posible hacer ajustes que realmente marquen la diferencia. De esta manera, cuando el docente se involucra y adapta su práctica, no solo ayuda a que el estudiante supere sus dificultades, sino que también favorece su confianza, su autonomía y su forma de relacionarse con los demás.

Así, la inclusión se vuelve algo más cercano y real, donde las dificultades dejan de ser un obstáculo y se convierten en oportunidades para aprender y crecer.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Segura Castillo y Rosales Peña (2026), retomando los planteamientos del Centro de Tecnología Aplicada (CAST, 2018), mencionan que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge como una propuesta que busca que la enseñanza tome en cuenta las distintas formas en que los estudiantes aprenden. Este enfoque reconoce que cada alumno posee características, habilidades y necesidades diferentes, por lo que no se debe esperar que todos aprendan de la misma manera. Por ello, el DUA propone que los docentes diseñen estrategias, materiales y actividades más flexibles que permitan a todos los estudiantes participar y aprender, disminuyendo aquellas barreras que pueden limitar su proceso educativo. De esta manera, se favorece una educación más inclusiva, donde la diversidad del alumnado es vista como una oportunidad para enriquecer las experiencias de aprendizaje.

Estrategias didácticas inclusivas en la enseñanza de la Historia

Las estrategias didácticas inclusivas son acciones pedagógicas orientadas a atender la diversidad del alumnado, promoviendo la participación y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), el uso de organizadores gráficos, líneas del tiempo, material audiovisual, trabajo colaborativo y evaluación formativa favorece la comprensión de los contenidos históricos.

En la enseñanza de la Historia a nivel secundaria, la aplicación de estrategias didácticas inclusivas resulta fundamental para atender a alumnos con TDAH y TEA, ya que permite adaptar los contenidos a sus características y necesidades. Estas estrategias no solo favorecen el aprendizaje significativo, sino que también contribuyen a la construcción de un ambiente de aula inclusivo, participativo y respetuoso, en concordancia con los principios de la NEM.

Estrategias para la intervención

Trabajo colaborativo

Frassinetti et al. (2025) explican que el trabajo colaborativo permite que los estudiantes aprendan a partir de la convivencia y la interacción con los demás, ya que al compartir ideas, escuchar diferentes puntos de vista y participar de manera conjunta, se fortalecen tanto las habilidades sociales como las comunicativas. Además, mencionan que este tipo de trabajo favorece una mayor motivación e involucramiento de los alumnos dentro de las actividades escolares, haciendo que el aprendizaje resulte más significativo.

El trabajo colaborativo se constituye como una estrategia pedagógica fundamental dentro de los procesos educativos actuales, ya que promueve la construcción conjunta del conocimiento a partir de la interacción constante entre los estudiantes. A través del intercambio de ideas, la discusión y la reflexión compartida, los participantes no solo adquieren contenidos, sino que desarrollan una comprensión más profunda y significativa de los mismos. Este enfoque fomenta la participación activa del estudiante, quien deja de ser un sujeto pasivo para convertirse en protagonista de su propio aprendizaje. Asimismo, el trabajo colaborativo fortalece habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, el análisis y la resolución de problemas, al mismo tiempo que impulsa el desarrollo de competencias sociales como la comunicación, la empatía y la cooperación. En este sentido, su implementación en el aula no solo contribuye al mejoramiento del rendimiento académico, sino que también favorece la formación integral del estudiante, preparándolo para enfrentar de manera efectiva los retos del contexto educativo y social contemporáneo (Lara-Jara, Grefa-Yumbo, Pucha-Chiluiza & Calero-Peña, 2025).

Inclusión de estudiantes con TEA

Manzaba Morán (2024) señala que la inclusión de estudiantes con TEA implica generar espacios donde puedan participar activamente y sentirse parte del grupo, más allá de solo asistir al aula. Para ello, destaca la importancia de utilizar apoyos

visuales, adecuaciones en las actividades y ambientes organizados que les brinden seguridad y favorezcan su comunicación, interacción social y aprendizaje dentro de un entorno más comprensivo e inclusivo.

Dramatización como estrategia didáctica

Rodríguez (2026) menciona que la dramatización favorece un aprendizaje más dinámico y participativo, ya que permite que los estudiantes se involucren en situaciones similares a las de la vida cotidiana, donde ponen en práctica la comunicación, la expresión y la interacción con otros. Asimismo, señala que este tipo de estrategias contribuye al desarrollo de la confianza, la creatividad y la participación activa dentro del aula, facilitando una comprensión más significativa de los contenidos.

Dramatización y habilidades comunicativas

Gutiérrez Quiroz et al. (2023, como se citó en Rodríguez, 2026) plantean que las actividades de dramatización ayudan a fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes, debido a que les permiten expresarse, interactuar y desenvolverse con mayor seguridad frente a los demás. Además, este tipo de experiencias favorece la confianza y la participación dentro de espacios de comunicación más naturales y cercanos a su realidad.

Escucha activa

Palazón López (2025) señala que la escucha activa es una capacidad esencial dentro de la comunicación, ya que no consiste únicamente en oír lo que otra persona dice, sino en prestar atención de manera intencional, comprender el mensaje y responder de forma adecuada. Esta habilidad implica identificar ideas principales, interpretar el significado del discurso y mostrar interés mediante la interacción, lo que contribuye a mejorar tanto el aprendizaje como las relaciones sociales en el entorno educativo.

Atención en estudiantes con TDAH

Orjales (2025) menciona que la atención en estudiantes con TDAH puede desarrollarse a través de estrategias que refuercen positivamente sus logros y aprovechen los momentos en los que logran concentrarse. Asimismo, destaca que es fundamental ofrecer apoyo constante y generar ambientes estructurados que faciliten la concentración, permitiendo que el estudiante mejore gradualmente su desempeño académico y su participación en clase.

Habilidades comunicativas en el aula

Palazón López (2025) explica que las habilidades comunicativas en el aula abarcan no solo el uso del vocabulario, sino también la capacidad de comprender mensajes, interactuar con otros y adaptarse a diferentes contextos comunicativos. Estas competencias son clave para que los estudiantes puedan expresarse con claridad, interpretar intenciones y desenvolverse de manera efectiva en su entorno social.

Acercamiento metodológico al problema de investigación

El presente capítulo tiene como finalidad explicar el camino metodológico que se siguió para el desarrollo de este trabajo. En toda investigación educativa, la manera en que se aborda una problemática resulta fundamental, ya que permite dar orden, coherencia y sentido a la intervención realizada. En este caso, no solo se trata de describir lo que ocurrió en el aula, sino de analizarlo de manera reflexiva para comprenderlo y mejorar la práctica docente.

Desde esta perspectiva, se retoma un enfoque que reconoce al docente como un sujeto activo dentro del proceso educativo, capaz de cuestionar su propia práctica y transformarla. Esto implica ir más allá de la aplicación de actividades, para centrarse en la observación, el análisis y la toma de decisiones fundamentadas. De esta manera, la investigación se convierte en una herramienta que permite entender lo que sucede en el aula y actuar de forma más consciente.

Asimismo, en este capítulo se describe el método de investigación-acción,

el cual resulta pertinente porque se desarrolla directamente en el contexto real del aula. Este método permite que la intervención no sea estática, sino que se ajuste constantemente a partir de la reflexión sobre lo que funciona y lo que necesita mejorar. A través de este proceso, se busca fortalecer la práctica docente y atender de mejor manera la diversidad presente en los grupos.

De igual forma, se presentan las características de los participantes, considerando tanto sus aspectos generales como las particularidades que influyen en su proceso de aprendizaje. Reconocer quiénes son los alumnos, cómo aprenden y qué necesitan, permite diseñar estrategias más pertinentes e inclusivas. En este sentido, la diversidad del aula se convierte en un elemento clave para orientar la intervención pedagógica.

Finalmente, se describen las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información, así como el análisis de los hallazgos obtenidos a partir de su aplicación. A través de la observación, el diario de campo y las entrevistas, fue posible recuperar evidencias que permiten comprender el impacto de las estrategias implementadas. De esta manera, este capítulo no solo explica cómo se investigó, sino también cómo se interpretaron los resultados para reflexionar y mejorar la práctica docente.

Enfoque y paradigma de investigación

El presente trabajo se inscribe dentro del paradigma crítico de la investigación educativa, el cual concibe la investigación como una herramienta para la transformación de la realidad y la mejora de la práctica docente. Desde este paradigma, el conocimiento no se limita a la descripción de los fenómenos educativos, sino que se orienta a la reflexión crítica y a la acción consciente para atender problemáticas reales del contexto escolar (Kemmis y McTaggart, 1988).

El paradigma crítico resulta pertinente para el desarrollo de este informe de prácticas, ya que permite analizar de manera reflexiva la intervención pedagógica realizada en el aula, particularmente en lo relacionado con la implementación de

estrategias didácticas inclusivas para el aprendizaje significativo de alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este enfoque reconoce al docente como un sujeto activo, capaz de cuestionar su práctica, identificar áreas de mejora y generar cambios que favorezcan la inclusión y la equidad educativa.

Una de las principales ventajas del paradigma crítico es que promueve la participación consciente del docente en la transformación de su práctica, favoreciendo una postura ética y comprometida con la atención a la diversidad. Asimismo, permite vincular la teoría con la práctica, fortaleciendo la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en la reflexión y el análisis del contexto educativo (Elliott, 2005).

Método de investigación-acción

El método utilizado en este trabajo es la investigación-acción con enfoque cualitativo, la cual se caracteriza por ser un proceso sistemático, reflexivo y cíclico orientado a la mejora de la práctica educativa. De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción se desarrolla a través de ciclos que incluyen la planificación, la acción, la observación y la reflexión, permitiendo al docente analizar su intervención y realizar ajustes continuos en función de los resultados obtenidos.

El enfoque cualitativo permite una comprensión profunda del fenómeno educativo desde la perspectiva del propio sujeto investigador, en este caso, la docente en formación. Este enfoque se centra en el análisis de experiencias, percepciones y prácticas dentro del aula, lo que resulta especialmente adecuado para el estudio de procesos educativos relacionados con la inclusión, el aprendizaje significativo y la atención a alumnos con necesidades educativas específicas (Sandín, 2003).

Entre las principales ventajas de la investigación-acción se encuentra su carácter práctico y contextualizado, ya que se desarrolla en escenarios reales y

responde a problemáticas concretas del aula. Además, favorece la reflexión crítica sobre la práctica docente, permitiendo al docente en formación analizar sus estrategias didácticas, valorar su impacto en el aprendizaje de los alumnos con TDAH y TEA, y proponer mejoras orientadas a una educación más inclusiva (Elliott, 2005).

Asimismo, la investigación-acción fortalece la formación profesional del docente, al promover una actitud reflexiva, autónoma y comprometida con la mejora continua. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, este método resulta congruente con el enfoque humanista e inclusivo, ya que impulsa prácticas pedagógicas centradas en el aprendizaje, la equidad y la atención a la diversidad del alumnado (SEP, 2022).

Participantes

Los participantes del presente estudio corresponden a dos grupos de segundo grado de educación secundaria de la Escuela Secundaria Técnica No. 14, específicamente los grupos 2.º “A” y 2.º “B”, los cuales se encuentran en una etapa de desarrollo correspondiente a la adolescencia temprana. Los alumnos tienen edades aproximadas entre 13 y 14 años, etapa caracterizada por cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que influyen directamente en su comportamiento y en su proceso de aprendizaje.

El grupo 2.º “A” está conformado por 17 alumnos, entre los cuales se identifica un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Por su parte, el grupo 2.º “B” está integrado por 18 alumnos, contando con un alumno con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Ambos grupos presentan características heterogéneas en cuanto a ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos, niveles de participación y formas de interacción, lo cual representa un escenario propicio para el análisis y aplicación de estrategias didácticas inclusivas en la asignatura de Historia.

En términos generales, los alumnos muestran un desarrollo cognitivo acorde

a su edad; sin embargo, se observan diferencias en la capacidad de atención, comprensión de contenidos abstractos, expresión oral y autorregulación conductual. En el caso del alumno con TEA, se identifican necesidades relacionadas con la estructuración de actividades, claridad en las consignas y uso de apoyos visuales, mientras que el alumno con TDAH presenta dificultades principalmente en la atención sostenida y el seguimiento de instrucciones, lo que requiere estrategias dinámicas y tiempos flexibles.

Respecto al contexto familiar, los alumnos provienen de diversos tipos de familia, entre los que se identifican familias nucleares, monoparentales y extensas. Algunos alumnos cuentan con hermanos mayores o menores que también influyen en su dinámica familiar y escolar. Estas condiciones familiares inciden en los hábitos de estudio, el acompañamiento académico y la disposición hacia las actividades escolares, aspectos que el docente debe considerar al momento de planear su intervención pedagógica.

En cuanto a la forma en que los alumnos llegan a la escuela, la mayoría asiste de manera puntual y acompañada por familiares o mediante transporte público, presentando en general una actitud adecuada al inicio de la jornada escolar. No obstante, se identifican diferencias en los niveles de energía, concentración y disposición al trabajo académico, especialmente durante las primeras horas de clase, lo cual influye en la dinámica del aula y en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Para el desarrollo del presente estudio, enmarcado en la investigación-acción con enfoque cualitativo, se emplearon diversas técnicas de recolección de información que permitieron obtener datos significativos sobre la práctica docente, el contexto escolar y el proceso de aprendizaje de los alumnos. Las técnicas seleccionadas fueron la observación participante, el diario de campo y las entrevistas informales y formales dirigidas a docentes y padres de familia, las cuales favorecen una comprensión profunda del fenómeno educativo desde una perspectiva

contextualizada y reflexiva (Flick, 2009; Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

Objetivo de las técnicas de recolección

El objetivo general del uso de estas técnicas fue recabar información cualitativa relevante que permitiera analizar la implementación de estrategias didácticas inclusivas y su impacto en el aprendizaje de los alumnos, particularmente aquellos con TDAH y TEA, así como comprender las percepciones de docentes y familias sobre las estrategias que favorecen el aprendizaje dentro y fuera del aula, contribuyendo a la reflexión y mejora continua de la práctica docente.

Observación participante

La observación participante es una técnica cualitativa que consiste en la participación activa del investigador dentro del contexto de estudio, permitiendo observar de manera directa las interacciones, comportamientos y dinámicas que se presentan en el aula (Flick, 2009). Esta técnica posibilita un acercamiento profundo a la realidad educativa, ya que el investigador forma parte del proceso y puede registrar situaciones relevantes relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la inclusión educativa.

Diario de campo

El diario de campo es un instrumento de registro sistemático y reflexivo que permite documentar observaciones, experiencias, percepciones e interpretaciones del investigador durante el proceso de investigación. De acuerdo con González Rey (2005), este recurso favorece la reflexión crítica sobre la práctica educativa, al integrar tanto descripciones de los acontecimientos como análisis personales que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado.

Entrevistas informales y formales con la docente titular y docentes de otras asignaturas

Las entrevistas, tanto informales como formales, constituyen una técnica cualitativa que permite obtener información directa sobre experiencias, opiniones y percepciones de los participantes (Hernández Sampieri et al., 2014). En este estudio, se realizaron entrevistas con la docente titular del grupo y con maestras de diferentes asignaturas, con el fin de conocer las estrategias que consideran más efectivas para favorecer el aprendizaje y la inclusión de los alumnos, especialmente aquellos con TDAH y TEA.

Entrevistas a padres de familia

Las entrevistas a padres de familia permitieron ampliar la comprensión del proceso de aprendizaje de los alumnos desde el contexto familiar. Esta técnica posibilita identificar hábitos de estudio, formas de apoyo en casa y condiciones que influyen en el desempeño escolar de los estudiantes, aportando una visión integral del proceso educativo (Hernández Sampieri et al., 2014).

Análisis de los hallazgos

El análisis de los hallazgos se desarrolló a partir de la información recabada mediante las técnicas de recolección de datos empleadas durante el periodo de prácticas, específicamente la observación participante, el diario de campo y las entrevistas informales y formales realizadas a docentes y padres de familia.

Estas técnicas permitieron obtener datos relevantes sobre el contexto escolar, las características de los grupos, la dinámica del aula y las necesidades educativas de los alumnos, particularmente aquellos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La observación participante se aplicó de manera sistemática dentro del aula de la Escuela Secundaria Técnica No. 14, en los grupos 2.º “A” y 2.º “B”, durante el desarrollo de las clases de Historia. Esta técnica se utilizó con el propósito de identificar las interacciones entre alumnos y docente, los niveles de participación, atención y conducta, así como la respuesta del alumnado ante las estrategias didácticas implementadas.

La observación permitió reconocer situaciones cotidianas del aula que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y detectar posibles barreras para el aprendizaje y la participación.

Asimismo, el diario de campo se empleó como un instrumento de registro continuo, en el cual se documentaron de manera descriptiva y reflexiva las experiencias vividas durante las sesiones de clase, las incidencias relevantes y las percepciones de la docente en formación. Este recurso permitió sistematizar la información obtenida a través de la observación y favorecer la reflexión crítica sobre la práctica docente y la efectividad de las estrategias didácticas inclusivas.

Por otra parte, las entrevistas informales y formales se realizaron con la docente titular del grupo y con maestras de diferentes asignaturas, con el propósito de conocer las estrategias que, desde su experiencia, favorecen el aprendizaje de

los alumnos y la atención a la diversidad dentro del aula.

Estas entrevistas permitieron contrastar la información observada con las percepciones y prácticas de otros docentes, enriqueciendo el análisis de los hallazgos. De igual manera, se llevaron a cabo entrevistas a padres de familia, cuyo objetivo fue identificar cómo aprenden los alumnos en casa, los apoyos que reciben y las condiciones familiares que influyen en su desempeño escolar.

El presente análisis se desarrolló a partir de las intervenciones realizadas durante las jornadas de práctica profesional en la secundaria técnica #14, con el propósito de reflexionar de manera sistemática sobre la implementación de algunas estrategias didácticas y su impacto en el proceso de aprendizaje de Matias y Dylan, alumnos con características y necesidades educativas específicas.

Dicho análisis tuvo como finalidad identificar las estrategias que favorecieron el aprendizaje, la participación y la permanencia en la tarea, así como aquellas que presentaron limitaciones, con el objetivo de fortalecer la práctica docente desde un enfoque reflexivo e inclusivo.

Se realizó un análisis de tipo categorial, sustentado principalmente en la observación directa y sistemática dentro del aula, la cual permitió registrar conductas, actitudes, formas de participación y respuestas de los alumnos ante las diferentes actividades propuestas. Estas observaciones se llevaron a cabo durante el desarrollo de las clases de Historia, lo que permitió obtener información contextualizada y significativa sobre el desempeño académico y social de los alumnos.

De manera complementaria, se realizaron entrevistas a madres de familia, con la finalidad de identificar las estrategias que favorecen el aprendizaje de los alumnos en el contexto familiar, así como los apoyos y prácticas que resultan funcionales para el estudio y la realización de tareas en casa. Estas entrevistas

permitieron conocer las dinámicas de acompañamiento, los hábitos de estudio y las estrategias que las familias han identificado como útiles para apoyar el proceso educativo de sus hijos.

Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas a docentes de distintas asignaturas, con el propósito de conocer las estrategias didácticas que han resultado más favorables para los alumnos en otros espacios y contextos escolares. Esta información permitió contrastar las observaciones realizadas en la asignatura de Historia con las experiencias de otros docentes, identificar coincidencias y enriquecer el análisis desde una perspectiva interdisciplinaria.

A partir de la información recabada mediante la observación y las entrevistas, se procedió a la aplicación intencionada de diversas estrategias didácticas. Posteriormente, se realizó el análisis de dichas estrategias, valorando su funcionalidad, los niveles de participación alcanzados y los avances observados en el aprendizaje de los alumnos. Este proceso permitió establecer categorías de análisis que facilitaron la reflexión crítica sobre la práctica docente y la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.

Es importante señalar que, con el fin de proteger la identidad y la confidencialidad de los alumnos, los nombres utilizados en este documento son ficticios. Los casos presentados corresponden a situaciones reales observadas durante la práctica profesional; no obstante, se han realizado los ajustes necesarios para resguardar la privacidad de los estudiantes y de sus familias.

Las estrategias didácticas implementadas durante la intervención en el aula se analizaron a partir del enfoque de enseñanza estratégica propuesto por Carles Monereo, quien concibe las estrategias como procesos intencionales, conscientes y planificados que permiten al alumno tomar decisiones sobre cómo aprender, regular su actuación y mejorar su desempeño académico (Monereo et al., 2001). Desde esta perspectiva, las actividades aplicadas se agruparon en categorías

claramente definidas, lo que permitió identificar cuáles favorecieron el aprendizaje de Dylan y Matías, así como aquellas que presentaron limitaciones en su implementación.

Tabla 1.

Organización de categorías y subcategorías del alumno Matías

Categoría; Estrategias efectivas	Subcategoría
Estrategias de participación activa	Individual- Efeméride para presentar en programa de honores a la bandera
Estrategias de codificación y organización de la información	Grupal- Lectura frente a grupo
	Grupal- Infografía en equipo del antes y después de la conquista de Mexico.
	Exposición de cartel de la conquista de Mexico.
Categoría; Estrategias no efectivas	Subcategoría
Estrategias de codificación y organización de la información	Individual- Dictado del encuadre de la clase de historia
	Grupal- Representación escénica de la independencia de México.

Nota: Tabla elaborada a partir del análisis categorial de las estrategias implementadas.

Estrategias eficaces en el caso de Matias

Participación activa individual

En el trabajo con Matias del grupo 2.A dentro de las estrategias de participación activa, en la subcategoría individual se trabajó con una estrategia que constaba de una efeméride en honores del 16 de septiembre alusivos al proceso de la independencia de México, estrategia que se observó muy significativa para Matias.

Se le planteó una alternativa que le permitiera integrarse al programa, proponiéndole participar mediante la lectura de una efeméride. Esta opción fue aceptada de inmediato por el alumno, quien mostró un cambio significativo en su estado de ánimo. Su expresión facial se tornó más relajada, manifestó mayor tranquilidad y expresó verbalmente su preferencia por esta actividad al señalar: *“Prefiero eso, la verdad”*.

Posteriormente, la maestra titular le proporcionó la efeméride por escrito y, durante esa sesión, se otorgó tiempo a los alumnos asignados a esta tarea para que leyeran y comenzaran a familiarizarse con el contenido. Durante los ensayos finales, se le observó pensativo y concentrado, repitiendo la efeméride en varias ocasiones con la intención de recordarla sin apoyo del texto escrito.

En esta etapa se evidenció un cambio positivo en su actitud, ya que se mostró con mayor energía, motivación y disposición para participar. Asimismo, se le notaba sonriente, seguro y expectante de que llegara su turno para intervenir, lo que reflejó una experiencia de participación exitosa y significativa dentro del programa cívico.

A partir de las entrevistas realizadas, se identifican coincidencias relevantes entre la perspectiva docente y la familiar en relación con las necesidades de aprendizaje del alumno.

La maestra de español señala: *“saber qué grado el alumno tiene, cuáles son sus fortalezas y cuáles son sus áreas de oportunidad para comenzar a trabajar con él”*. (Entrevista, 23/10/25).

Este comentario evidencia que cada estudiante aprende de manera distinta y requiere estrategias acordes a su nivel y características. Conocer sus fortalezas permite potenciarlas y mantener su motivación, mientras que identificar sus áreas de oportunidad orienta al docente para brindar apoyos específicos. Lo cual resalta la necesidad de una atención diferenciada y personalizada.

De manera complementaria, la madre de Matias menciona que: *“para poder concentrarse, se aísla”*. (Entrevista, 5/12/25). Este comentario sugiere que el alumno puede presentar dificultad para procesar múltiples estímulos al mismo tiempo, por lo que busca voluntariamente un entorno más tranquilo para enfocarse mejor.

Lejos de interpretarse como desinterés o aislamiento social, esta conducta puede entenderse como una estrategia personal de autorregulación que le permite rendir de forma más adecuada en sus actividades. Por ello, resulta importante considerar la organización del aula y ofrecer alternativas que favorezcan la concentración sin excluir al estudiante del grupo.

Trabajo grupal

Dentro de esta misma categoría, pero en la subcategoría de trabajo grupal, la lectura frente a grupo beneficio en el desarrollo de Matías, ya que Matías expresó de manera espontánea su interés por participar, preguntando: *“¿Puedo leer lo que me tocó?”*.

En respuesta a su disposición, se le asignó una lectura correspondiente al inicio del proceso de independencia, con el objetivo de favorecer su integración a la

actividad. Posteriormente, el alumno se dirigió a su lugar y comenzó a repasar el texto asignado, mostrando concentración y responsabilidad al prepararse para realizar la lectura frente al grupo. Al momento de pasar al frente del aula para leer un fragmento correspondiente a la primera etapa de la Independencia de México, Matías se mostró seguro, con una postura firme y tratando de leer con una voz clara y audible.

En continuación de la misma subcategoría (participación activa) se implementó una actividad llamada 100 estudiantes dijeron. La dinámica consistió en plantear una serie de preguntas relacionadas con los contenidos previamente abordados en clase. Un integrante de cada equipo debía colocarse al frente y estar atento para presionar un botón al momento de conocer la respuesta.

El estudiante que presionaba primero obtenía el turno para responder. En caso de contestar correctamente, su equipo acumulaba puntos; si la respuesta era incorrecta, el turno pasaba al equipo contrario, promoviendo así la atención constante y la escucha activa.

Esta actividad generó un impacto positivo en Matías ya que se integró de manera activa a la dinámica, mostrando una actitud entusiasta y comentarios espontáneos como “qué bonito”, los cuales reflejaban su agrado por la actividad. Durante los momentos en los que los alumnos se reunían para realizar el “robo de puntos”, Matías se mostraba incluido dentro de su equipo, interactuando de manera activa y aportando ideas sobre las posibles respuestas que podían mencionarse.

Durante la entrevista realizada la madre del alumno señaló: *“A él le gustan mucho los trabajos como juego”*. (Entrevista, 5/12/25). Esta apreciación se ve reflejada durante la implementación de la dinámica, donde el alumno mostró mayor entusiasmo, participación activa y permanencia en la tarea cuando la actividad se desarrolló bajo una estructura lúdica.

Esto sugiere que el aprendizaje mediante el juego favorece su motivación y facilita su involucramiento, ya que transforma la actividad en una experiencia

atractiva y menos demandante, permitiéndole concentrarse por más tiempo y participar con mayor disposición.

Estrategias de codificación y organización de información

Por otro lado en la categoría de estrategias de codificación y organización de la información, dentro de la subcategoría grupal se realizó una actividad que constaba de una exposición de cartel sobre la etapa del Inicio del proceso de la Independencia de México. El equipo de Matías fue el primero en pasar al frente para realizar su exposición. Durante su participación, se observó que Matías leía el texto que él mismo había escrito en el cartel y, al mismo tiempo, intentaba explicar con sus propias palabras algunos aspectos del contenido.

En algunos momentos alternaba la lectura directa del cartel con explicaciones breves basadas en su comprensión del tema, lo que permitió identificar un esfuerzo por apropiarse de la información y comunicarla de manera comprensible a sus compañeros. La maestra de formación cívica y ética menciona: *“en mi actividad bajar un poquito más de nivel para ver si desde ahí logra entenderlo”*.

Refiriéndose a que considera que si una actividad está demasiado difícil o avanzada para el alumno, sugiere simplificarla o adaptarla a un nivel más básico para que pueda comprenderla. (Entrevista, 27/11/25). A partir de este comentario, es posible reflexionar que el nivel de complejidad de algunas actividades puede no corresponder completamente con las necesidades educativas actuales del alumno; sin embargo, más que centrarse en esta diferencia, resulta fundamental valorar su participación, esfuerzo y avance gradual en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, en la actividad del cartel se observó que Matías aún presenta algunas áreas de mejora, por lo que fue evaluado conforme a su nivel de aprendizaje, considerando sus posibilidades reales y reconociendo los logros alcanzados durante el desarrollo de la actividad.

Prosiguiendo en la misma categoría y subcategoría mencionada, se realizó una infografía sobre el antes y después de la vida indígena con la conquista española. La consigna consistía en emparejar las tarjetas del “antes” y el “después” y explicar de qué manera había cambiado cada aspecto en ámbitos como la alimentación, la religión, la política, la economía, la tecnología y la cultura. Finalmente, los equipos debían pegar las tarjetas emparejadas en una hoja en blanco, proporcionada previamente por la docente en formación y así formar la infografía.

Esta actividad presentó resultados favorables ya que se le observó participando activamente en las tareas asignadas, recortando y pegando las imágenes, así como aportando ideas para identificar las posibles correspondencias entre las tarjetas y sugerencias para la redacción de las explicaciones. De manera constante, se acercaba a la docente en formación para confirmar sus ideas, expresando comentarios como: “¿*Verdad que esta imagen va con esta, maestra?*”, lo cual evidenció interés, iniciativa y deseo de realizar correctamente la actividad.

Asimismo, se observó que los compañeros con los que trabajó brindaron apoyo constante a Matías, indicándole con claridad las tareas a realizar y distribuyendo de manera organizada el trabajo entre los miembros del equipo. Este acompañamiento favoreció un ambiente de colaboración y permitió que Matías mantuviera una mayor concentración durante toda la actividad, logrando cumplir con los objetivos planteados de manera satisfactoria.

Con lo expresado por la maestra de formación cívica y ética: “*A veces recorro a alguien del salón, que yo sé y que tengo la certeza porque lo veo su mirada, lo veo en su hacer en la libreta de que si me entendió*”. (Entrevista, 27/11/25). Este comentario se puede inferir que la docente utiliza la observación directa como una estrategia para verificar la comprensión de los contenidos.

Esta práctica le permite apoyarse en aquellos alumnos que han logrado entender la explicación para reforzarla con el resto del grupo, favoreciendo así un aprendizaje colaborativo y atendiendo, en la medida de lo posible, a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula.

De manera complementaria la maestra de español menciona: *“Tengo alumnos que les pido que sean como monitor para que les puedan ir aportando también la ayuda para mis alumnos a lo mejor que requieren algún tipo de reforzamiento”*. (Entrevista, 23/10/25).

En este sentido, la estrategia de trabajo colaborativo y apoyo entre pares se consolida como una práctica inclusiva que favorece el aprendizaje significativo del alumno, al permitirle acceder a la información mediante explicaciones cercanas y adaptadas a su ritmo, al mismo tiempo que fortalece el clima de colaboración y respeto dentro del grupo.

De igual manera en la misma categoría se llevó a cabo la realización de un cartel sobre la conquista española la cual resultó favorable para Matías. Durante el desarrollo del cartel, se observó a Matías participativo y colaborativo, dictando información relevante a sus compañeros para que la integraran por escrito en el cartel, en diversas ocasiones, cuando la docente en formación se acercó para conocer el avance del equipo, Matías respondía con seguridad y entusiasmo: *“Vamos bien, maestra”*, acompañando sus palabras con un gesto afirmativo al levantar el pulgar y mostrando una sonrisa, una vez concluido el cartel, Matías se dedicó a repasar la información que posteriormente leería frente al grupo en la siguiente clase.

La maestra de español expuso: *“por ejemplo con autismo, si tengo alumnos que tienen autismo grado uno, con ella lo que yo hago es por ejemplo, tomo en cuenta su tema de interés, ellos se van mucho por tema de interés ”*. (Entrevista, 23/10/25). A partir de esta aportación, se puede establecer una relación con lo

observado previamente, ya que la exposición frente a sus compañeros constituía una estrategia favorable para Matías.

Cuando abordaba un tema de su interés, mostraba mayor seguridad, disposición y claridad al expresar sus ideas, lo que evidencia que sus motivaciones personales influyen directamente en su participación. Considerarlas dentro de las actividades escolares permitió potenciar su confianza, favorecer su expresión oral y propiciar un aprendizaje más significativo.

Por otro lado la maestra de artes dijo: *“por ejemplo ser alumnos le dificulta un poquito y tiene un poquito más de dificultad, en esta parte hace otra evaluación con ellos diferente, fíjate que sí porque su proceso es diferente entonces yo sé que a lo mejor no llegó al 100 del aprendizaje pero sí avanzó, entonces sí hago una adecuación en la evaluación”*. (Entrevista, 2/12/25).

Esta postura se reflejó en la actividad del cartel, donde la evaluación aplicada a Matías fue diferenciada, considerando principalmente su progreso en la exposición de un tema frente a otros, su esfuerzo comunicativo y su participación activa, más allá de alcanzar el nivel de desempeño del resto del grupo.

Estrategias no efectivas en el caso de Matías

Estrategias de codificación y organización de información

Al contrario en la categoría de estrategias de codificación y organización de información bajo la subcategoría individual, se realizó un dictado del encuadre de la clase de historia, lo cual no resultó eficaz para Matías ya que al revisar las libretas al finalizar la clase, se observó que Matías había escrito el contenido de manera continua, como si se tratara de un solo párrafo, sin realizar separaciones claras, ni utilizar viñetas, puntos o numeración, a pesar de que estas indicaciones fueron proporcionadas de forma explícita durante el dictado.

La maestra de artes planteo: *“pues cuando veo que está batallando pues son varias las que puedo ir aplicando, primero yo me acerco y trato de hacer como una explicación más puntual, así yo sé que el que él necesita más estructura pues entonces trato de darle así las indicaciones más estructurales o se las planteó por escrito”*. (Entrevista, 2/12/25).

Esta postura se reflejó en la intervención realizada con Matías y sugiere la importancia de brindarle apoyos concretos y organizados. A partir de ello, en futuras estrategias puede resultar pertinente proporcionarle un formato o guía que le permita ordenar la información y escribir con base en una estructura previamente definida, facilitando así la comprensión de la tarea y su adecuada realización.

A diferencia de la maestra de geografía que mencionó: *“A la mayoría de alumnos se les predomina más el aprender escuchando, alumnos que a lo mejor no se les facilita de esta manera y que a lo mejor pueden tener algún problema o así, cambia la evaluación con ellos”*. (Entrevista, 1/12/25).

En el caso de Matías se observó que la escucha del dictado no favoreció su desempeño. Esta situación permitió revalorar la estrategia utilizada y reconocer que no todos los estudiantes responden de la misma manera a los estímulos auditivos. Por ello, fue necesario optar por apoyos visuales y escritos que se ajustaran mejor a sus características, favoreciendo así su comprensión y participación en la actividad.

Representaciones Escénicas

En la categoría de representaciones escénicas, en la subcategoría grupal se efectuó una representación para el 16 de septiembre en honores alusiva al proceso de Independencia de México la cual también resulto poco funcional debido a que se le propuso interpretar el papel de un campesino dentro de la obra; sin embargo, desde el inicio se observó en él cierto disgusto y poca disposición para participar.

El alumno argumentó “No tengo ese disfraz”, lo cual generó resistencia ante la actividad. Finalmente, decidió no integrarse a la representación teatral, mostrando señales de frustración cada vez que se le solicitaba ensayar. Comenzó a manifestar una actitud de indiferencia hacia la actividad, evidenciada mediante acciones como retirarse de la conversación, negarse a continuar dialogando y mostrar una expresión visible de enojo en su rostro.

A diferencia de la maestra de geografía, menciono: *“nos dimos a la tarea de planear una representación, a los muchachos les gustó, creo que el aprendizaje fue más significativo, cada quien a su alcance elaboró su material, su vestuario pero creo que es eso bueno”*. (Entrevista, 1/12/25). Sin embargo se observó que esta estrategia no generó el mismo impacto en Matías.

Aunque la actividad resultó motivadora para la mayoría del grupo, en su caso no despertó interés, lo que limitó su disposición para participar activamente. Esto evidencia que, aun cuando una estrategia sea exitosa de manera general, es necesario considerar las particularidades de cada alumno para garantizar su involucramiento y aprendizaje.

En cuanto a la maestra de formación cívica y ética que expuso: *“Si, definitivamente una de las estrategias es acercarte inmediatamente a él, abordarlo, preguntarle qué pasa, qué ocurre, algunas veces pareciera ser que no es porque no lo entiendan, sino porque tienen muy poca capacidad de atención”*. (Entrevista, 27/11/25).

En el caso de Matías, el acercamiento directo permitió identificar los motivos por los cuales no deseaba participar en la representación, lo que hizo posible replantearle una propuesta alternativa de participación más acorde a sus intereses y capacidades. De esta manera, aunque la estrategia de representación no resultó pertinente para el alumno, la intervención docente oportuna favoreció su inclusión

al ofrecerle otra forma de participación, reafirmando la importancia de la flexibilidad pedagógica y la atención individualizada dentro del aula.

Tabla 2.

Organización de categorías y subcategorías del alumno Dylan

Categoría; Estrategias efectivas	Subcategorías
Estrategias de participación activa	Individual- Lectura frente a grupo Grupal- dinámica “caja de preguntas”
Estrategias de codificación y organización de la información	Individual- Mapas conceptuales
Estrategias metacognitivas	Grupal- Asignación de roles dentro de las actividades en equipo
Categoría; Estrategias no efectivas	Subcategoría
Estrategias de codificación y organización de la información	Grupal- Infografía en equipo del antes y después de la conquista de México. Tríptico de la independencia de México.

Nota: Tabla elaborada a partir del análisis categorial de las estrategias implementadas.

Estrategias eficaces en el caso de Dylan

Participación activa

Por otra parte, el alumno Dylan del grupo 2-B fue posible identificar que las estrategias de participación activa, especialmente aquellas desarrolladas desde la

subcategoría de trabajo individual le funcionaron a Dylan ya que le permitieron involucrarse activamente en las clases y mantener su interés por los contenidos.

Un ejemplo claro de ello fue la lectura frente a grupo sobre el tema de la No violencia hacia las mujeres, durante el desarrollo de esta sesión, Dylan participó activamente leyendo fragmentos del texto y realizando intervenciones para expresar su opinión sobre lo que iba comprendiendo, ya que la dinámica se centró en el diálogo y el intercambio de puntos de vista entre los alumnos.

En este espacio, Dylan mostró interés por el tema y disposición para reflexionar, compartiendo sus ideas de manera respetuosa. A diferencia, en una entrevista, la maestra titular señaló *“Para mí la lectura es muy importante, sin embargo, creo que se ha perdido bastante porque tenemos muchos recursos. Sin duda, a mí me gusta retomar la lectura, aunque sé que a ellos no siempre les gusta tanto, siento”*. (Entrevista, 27/11/25).

Esto lleva a reflexionar que la falta de interés por determinados contenidos puede influir directamente en la participación de Dylan, especialmente cuando las lecturas no le resultan atractivas o significativas. Por ello, considerar sus gustos e intereses podría favorecer un mayor involucramiento y una actitud más positiva hacia la actividad lectora.

Por otro lado, en una entrevista con la mamá de Dylan, ella comentó *“Es de mucho tener muchas ganas de hacer algo porque no se puede quedar quieto”*. (Entrevista, 2/12/25).

Ese comentario se refiere a que Dylan muestra mucha inquietud o tiene dificultad para permanecer quieto porque constantemente siente ganas de hacer algo o moverse, lo que refleja cómo los temas que le interesan a Dylan son clave para su motivación.

Esta observación sugiere que, al elegir temas que despierten su interés, Dylan se involucra más y participa con mayor entusiasmo. Asimismo esto favorece que Dylan logre concentrarse en la actividad y la realice con eficacia.

Finalmente, la maestra de geografía de igual manera en una entrevista también compartió su experiencia al señalar: *“La lectura de comprensión es fundamental, ya que muchos alumnos necesitan mejorar su ubicación en el tiempo histórico y la comprensión de los hechos históricos de su propio país”*. (Entrevista, 1/12/25).

Esto sugiere que, al abordar el tema de la “No violencia contra la mujer”, situándolo en el contexto de México fue para Dylan de interés y así mostró disposición para participar activamente y expresar sus opiniones. De esta manera, podemos concluir en esta actividad que la elección de temas que despierten el interés de Dylan es clave para mantenerlo motivado y facilitar su participación en las lecturas.

Dentro de esta misma categoría, pero en la subcategoría de trabajo grupal, la dinámica “caja de preguntas” permitió generar un ambiente participativo, favorecer la expresión oral, reforzar los contenidos abordados y consolidar los aprendizajes del grupo en relación con el sistema esclavista de africanos, entre otros contenidos de historia abordados en clase, al tiempo se promovió la participación activa y el intercambio de ideas entre los alumnos. Resultó especialmente significativa para Dylan, destacó por su constante iniciativa, ya que pasaba al frente para expresar su opinión y responder a las preguntas del tema que se estuviera abordando en la clase.

En las rondas posteriores, al repetirse la invitación a participar, Dylan manifestaba nuevamente su interés, expresando comentarios como: *“¿Se puede participar otra vez, maestra?”* o *“Otra vez yo, otra vez yo”*, lo que reflejó entusiasmo, motivación y seguridad para intervenir de manera reiterada en la actividad.

En una entrevista realizada a la maestra de español, esta mencionó: *“en mi planeación didáctica, yo tomo cuáles son estas actividades que van a permitir que mi alumno pueda lograr este proceso de desarrollo de aprendizaje, quizás no como todo el grupo, pero tomando si en cuenta las actividades más significantes y sobre todo hacerlo participar.”* (Entrevista 23/10/25)

Este testimonio permite reconocer la importancia de fomentar la participación activa del alumnado como un medio para fortalecer su proceso de aprendizaje. En este sentido, la estrategia de la caja de preguntas se consolidó como una de las actividades más significativas para Dylan, al brindarle un espacio para expresarse y sentirse parte del grupo.

De manera similar, la maestra titular señaló: *“aunque se le dificultara poquito, realmente lograba ciertos parámetros de evaluación, participa, a veces me centraba más en la capacidad de lograr integrarse y ya después decía bueno identifico que logro el contenido, total, parcialmente, o no se identifica que lo haya logrado, pero tiene los demás , o sea no lo logra pero sí estuvo participando, si se mostró dispuesto, eso le ayudaba.”* (Entrevista, 27/11/25)

Este comentario permitió comprender la relevancia de una evaluación formativa que valore el avance integral del alumno. En el caso de Dylan, su participación constante en las actividades evidenció no solo su interés por aprender, sino también la disposición y el esfuerzo que mostraba dentro del proceso educativo.

En el caso de Dylan, su participación constante en las actividades evidenció no solo su interés por aprender, sino también el compromiso que mostraba al intentar resolver las tareas, aun cuando presentaba dificultades. Reconocer estos avances favorece su motivación y autoestima académica, además de permitir un acompañamiento más justo e inclusivo, centrado en el progreso personal y no solo en el cumplimiento de los contenidos.

Estrategias de codificación y organización de información

En cuanto a las estrategias de codificación y organización de la información, Dylan mostró un mejor desempeño cuando estas se implementaron en la subcategoría de trabajo individual.

Actividades como el mapa conceptual individual sobre los cuatro antecedentes de la Independencia de México, la línea del tiempo individual sobre las cuatro etapas de la independencia de México y la infografía individual del antes y después de la vida indígena durante el dominio español le permitieron trabajar a su propio ritmo y organizar la información de manera progresiva.

El acompañamiento cercano y la división de las actividades en pasos concretos fueron claves para que lograra mantener la concentración, comprender los contenidos y concluir las tareas, evidenciando avances tanto en la organización de la información como en su autonomía académica.

En este sentido, la maestra de español señaló: *“Por el contexto de la escuela, si nos puede permitir posiblemente tener en el acompañamiento del alumno porque no son grupos muy numerosos, esa es la manera de como yo me acerco con el alumno “*. (Entrevista, 23/10/25).

Este comentario destaca la relevancia de generar condiciones que favorezcan una atención más personalizada, especialmente en estudiantes que requieren apoyo adicional durante su proceso de aprendizaje.

Asimismo, pone en evidencia que el tamaño del grupo puede influir directamente en la posibilidad de brindar seguimiento cercano, orientación oportuna y retroalimentación individualizada, elementos clave para fortalecer la comprensión, la participación y el progreso académico del alumno.

De igual manera, la madre de Dylan mencionó: *“Pues estando yo con él. Empezar a platicar, ¿Qué hiciste? ¿Qué vas a hacer? O empezar como intentar a ayudarlo como para motivarlo a que empiece hacer las cosas y ya después él solito lo empieza hacer”*. (Entrevista, 2/12/25)

Este testimonio permite reconocer la importancia del acompañamiento familiar como un factor que fortalece la motivación y la disposición hacia el trabajo escolar. La presencia y el diálogo constante no solo impulsan el inicio de las actividades, sino que también favorecen el desarrollo de la autonomía, ya que, una vez orientado, Dylan logra continuar por sí mismo. Esto evidencia que el apoyo en casa funciona como un puente que refuerza el esfuerzo académico y contribuye a la continuidad de su aprendizaje.

Estrategias metacognitivas

Asimismo, dentro de las estrategias metacognitivas, en la subcategoría de trabajo grupal, la asignación de roles en clase resultó funcional para Dylan, ya que le permitió canalizar su energía y asumir responsabilidades claras dentro del aula. Al contar con una función específica, el alumno logró regular mejor su conducta, participar de manera más ordenada y contribuir positivamente al desarrollo de la clase, lo que también impactó en su percepción de pertenencia al grupo.

Estrategias no efectivas en el caso de Dylan

Estrategias de codificación y organización de la información

Por el contrario, se observó que Dylan presentó mayores dificultades cuando las estrategias de codificación y organización de la información se desarrollaron en la subcategoría de trabajo en equipo.

Actividades como la infografía por equipo del antes y después de la vida indígena durante el dominio español. El grupo se dividió en seis equipos; sin embargo, tanto en esta sesión como en clases anteriores, se ha observado escaso trabajo y poco avance en los productos elaborados por el equipo en el que se

encontraba integrado Dylan. Debido a esta situación recurrente, en la presente sesión se tomó la decisión de modificar la organización del trabajo, optando por que los alumnos realizaran la actividad de manera individual, con el propósito de favorecer una mayor concentración, responsabilidad y avance en el desarrollo de las actividades.

De igual manera el cartel por equipo del tema “La conquista de México”. Durante la sesión, el equipo de Dylan mostró un desempeño poco favorable. En los distintos momentos en los que la docente en formación se acercó a los equipos para dar seguimiento y acompañamiento, se observó que dicho equipo presentaba escaso avance, ya que los integrantes se encontraban conversando sobre temas ajenos a la actividad, lo que dificultó la concentración y el cumplimiento de los objetivos planteados.

Así mismo el tríptico por equipo del tema de “El proceso de independencia de México” no favorecieron su desempeño. Durante el momento de organización del trabajo, los integrantes del equipo acordaron que Dylan llevaría imágenes relacionadas con la etapa asignada. Sin embargo, al comenzar la elaboración del tríptico, los compañeros manifestaron a la docente en formación que Dylan no había llevado el material correspondiente, además de que no se encontraba participando activamente en la actividad.

Ante esta situación, la docente en formación se acercó a Dylan con el propósito de asignarle un rol específico dentro del equipo, con la intención de favorecer su integración y canalizar su participación. No obstante, a pesar de esta intervención, Dylan continuó distrayéndose, manipulando una cartulina a la que dio forma de avión y que intentaba lanzar hacia integrantes de otros equipos, principalmente con alumnos con los que frecuentemente se distrae en otras sesiones.

Finalmente, dentro de las estrategias de adquisición de la información, en la subcategoría de trabajo individual, el dictado del encuadre de la clase de historia tampoco resultó funcional, se observó que Dylan, al momento de realizar dictados o copiar información del pizarrón, escribe a un ritmo excesivamente rápido.

Esta rapidez en la escritura dificulta la legibilidad de su letra, lo que provoca que el contenido no se comprenda con claridad. Ante esta situación, el alumno suele expresar comentarios como: *“Sí se entiende, ¿no?”*. Si bien respeta el formato de organización indicado, colocando el título en la parte superior y utilizando puntos o viñetas para los aspectos a evaluar conforme se le va señalando, la comprensión del contenido se ve afectada por la velocidad con la que escribe.

Esta conducta se ha observado de manera recurrente y parece estar relacionada con su interés por concluir rápidamente la actividad, con la finalidad de conversar con el compañero que se encuentra detrás de él, a los costados o incluso desplazarse hacia otros lugares del salón para interactuar con sus compañeros, lo que genera distracciones constantes tanto para él como para el resto del grupo.

Durante el dictado, Dylan verbaliza expresiones como: *“Espéreme, espéreme, le voy a sacar punta al lápiz”*. Al sugerirle que utilice un lapicero para evitar interrupciones, responde: *“Con lápiz, por si me equivoco”*. Estas pausas, sumadas a las interacciones con sus compañeros, interfieren en el ritmo de la actividad, ocasionando que otros alumnos se atrasen y manifiesten comentarios como: *“Maestra, ¿qué dijo? No escuché porque Dylan me estaba distrayendo”*.

A partir del análisis categorial de las estrategias implementadas, fue posible identificar cuáles de ellas resultaron más eficaces en función de la participación, comprensión y desempeño de los alumnos. En este sentido, las actividades centradas en la participación activa, el trabajo colaborativo y el uso de recursos visuales, como organizadores gráficos e infografías, demostraron tener un impacto

positivo en ambos estudiantes, favoreciendo su motivación, seguridad y comprensión de los contenidos.

Por otro lado, las estrategias que implicaban procesos más tradicionales, como el dictado o aquellas que generaban exposición sin acompañamiento suficiente, evidenciaron limitaciones, particularmente en la organización de la información y en la disposición de los alumnos, lo que derivó en menor involucramiento y dificultades en el aprendizaje.

Este análisis permitió reconocer la importancia de seleccionar estrategias acordes a las características y necesidades de los estudiantes, destacando que aquellos enfoques dinámicos, participativos y con apoyo social facilitan un aprendizaje más significativo. En consecuencia, los resultados obtenidos orientan la toma de decisiones pedagógicas, posibilitando priorizar la implementación de estrategias más eficaces, ajustar aquellas que no generaron los resultados esperados y consolidar prácticas docentes que favorezcan un mejor proceso de aprendizaje en ambos alumnos.

Descripción y análisis de la intervención

Este capítulo recupera lo que ocurrió dentro del aula durante el periodo de prácticas, poniendo en el centro las estrategias que se llevaron a cabo y la manera en que estas influyeron en el grupo. Más que enlistar actividades, se busca mostrar cómo se vivieron, qué respuestas generaron en los alumnos y qué aprendizajes dejaron tanto en ellos como en la propia práctica docente. En este sentido, la intervención se entiende como un proceso dinámico que se fue ajustando conforme avanzaban las clases.

Las actividades implementadas estuvieron orientadas a desarrollar distintas habilidades en los estudiantes, como la comunicación, la participación, la escucha activa y el trabajo con otros. A través de dinámicas más interactivas, se intentó que los alumnos no solo comprendieran los contenidos de Historia, sino que también encontraran formas de expresarse, intercambiar ideas y construir aprendizajes de manera conjunta. Esto permitió observar cambios en la forma en que algunos alumnos se involucraban en clase.

De manera paralela, se puso especial atención en generar condiciones que favorecieran la inclusión dentro del aula. Considerando las características de los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Trastorno del Espectro Autista, se realizaron ajustes en las actividades, en las consignas y en la organización del trabajo. Estas acciones buscaron facilitar su participación y, al mismo tiempo, fortalecer la convivencia y el respeto entre todos los integrantes del grupo.

A lo largo del capítulo también se integra el análisis de lo observado, a partir de la información recuperada con diferentes técnicas de recolección de datos. Esto permite ir más allá de la descripción y detenerse a pensar qué funcionó, qué no salió como se esperaba y por qué. La intención es comprender lo sucedido en el aula desde una mirada más reflexiva, que aporte elementos para mejorar la práctica.

En conjunto, este apartado muestra que enseñar implica tomar decisiones constantes y adaptarse a lo que ocurre en el momento. Las estrategias no son recetas fijas, sino herramientas que cobran sentido dependiendo del grupo y del contexto. Por ello, analizar la intervención permite reconocer avances, identificar retos y seguir construyendo formas de enseñanza más inclusivas y significativas.

Con el fin de salvaguardar la privacidad y confidencialidad de los alumnos participantes en el presente análisis, los nombres utilizados a lo largo del este son ficticios. Esta medida responde a principios éticos de investigación y práctica docente, garantizando la protección de la identidad de los estudiantes, sin que ello afecte el análisis ni la veracidad de la información presentada.

La evaluación, desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se concibe como un proceso formativo, continuo e integral que permite valorar no solo los resultados del aprendizaje, sino también los procesos que los alumnos desarrollan a lo largo de su formación. En este sentido, la evaluación deja de centrarse únicamente en la medición de conocimientos para enfocarse en la comprensión del desarrollo de habilidades, actitudes y capacidades en contextos reales.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), la evaluación en la Nueva Escuela Mexicana tiene un carácter formativo, ya que busca retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes, identificar avances y áreas de oportunidad, así como orientar la intervención docente para favorecer su desarrollo integral. Desde esta perspectiva, evaluar implica observar, analizar y comprender el proceso de aprendizaje, más allá de asignar una calificación.

En concordancia con este enfoque, durante la intervención pedagógica se diseñaron e implementaron diversas actividades didácticas con la finalidad de

favorecer el trabajo colaborativo en alumnos con necesidades educativas específicas, particularmente en el caso de Matías, alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), y Dylan, alumno con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Asimismo, dichas estrategias estuvieron orientadas a potenciar el desarrollo de la comunicación, entendida como un elemento fundamental para la participación activa y el aprendizaje significativo dentro del aula.

De manera específica, a través de la evaluación se pretendió valorar el desempeño de los alumnos en el trabajo colaborativo, considerando aspectos como su participación dentro del equipo, la capacidad para asumir roles, el respeto por las ideas de los demás y la disposición para construir acuerdos. Del mismo modo, se buscó identificar el desarrollo de la habilidad comunicativa, observando la forma en que los estudiantes expresan sus ideas, interactúan con sus compañeros, escuchan activamente y participan en intercambios orales dentro de las actividades propuestas.

Todo ello se llevó a cabo mediante la observación sistemática de sus actitudes y acciones durante el desarrollo de las propuestas de intervención, lo que permitió obtener evidencias significativas sobre su proceso de aprendizaje y su desempeño en contextos reales de interacción.

En este sentido, las actividades propuestas buscaron generar espacios en los que los alumnos no solo adquirieran conocimientos, sino que también desarrollaran habilidades sociales, comunicativas y de trabajo en equipo, mediante dinámicas estructuradas, lúdicas y con roles definidos, favoreciendo así la inclusión y la participación de todos los integrantes del grupo.

El diario de campo constituyó la principal herramienta de evaluación durante la implementación de las actividades, ya que en él se registraron de manera sistemática distintos elementos relevantes del proceso, tales como puntos de vista,

situaciones específicas ocurridas en el aula, así como las manifestaciones de la comunicación de los alumnos.

En este sentido, de acuerdo con Porlán y Martín (2024), el diario de campo se configura como un instrumento que permite al docente analizar su práctica a partir del registro de situaciones relevantes del aula, favoreciendo una reflexión crítica sobre lo que ocurre en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, no solo se trata de describir los hechos, sino de interpretarlos para comprender la dinámica educativa y mejorar la intervención docente.

Lo anterior se encuentra en concordancia con su uso en la presente intervención, ya que el diario de campo no solo permitió documentar lo sucedido, sino también analizar las manifestaciones comunicativas de los alumnos, identificar avances en su participación e interacción, así como valorar la efectividad de las estrategias implementadas. De esta manera, se contribuyó a una evaluación formativa centrada en los procesos de aprendizaje, en la inclusión educativa y en la mejora continua de la práctica docente.

Tabla 3.

Análisis categorial y subcategorial de las intervenciones

Categoría; Habilidad que se desarrollo	Subcategoría; Actividad aplicada
Construyendo historia en movimiento promoviendo la comunicación y el trabajo grupal.	Rally por estaciones.
De la voz al papel una experiencia de aprendizaje colaborativo.	El dibujo secreto.
Jugando a descubrir la historia mediante la comunicación y el trabajo colaborativo.	Diez preguntas históricas.
Construyendo historia y organizando el conocimiento mediante la expresión oral y escucha activa.	Origami como organizador gráfico.
Hablar, pensar y sentir la historia, una actividad para promover la expresión oral y escucha activa.	Entrevista a personajes históricos .

Nota: Tabla elaborada a partir del análisis categorial de las intervenciones aplicadas durante la práctica.

Construyendo historia en movimiento promoviendo la comunicación y el trabajo grupal con el grupo A

Como parte de la intervención didáctica, se implementó la actividad lúdica denominada “Rally por estaciones”, el día 19 de marzo de 2026 con el grupo de 2-A, la cual tuvo como propósito reforzar los contenidos abordados sobre el Porfiriato, al mismo tiempo que se promovía el desarrollo de habilidades comunicativas y de trabajo colaborativo en los alumnos.

La actividad dio inicio con la recuperación de conocimientos previos mediante la formulación de preguntas generadoras relacionadas con las inconformidades sociales durante el Porfiriato. Posteriormente, se explicó la dinámica del rally, la cual consistía en la organización del grupo en equipos de trabajo, asignando a cada integrante un rol específico, tales como moderador, vocero y observador, con la finalidad de estructurar la participación y fomentar la responsabilidad compartida.

El rally se conformó por cuatro estaciones temáticas (avances tecnológicos, prensa, obreros y campesinos), en las cuales los alumnos debían, en primer lugar, leer una situación contextualizada, posteriormente responder una pregunta a manera de hipótesis y, finalmente, resolver una actividad práctica relacionada con el tema. En todo momento, se enfatizó la importancia de la comunicación y el cumplimiento de los roles asignados para lograr los objetivos de cada estación.

Durante el desarrollo de la actividad, se identificaron avances significativos en las habilidades comunicativas de Matías. En relación con la expresión oral, desde el inicio de la clase se promovió su participación de manera directa, preguntándole: *“¿Usted qué opina?, ¿por qué cree que las personas se oponían?”*, a lo que Matías respondió: *“Pues les causaba enojo que hubiera muchas muertes y perdieran sus tierras”*. Esta intervención evidencia un avance importante, ya que logró expresar una idea clara, coherente y pertinente, mostrando mayor seguridad en comparación con su desempeño previo.

Figura 1.

Evidencia de actividad “Rally por estaciones” del grupo A



Nota. Fotografía tomada durante la actividad, vistiendo un maniquí, (2026).

Respecto a la comunicación con otros, durante la estación 1 (avances tecnológicos), Matías asumió el rol de vocero, lo que favoreció su participación activa dentro del equipo. En este espacio expresó: *“Yo creo que solo a la gente rica, porque solo ellos podían acceder a la nueva tecnología, a ver dime tú qué opinas también”*, promoviendo el diálogo con sus compañeros. Esta acción permitió la construcción conjunta de ideas, evidenciando una interacción comunicativa más abierta y participativa.

Posteriormente, el equipo debía realizar la actividad correspondiente a la estación, la cual consistía en armar un rompecabezas relacionado con los avances tecnológicos del Porfiriato. Cada integrante tomó una pieza y comenzaron a observarlas para identificar cómo podían integrarse. En un inicio, exploraron las piezas de manera individual; sin embargo, Matías comenzó a asumir un rol más activo dentro del equipo, guiando a sus compañeros sobre dónde colocar cada una.

Figura 2.

Evidencia de actividad “Rally por estaciones” del grupo A.



Nota. Fotografía tomada durante la actividad, resolviendo un rompecabezas, (2026).

A partir de la observación de las formas y las imágenes, Matías daba indicaciones como señalar similitudes entre piezas, proponer su ubicación y sugerir ajustes cuando no encajaban correctamente. Sus intervenciones ayudaron a organizar el trabajo del equipo, ya que sus compañeros seguían sus indicaciones para ir armando la imagen de manera más ordenada.

Gracias a este liderazgo, el equipo logró avanzar con mayor claridad en la actividad, identificando progresivamente elementos como el ferrocarril y otros avances tecnológicos. La participación de Matías no solo facilitó la resolución del rompecabezas, sino que también promovió la colaboración, ya que sus compañeros

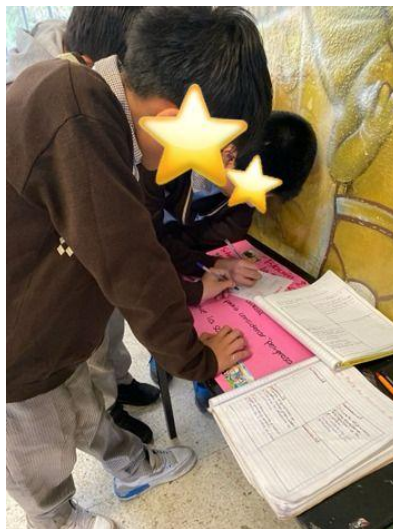
complementaban sus ideas y validaban en conjunto cada decisión antes de colocar las piezas.

En la interacción social, se observó un ambiente de confianza al finalizar la actividad, cuando los alumnos compararon sus resultados, generando momentos de convivencia en los que Matías participó activamente, riendo y compartiendo con sus compañeros. Esto refleja una mayor integración al grupo y una disminución de las barreras sociales inicialmente identificadas.

Por otro lado, en la construcción grupal de ideas, durante la estación 2 (la prensa), Matías inicialmente expresó dificultad al mencionar: *“La verdad no sé, no me acuerdo”*; sin embargo, tras escuchar a sus compañeros, logró retomar y complementar las ideas diciendo: *“Ah, sí, porque era como darle malas ideas al pueblo en contra de ellos”*. Esto evidencia su capacidad para construir conocimiento a partir de la interacción con otros, lo cual representa un avance significativo en su proceso de aprendizaje.

Figura 3.

Evidencia de actividad “Rally por estaciones” del grupo A.



Nota. Fotografía tomada durante la actividad, resolviendo una sopa de letras, (2026).

En relación con el trabajo colaborativo, particularmente en la estación 3 (obreros), Matías mostró iniciativa y liderazgo al organizar a su equipo mediante indicaciones como: *“Hay que ver la ropa que hay primero”* y *“Primero pon la falda”*. Estas acciones evidencian una participación más activa y una mayor seguridad al interactuar con sus compañeros, favoreciendo la organización del trabajo grupal.

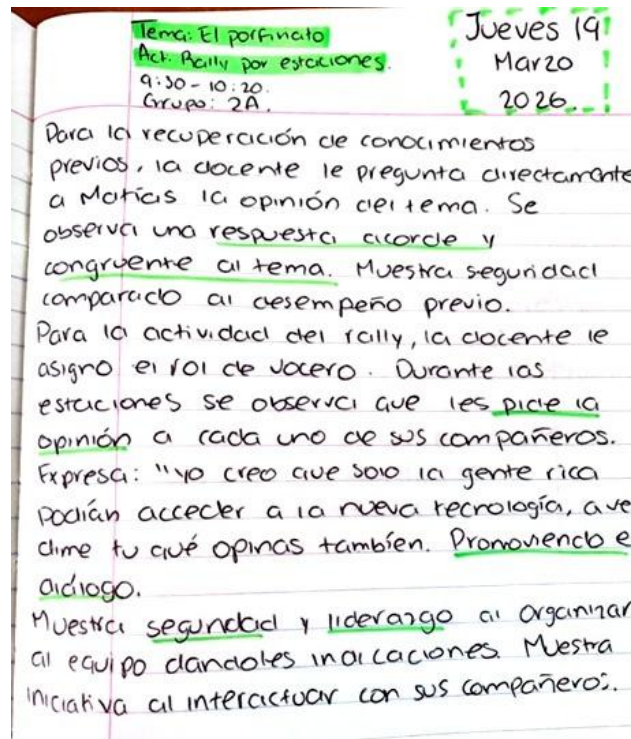
Finalmente, en la comunicación colaborativa, la estación 4 (campesinos) representó uno de los momentos más significativos, ya que Matías asumió un rol central al observar una imagen y traducirla en indicaciones para la construcción de una maqueta. Expresiones como: *“Primero pongan la plastilina verde, es el pasto”*, *“la casa grande es una hacienda”* o *“los campesinos están enfrente”*

Esto puede evidenciar su capacidad para organizar ideas, comunicarlas de manera clara y sostener la interacción con su equipo. Además, conforme avanzaba la actividad, mostró mayor seguridad, apoyándose en señalamientos, repeticiones y ajustes, lo que permitió una construcción conjunta efectiva.

Al finalizar la actividad, los alumnos compartieron sus resultados, generando un espacio de intercambio y retroalimentación. Este momento favoreció la convivencia y permitió observar una mayor integración de Matías al grupo, participando de manera espontánea en la interacción con sus compañeros. El cierre permitió consolidar tanto los aprendizajes conceptuales como las habilidades desarrolladas durante la actividad.

Figura 4.

Notas de registro, diario de campo del 19 de marzo de 2026



Nota. Fotografía tomada de las notas del diario de campo, (2026).

La implementación del rally por estaciones resultó una estrategia altamente efectiva para favorecer el desarrollo de la comunicación en Matías, ya que permitió estructurar su participación mediante roles definidos, actividades guiadas y un ambiente lúdico que contribuyó a disminuir su ansiedad social. Asimismo, se identificó que un factor clave en su desempeño fue la conformación del equipo, debido a que trabajó con compañeros con quienes previamente mantiene una relación de confianza, lo que fortaleció su seguridad y disposición para participar.

En este sentido, el grupo de trabajo desempeñó un papel fundamental, ya que se evidenció una dinámica colaborativa constante, en la que los estudiantes respetaron los turnos de participación, se apoyaron mutuamente y motivaron a Matías para que cumpliera su rol dentro de las actividades. Esta interacción positiva no solo favoreció el desarrollo de la tarea, sino que también generó un ambiente

inclusivo, permitiendo que Matías se desarrollara con mayor confianza dentro del aula y asumiera incluso roles de liderazgo en determinados momentos.

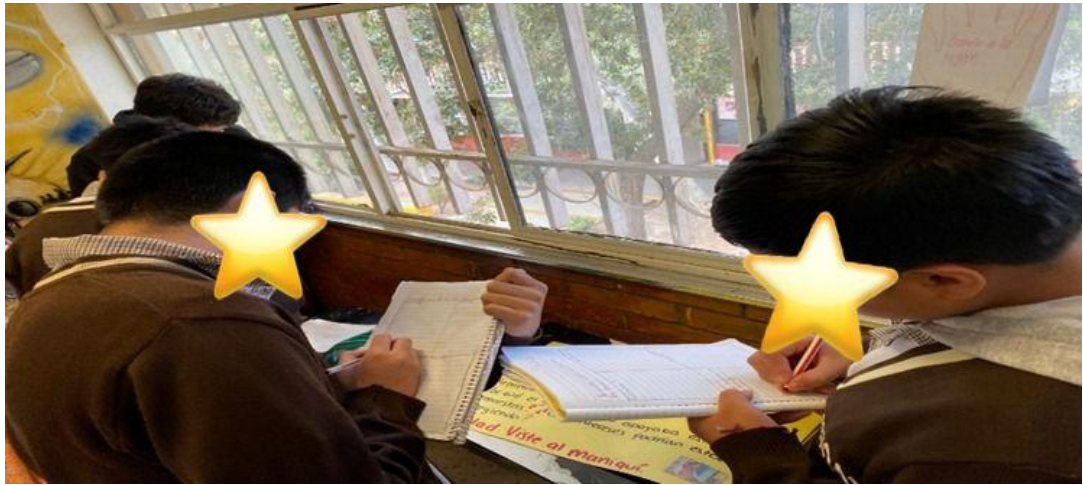
Según Carrero et al. (2024), la comunicación y la interacción social son elementos clave en el proceso de aprendizaje, ya que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas y permiten a los estudiantes construir conocimientos de manera más significativa.

Desde esta perspectiva, la comunicación no se limita únicamente a expresar ideas, sino que se convierte en un medio para organizar el pensamiento, interactuar con otros y construir conocimiento de manera conjunta. Esto se ve reflejado en la intervención realizada, ya que Matías utilizó el lenguaje para guiar a sus compañeros, expresar sus ideas, dar indicaciones y participar activamente en la resolución de las actividades, evidenciando un uso funcional de la comunicación dentro del aula.

En consecuencia, la experiencia no solo fortaleció las habilidades comunicativas de Matías, sino que también promovió su inclusión educativa, al brindarle un espacio seguro, colaborativo y significativo donde pudo participar activamente y desarrollar su potencial en interacción con sus pares.

Figura 5.

Evidencia de actividad “ Rally por estaciones” del grupo A



Nota. Fotografía tomada durante la actividad, creando una hipótesis, (2026).

Por lo tanto, se concluye que la estrategia didáctica implementada no solo favoreció la participación del alumno, sino que permitió que la comunicación se consolidara como una herramienta clave para su aprendizaje, su integración al grupo y el fortalecimiento de sus habilidades sociales.

Construyendo historia en movimiento promoviendo la comunicación y el trabajo grupal con el grupo B

La actividad denominada “Rally por estaciones” implementada el día 19 de marzo del 2026 con el grupo de 2-B, fue diseñada como una estrategia didáctica con la finalidad de reforzar los contenidos abordados sobre el Porfiriato, a través de una dinámica participativa que favoreciera el aprendizaje activo de los estudiantes. En el caso de Dylan, alumno con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), esta actividad también buscó potenciar su capacidad de comunicación, así como canalizar su iniciativa y liderazgo dentro de un ambiente estructurado.

La dinámica se organizó a partir del trabajo en equipos, en los cuales cada integrante asumió un rol específico, con el propósito de distribuir responsabilidades y fomentar la participación equitativa. Esta organización resultó especialmente pertinente para Dylan, ya que le permitió contar con una función clara dentro del equipo, facilitando su involucramiento en las tareas y evitando que su participación se dispersara.

El rally estuvo conformado por cuatro estaciones temáticas relacionadas con el Porfiriato: avances tecnológicos, la prensa, los obreros y los campesinos. En cada una de estas estaciones, los alumnos se enfrentaban a una situación que debían analizar, a partir de la cual construían una respuesta en forma de hipótesis y posteriormente realizaban una actividad práctica. Este tipo de dinámica permitió que el aprendizaje no se limitara a la memorización de información, sino que implicara la reflexión, el análisis y la toma de decisiones en conjunto.

La actividad se llevó a cabo mediante la organización del grupo en equipos que rotaban por distintas estaciones, en las cuales se presentaban situaciones relacionadas con el Porfiriato que debían analizar y resolver de manera colaborativa. Durante este proceso, Dylan asumió un papel activo dentro de su equipo desde el inicio, mostrando disposición para participar y organizar el trabajo.

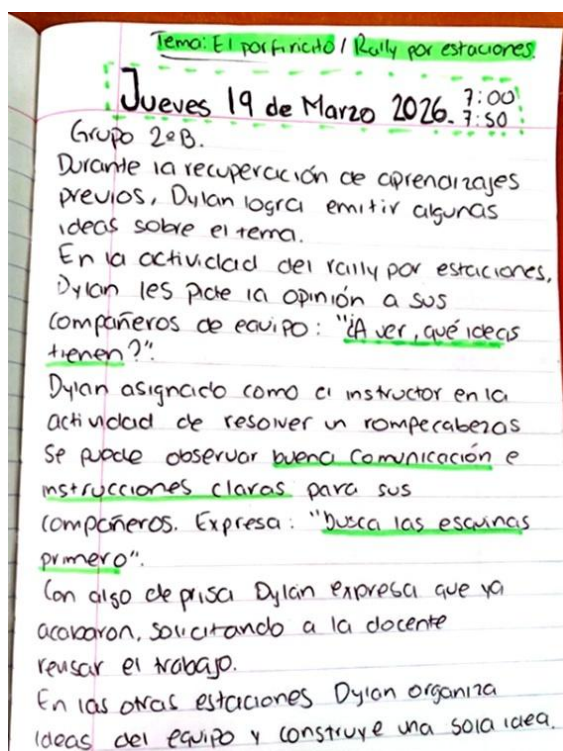
Para comenzar con el desarrollo de la actividad primeramente, al llegar a la estación, Dylan tomó la iniciativa al decir: *“A ver, primero leemos y luego cada quien dice lo que piensa, pero no nos tardemos mucho”*, lo que permitió establecer una secuencia de trabajo clara. Esta acción evidenció no solo su capacidad de organización, sino también una regulación de la atención, ya que buscó mantener a su equipo enfocado en la tarea y evitar distracciones o pérdida de tiempo.

Posteriormente, al leer la situación en voz alta y plantear preguntas como: *“¿A ver, qué idea tienen?”*, promovió la participación de sus compañeros, favoreciendo el intercambio de ideas. En este sentido, se observaron

manifestaciones de comunicación con otros, ya que incentivó el diálogo y generó un espacio en el que todos pudieron aportar. Además, al invitar directamente a un compañero diciendo: “¿Tú qué opinas?”, fortaleció la interacción social y la inclusión dentro del equipo.

Figura 6.

Notas de registro, diario de campo del 19 de marzo de 2026

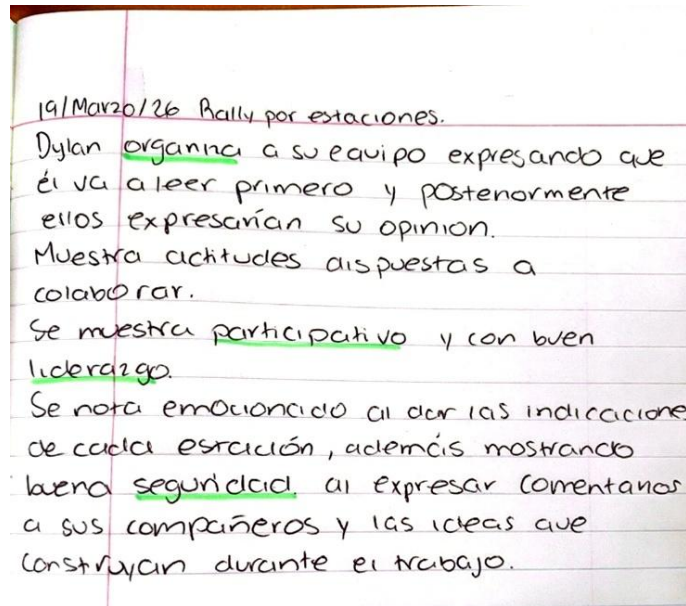


Nota. Fotografía tomada de las notas del diario de campo, (2026).

Durante este desarrollo de la actividad, Dylan también mostró una comunicación funcional, al proporcionar indicaciones claras y específicas para la realización de tareas, por ejemplo: “primero voltea las piezas”, “busca las que tengan esquinas primero” o “que la cara quede arriba”. Estas expresiones permitieron que sus compañeros comprendieran qué hacer en cada momento, facilitando el avance de la actividad de manera ordenada.

Figura 7.

Notas de registro, diario de campo del 19 de marzo de 2026



Nota. Fotografía tomada de las notas del diario de campo, (2026).

Asimismo, al momento de participar frente al grupo, expresó: “yo *maestra* yo... bueno, en la situación dice que había personas que las perseguían... entonces pusimos que lo que quería la policía era silenciarlos”, lo que evidenció su capacidad de expresión oral, al comunicar ideas pertinentes y estructuradas a partir del análisis realizado, aunque con cierta prisa.

Otro aspecto relevante fue la escucha activa, la cual se manifestó cuando, tras escuchar la aportación de una compañera, Dylan asintió y retomó su idea para complementarla, integrándola posteriormente en la conclusión del equipo: “Entonces todos pensamos que era para evitar que la información negativa se difundiera”. Esto también refleja un proceso de construcción colectiva, al organizar e integrar diferentes puntos de vista en una idea común.

En las actividades prácticas, como la construcción de la maqueta, Dylan asumió un rol de guía al dar instrucciones constantes como: “A ver, primero pongan

como base plastilina café... no, más al centro” o “ahora sigue plastilina verde arriba”. Este comportamiento permitió identificar un liderazgo colaborativo, ya que coordinó las acciones del equipo, dio seguimiento al trabajo y ajustó indicaciones conforme avanzaban, sin dejar de considerar la participación de sus compañeros.

Figura 8.

Evidencia de actividad “ Rally por estaciones” del grupo B



Nota. Fotografía tomada durante la actividad, creando una maqueta, (2026).

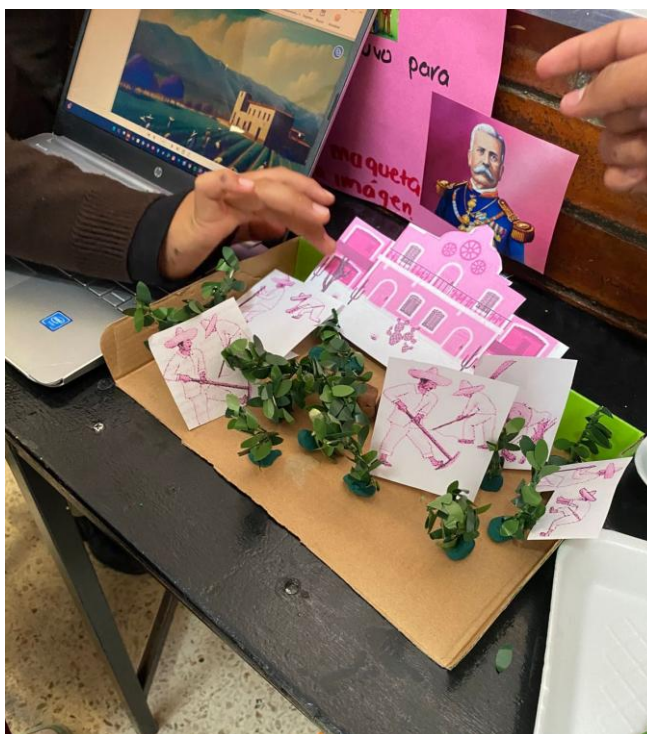
Finalmente, a lo largo de toda la actividad, Dylan se mantuvo activo, participativo y enfocado en la tarea, aunque en algunos momentos mostró rapidez en sus intervenciones. No obstante, logró canalizar su energía hacia el cumplimiento de los objetivos, lo que evidencia avances en la regulación de la atención, al sostener su involucramiento durante las diferentes estaciones del rally.

Para concluir la actividad, se llevó a cabo una puesta en común en la que los equipos compartieron los resultados obtenidos en cada una de las estaciones. Este

espacio permitió recuperar los aprendizajes construidos, contrastar ideas y reforzar la comprensión de los contenidos relacionados con el Porfiriato.

Figura 9.

Evidencia de actividad “ Rally por estaciones” del grupo B



Nota. Fotografía tomada durante la actividad, creando una maqueta, (2026).

En el caso de Dylan, su participación durante el cierre evidenció avances significativos en su capacidad de comunicación, ya que logró expresar las conclusiones de su equipo de manera pertinente y con mayor organización en sus ideas. Asimismo, se mostró atento a las intervenciones de sus compañeros, lo que permitió consolidar procesos de escucha activa y respeto por la participación de otros.

Finalmente, se propició una breve reflexión grupal sobre la importancia del trabajo colaborativo y la comunicación para el logro de objetivos comunes, destacando la relevancia de organizar ideas, escuchar diferentes puntos de vista y

construir acuerdos. De esta manera, la actividad no solo permitió reforzar los contenidos históricos, sino también fortalecer habilidades comunicativas y sociales fundamentales para el aprendizaje.

Las manifestaciones observadas durante la implementación de la actividad permiten evidenciar que el desempeño de Dylan no se limitó únicamente a su participación individual, sino que se desarrolló en un contexto de interacción constante con sus compañeros, lo que favoreció el trabajo en equipo. En este sentido, acciones como organizar la actividad, asignar turnos y ofrecer indicaciones claras reflejan la construcción de un proceso colaborativo dentro del grupo.

De igual manera, las formas de comunicación que mostró Dylan como hacer preguntas, explicar ideas y dar instrucciones permiten comprender mejor cómo se desarrolla su interacción dentro del aula. Según Castillo (2025), el acompañamiento docente debe enfocarse no solo en lo académico, sino también en generar ambientes organizados, comprensivos y empáticos que faciliten la participación de los estudiantes con TDAH; además, señala que cuando existen estas condiciones, la comunicación y el comportamiento del estudiante pueden orientarse de manera más efectiva hacia el logro de objetivos.

En el caso de Dylan, se observó que el contar con una estructura clara y una actividad bien definida favoreció su desempeño comunicativo, permitiéndole interactuar de forma funcional dentro del grupo. Asimismo, la actividad no solo benefició su proceso individual, sino que también impactó positivamente al resto del grupo, ya que propició un ambiente de participación activa y de competencia sana, donde los estudiantes pudieron involucrarse de manera motivada y respetuosa.

En este sentido, la inclusión de Dylan dentro de la dinámica grupal resultó favorable, puesto que no solo logró integrarse adecuadamente, sino que también contribuyó al desarrollo colectivo, fortaleciendo tanto las relaciones interpersonales como las habilidades sociales del grupo en general.

En esta misma línea, el desarrollo de la actividad pone en evidencia elementos propios del aprendizaje cooperativo, ya que la interacción entre los estudiantes y la organización conjunta del trabajo contribuyeron al fortalecimiento de habilidades sociales. Tal como señalan Díaz y Recalde (2025), cuando los estudiantes trabajan de manera cooperativa fortalecen su comunicación, la responsabilidad y la colaboración a través del intercambio constante y el cumplimiento de metas compartidas. Esto se refleja en la forma en que Dylan no solo participó, sino que también orientó a sus compañeros y contribuyó al logro del objetivo grupal.

De igual manera, la actividad tuvo un impacto positivo en sus compañeros, quienes se mostraron participativos, respetaron los turnos de intervención y se apoyaron mutuamente durante el desarrollo de la tarea. Este ambiente permitió que la comunicación fluyera de manera más natural, ya que no solo se centró en hablar, sino también en escuchar, responder y construir ideas en conjunto. Así, se generó un espacio donde todos pudieron expresarse con mayor confianza, favoreciendo el intercambio de opiniones y la construcción colectiva del aprendizaje.

En este sentido, aunque en algunos momentos sus intervenciones fueron apresuradas, Dylan logró expresar ideas pertinentes, coordinar acciones y mantener la interacción con sus compañeros, lo cual evidencia avances en su capacidad comunicativa. Esto se refleja, por ejemplo, cuando retoma las ideas de sus compañeros para integrarlas en una conclusión común, o cuando guía la actividad mediante instrucciones específicas, mostrando una comunicación con intención clara.

En conjunto, estas evidencias permiten afirmar que la estrategia implementada no solo favoreció la participación de Dylan, sino también la de todo el grupo, fortaleciendo habilidades de comunicación, liderazgo y trabajo en equipo. Al situarlos en un entorno donde podían interactuar, organizarse y apoyarse

mutuamente, se promovió una dinámica inclusiva en la que cada estudiante tuvo la oportunidad de participar y sentirse parte del proceso de aprendizaje.

De la voz al papel una experiencia de aprendizaje colaborativo grupo B

La actividad llamada “el dibujo secreto” realizada en la clase con 2-B, del día 19 de marzo del 2026, consistió en una estrategia lúdica de aprendizaje colaborativo centrada en el desarrollo de la comunicación oral y la representación gráfica, enmarcada en el tema del Porfiriato, específicamente en los avances tecnológicos de este periodo. Se llevó a cabo mediante la organización de los alumnos en parejas, en las que cada integrante asumió un rol específico: descriptor y dibujante.

El propósito de la actividad fue fortalecer la comunicación oral en los alumnos mediante el uso de instrucciones claras, precisas y secuenciadas, favoreciendo al mismo tiempo la escucha activa y la interpretación de mensajes. Asimismo, se buscó desarrollar la capacidad de traducir información verbal en representaciones gráficas, promoviendo la comprensión de los avances tecnológicos del Porfiriato a través de una dinámica significativa.

Para iniciar la clase, se explicó la actividad que se iba a realizar y organizó al grupo en parejas mientras los alumnos permanecieron en su lugar. Posteriormente, se colocó al frente del grupo y explicó la dinámica con el apoyo de una alumna, a quien solicitó participar como ejemplo para facilitar la comprensión de la actividad. Durante esta explicación, indicó que los alumnos debían colocarse espalda con espalda, con la finalidad de que la comunicación verbal fuera el único medio para transmitir la información.

A continuación, se explicaron las reglas de la dinámica, señalando que uno de los alumnos asumiría el rol de descriptor y el otro de dibujante. El alumno descriptor recibiría una imagen relacionada con los avances tecnológicos del Porfiriato, la cual debía describir detalladamente sin mostrarla ni mencionar

explícitamente de qué se trataba. Por su parte, el alumno dibujante debía escuchar atentamente y plasmar en una hoja lo que su compañero le indicara.

Durante la explicación, se mencionaron algunos ejemplos de las indicaciones que podían utilizar los alumnos, como: *“realiza un rectángulo al centro de la hoja”* o *“realiza dos círculos, uno en la parte superior de la hoja y otro debajo de este”*, enfatizando la importancia de emplear instrucciones claras, específicas y ordenadas.

En el desarrollo de la actividad, los alumnos cumplieron sus roles acordes a lo indicado, los descriptores guiaron a sus compañeros mediante indicaciones relacionadas con formas, tamaños, ubicación y características, mientras que los dibujantes interpretaron la información recibida para construir una representación gráfica. Posteriormente, los alumnos intercambiaron roles y repitieron la actividad con una nueva imagen, también relacionada con los avances tecnológicos del Porfiriato.

En el caso de Dylan, esta actividad resultó pertinente, ya que le permitió participar de manera activa dentro de una estructura clara, con roles definidos y un objetivo específico. Asimismo, favoreció la regulación de su atención al requerir que se mantuviera enfocado en la emisión o seguimiento de instrucciones, fortaleciendo su comunicación y su participación dentro de una dinámica guiada.

Durante la implementación de la actividad, Dylan mostró una participación activa desde el inicio, manifestando interés por integrarse rápidamente a la dinámica. Antes de que se diera la indicación de organizarse en parejas, Dylan se acercó a su compañero y expresó: *“tú dibujas, yo te digo qué hacer, ¿eh?”*, lo que evidenció una iniciativa para asumir un rol dentro del equipo.

Esta acción permitió identificar rasgos de liderazgo, al intentar organizar la actividad y definir funciones, aunque también mostró una tendencia a anticiparse a las indicaciones, lo que se relaciona con aspectos de regulación de la atención.

Una vez iniciada la actividad y al asumir el rol de descriptor, Dylan comenzó a guiar a su compañero mediante indicaciones verbales, como: *“a ver, primero haz un rectángulo grande y otro un poco más chico al lado del grande”*. Posteriormente, dio continuidad a sus instrucciones preguntando: *“¿ya lo hiciste?”*, mostrando seguimiento del proceso. A partir de estas intervenciones, se observó el desarrollo de la comunicación funcional, ya que emitió indicaciones claras y orientadas al cumplimiento de la tarea.

Durante el proceso, también se presentaron momentos en los que fue necesario precisar sus indicaciones. Por ejemplo, cuando mencionó: *“haz unos palos”*, su compañero cuestionó: *“¿cómo que unos palos?, ¿solo líneas?”*, a lo que Dylan respondió: *“no, o sea como unos postes, como si fueran de luz”*. Esta situación evidenció un ajuste en su forma de comunicarse, fortaleciendo su capacidad de comunicación, al buscar mayor claridad en sus explicaciones para facilitar la comprensión de su compañero.

Figura 10.

Evidencia de actividad “ El dibujo secreto” del grupo B



Nota. Fotografía tomada durante la actividad el dibujo secreto, (2026).

Asimismo, continuó dando indicaciones como: “*haz unas nubes arriba de los postes*” y “*haz unos cuadros en el rectángulo grande... y tres en el chico, pero pequeños*”, lo que permitió identificar una organización secuencial de ideas. Sin embargo, en distintos momentos volteó a observar el dibujo de su compañera, lo que mostró cierta dificultad para mantenerse dentro de las reglas establecidas, evidenciando aspectos relacionados con la regulación de la atención, aunque sin dejar de participar en la actividad.

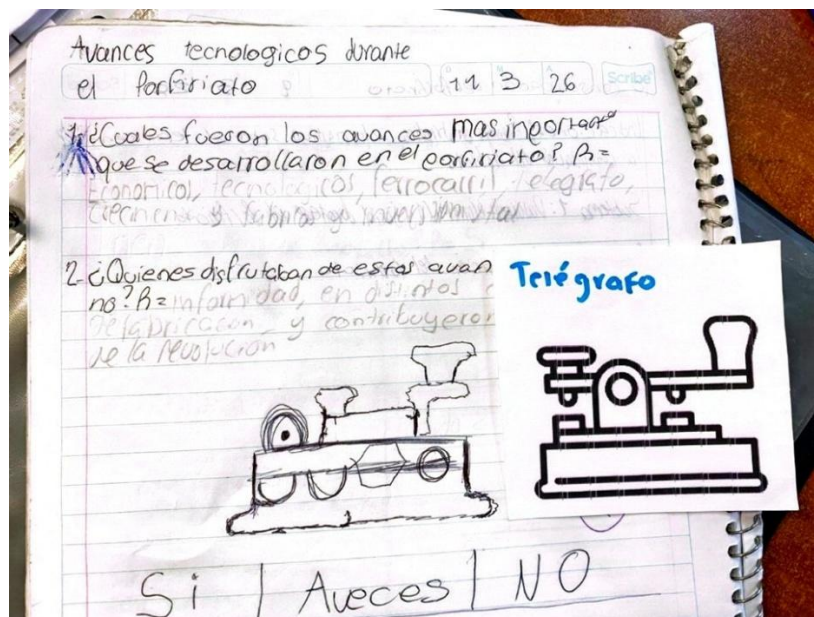
Al finalizar esta primera parte, Dylan expresó satisfacción por el resultado obtenido, mostrando interés por el producto de su trabajo. Posteriormente, al intercambiar roles y asumir la función de dibujante, se observó un cambio en su comportamiento, ya que mostró mayor disposición para escuchar. En este momento, pidió a su compañera que repitiera las indicaciones diciendo: “*a ver, otra*

vez, otra vez”, así como confirmaciones como: “¿hacer un rectángulo, verdad?”, lo que evidenció el desarrollo de la escucha activa como parte de la comunicación.

Durante esta segunda fase, Dylan se mantuvo más concentrado en la actividad, realizando su dibujo en silencio y siguiendo las instrucciones proporcionadas, lo que reflejó avances en la regulación de la atención, al mantenerse enfocado en la tarea. Finalmente, al concluir, expresó: “¿cuál quedó mejor, maestra?, ¿verdad que el mío se parece más?”, lo que evidenció interés por la retroalimentación y por el resultado obtenido.

Figura 11.

Evidencia de la actividad, el dibujo secreto.



Nota. Fotografía de la actividad, tomada del cuaderno de Dylan, (2026).

Para concluir la actividad, se realizó una socialización en la que los alumnos compararon los dibujos elaborados con las imágenes originales, lo que permitió identificar aciertos, diferencias y áreas de mejora en la comunicación. Este momento favoreció la reflexión sobre la importancia de emitir instrucciones claras y de escuchar con atención para lograr un objetivo común.

En el caso de Dylan, el cierre permitió evidenciar avances en su desempeño, ya que mostró interés por la retroalimentación y por evaluar su propio trabajo, lo que refleja un proceso de autorregulación y reconocimiento de sus logros. Además, se observó mayor disposición para aceptar comentarios y valorar el trabajo conjunto con su compañero.

En conjunto, la actividad sí resultó funcional para Dylan, ya que le permitió participar de manera activa dentro de una dinámica estructurada con roles definidos, lo que favoreció su involucramiento en la tarea. Funcionó principalmente en el desarrollo de la comunicación, al emitir indicaciones, ajustarlas y comprender las de su compañero; en el liderazgo, al asumir la organización inicial y guiar el trabajo; y en la regulación de la atención, al lograr mantenerse enfocado durante la actividad, especialmente al desempeñar el rol de dibujante. Esto se debió a que la estrategia le proporcionó un objetivo claro, interacción constante y participación activa, elementos que facilitaron su permanencia y desempeño dentro de la actividad.

No obstante, Tumay y Sucerquia (2025) plantean que algunas dificultades que pueden presentar alumnos con TDAH pueden disminuir cuando se implementan estrategias estructuradas dentro del aula que orienten la participación del estudiante. Esto se evidenció claramente en Dylan, ya que el contar con una actividad organizada, con roles definidos y un propósito claro, le permitió comprender mejor lo que debía hacer. Esto favoreció que se mantuviera enfocado por más tiempo y que participara de manera más activa, sintiéndose más seguro dentro de la dinámica.

Desde esta perspectiva, la actividad resultó pertinente para Dylan, ya que implicó la emisión de instrucciones claras y la necesidad de ajustar su lenguaje para facilitar la comprensión de su compañero. Desde esta experiencia, se puede observar cómo este tipo de estrategias no solo fortalecen la atención, sino que también permiten que el estudiante se sienta más involucrado y capaz dentro del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la actividad no solo benefició a Dylan, sino también a sus compañeros, ya que se promovió un ambiente de trabajo colaborativo basado en el respeto, la escucha activa y el cumplimiento de turnos. Durante la dinámica, los integrantes del grupo mostraron disposición para apoyarse mutuamente, motivando constantemente a Dylan para que cumpliera su rol, lo que fortaleció la comunicación y la interacción entre ellos.

La actividad favoreció significativamente la inclusión, ya que permitió que Dylan se sintiera parte del grupo, respetado por sus compañeros y motivado a participar. Además, se fortalecieron habilidades sociales en todo el grupo, como la comunicación, el respeto por los turnos y el trabajo en equipo, generando un ambiente más positivo dentro del aula.

De la voz al papel una experiencia de aprendizaje colaborativo grupo A

La actividad “El dibujo secreto” se implementó el día 19 de marzo de 2026, en la clase con el grupo de 2-A, como una estrategia lúdica orientada al desarrollo de la comunicación oral, la escucha activa y la interpretación de instrucciones, en el marco del tema de los avances tecnológicos durante el Porfiriato.

Figura 12.

Evidencia de la actividad, el dibujo secreto.



Nota. Fotografía de la actividad, tomada del cuaderno del compañero de Matías, (2026).

La dinámica consistió en que, organizados en equipos, un alumno asumiera el rol de descriptor, recibiendo una imagen que debía explicar a sus compañeros mediante indicaciones verbales, sin mostrarla ni mencionar explícitamente su contenido. Por su parte, los demás integrantes debían reproducir el dibujo en su cuaderno a partir de las instrucciones recibidas, lo que implicó un proceso de atención, interpretación y representación gráfica.

El propósito de la actividad fue fortalecer la comunicación oral a través de la emisión de instrucciones claras, ordenadas y comprensibles, así como desarrollar la escucha activa y la capacidad de interpretar información verbal.

De manera complementaria, se buscó favorecer el trabajo colaborativo y la participación de los alumnos dentro de una dinámica estructurada, promoviendo la confianza, la interacción social y la apropiación de los contenidos históricos mediante una actividad significativa.

Se priorizó el uso del lenguaje como herramienta para organizar el pensamiento, transmitir ideas y construir conocimiento de manera conjunta, dentro de un ambiente lúdico e inclusivo.

La clase inició con la recuperación de aprendizajes previos relacionados con los avances tecnológicos del Porfiriato. Para ello, se utilizó una “caja de preguntas”, de la cual los alumnos tomaban una al azar y respondían frente al grupo.

Esta dinámica permitió activar conocimientos, fomentar la participación y generar un ambiente de confianza. Los alumnos mostraron disposición para intervenir, compartiendo ideas relacionadas con los cambios tecnológicos y su impacto en la sociedad de la época.

Este momento inicial fue clave para sentar las bases del tema y facilitar la transición hacia la actividad principal.

Posteriormente, se explicó la actividad y se organizó a los alumnos en equipos. La docente proporcionó un ejemplo para clarificar la dinámica, enfatizando que las indicaciones debían centrarse en formas, tamaños y ubicaciones, evitando mencionar directamente el objeto representado.

En el caso de Matías, asumió el rol de descriptor. Al inicio, se mostró ligeramente nervioso y con cierta reserva al momento de comenzar a dar indicaciones; sin embargo, logró integrarse a la dinámica. Su primera instrucción para su compañero fue: “Primero has un cuadrado en el centro de la libreta, dime cuando lo hagas”, lo que evidencia un intento por estructurar la actividad y dar seguimiento al trabajo de su compañero.

Conforme avanzaba la actividad, Matías comenzó a mostrarse más relajado y seguro, incluso riendo en algunos momentos, lo que reflejó una disminución de la tensión inicial. Sus indicaciones se volvieron más continuas y organizadas, como cuando expresó: “Ahora hagan un rectángulo al lado de esa figura, que esté parado”.

Durante la interacción, su compañero solicitó mayor precisión al preguntar: “¿Justo al lado?”, a lo que Matías respondió afirmativamente, mostrando disposición para aclarar dudas y ajustar su comunicación. Este tipo de intercambios favoreció la construcción conjunta del dibujo y evidenció un proceso comunicativo activo.

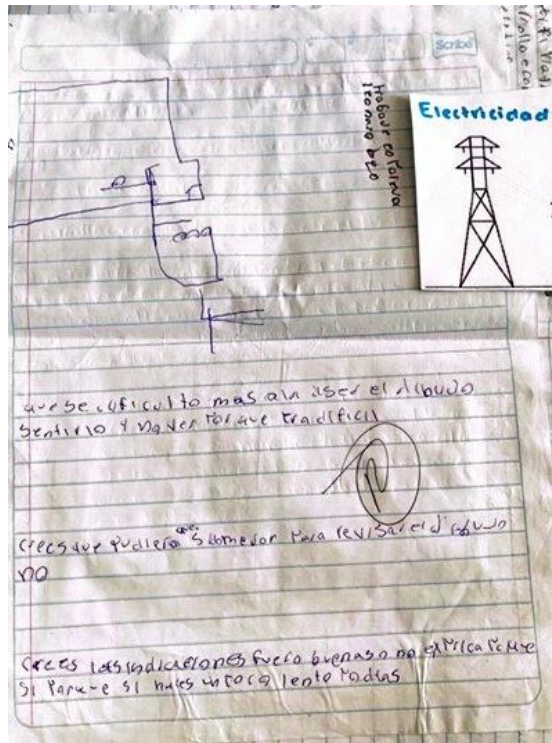
Otras indicaciones que proporcionó fueron: “Pon tres círculos pequeños debajo de esas figuras” y “ahora una línea entre los círculos”, lo que permitió observar una secuencia lógica en sus instrucciones, así como un esfuerzo por mantener la claridad en la comunicación.

A lo largo de la actividad, se identificó que Matías fue ganando confianza, participando con mayor fluidez y manteniendo la atención en la tarea. La dinámica favoreció la interacción con su compañero, quienes también se mostró atento, participativo y dispuesto a seguir las indicaciones.

Para finalizar la actividad, se indicó a los alumnos que compararan los dibujos realizados con la imagen original. En este momento, Matías mostró el dibujo a sus otros compañeros, generando reacciones espontáneas entre ellos.

Figura 13.

Evidencia de la actividad, el dibujo secreto.



Nota. Fotografía de la actividad, tomada del cuaderno de Matías, (2026).

Los alumnos comenzaron a observar las diferencias y similitudes entre los dibujos, lo que dio lugar a un ambiente de convivencia caracterizado por risas, comentarios y comparaciones sobre los resultados obtenidos. Algunos señalaron variaciones en el tamaño, la ubicación o la forma de los elementos, lo que permitió reflexionar sobre la precisión de las instrucciones y la interpretación de estas.

Este espacio favoreció la retroalimentación entre pares y permitió identificar la importancia de comunicar de manera clara y detallada para lograr un objetivo común.

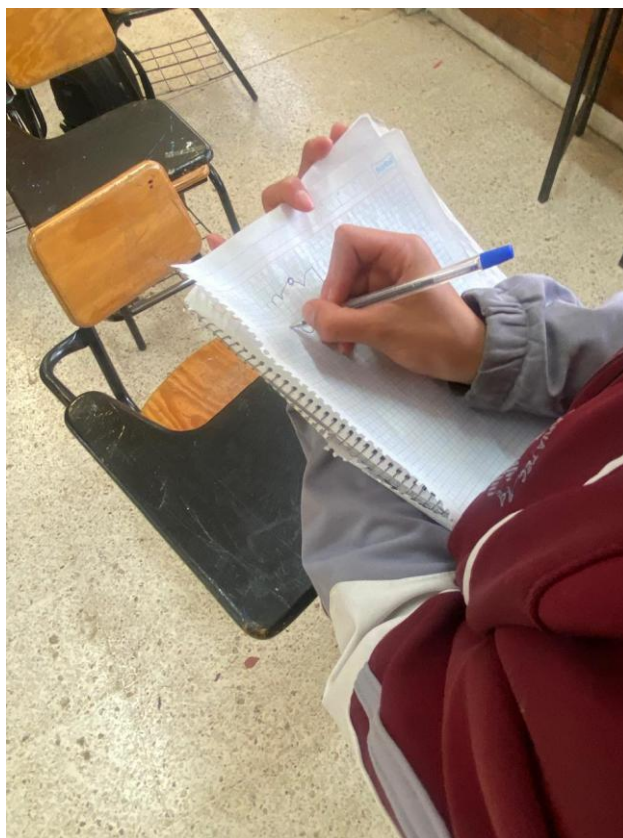
La actividad resultó efectiva porque integró el desarrollo de habilidades comunicativas con un contenido histórico, a través de una dinámica accesible y significativa para los alumnos. El hecho de depender exclusivamente del lenguaje

oral para transmitir información permitió que los estudiantes pusieran en práctica la claridad, la organización de ideas y la escucha activa.

En el caso de Matías, la actividad favoreció su participación progresiva, ya que, aunque inicialmente mostró cierta inseguridad, logró integrarse y desenvolverse con mayor confianza conforme avanzaba la dinámica. Sus intervenciones evidenciaron un desarrollo en la emisión de instrucciones y en la interacción con sus compañeros.

Figura 14.

Evidencia de actividad “El dibujo secreto” del grupo A



Nota. Fotografía tomada durante la actividad, realizando el dibujo, (2026).

Asimismo, el ambiente lúdico contribuyó a generar confianza y reducir la presión, permitiendo que los alumnos se expresaran con mayor libertad. El trabajo

en equipo facilitó la colaboración y el apoyo entre pares, elementos clave para el aprendizaje significativo.

Según Alcívar (2025), la comunicación asertiva en el aula favorece la participación activa y fortalece la interacción entre los estudiantes, al generar un ambiente de confianza que facilita la expresión de ideas. Esto se reflejó en la actividad, donde el alumno, a través de indicaciones claras y progresivas, logró involucrar a sus compañeros, quienes mantuvieron la atención, siguieron las instrucciones y participaron de manera colaborativa en la elaboración del dibujo.

Por su parte, Zambrano, Navarrete, Avila y Sornoza (2025) señalan que la comunicación asertiva, basada en la escucha activa y la claridad en los mensajes, se relaciona directamente con el compromiso académico y la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. En correspondencia con lo anterior, durante la actividad se observó que los alumnos no solo ejecutaron las indicaciones, sino que también interactuaron mediante preguntas, solicitaron aclaraciones y ajustaron su trabajo, lo que favoreció la precisión del resultado y fortaleció la dinámica de trabajo en equipo.

En conjunto, la actividad funcionó de manera efectiva, ya que promovió un ambiente de confianza, interacción y participación activa, donde el lenguaje se convirtió en el eje central del aprendizaje. Asimismo, permitió que los alumnos desarrollaran habilidades comunicativas en un contexto lúdico e inclusivo, favoreciendo no solo la comprensión de la actividad, sino también la colaboración y la construcción colectiva del conocimiento.

Jugando a descubrir la historia mediante la comunicación y el trabajo colaborativo con el grupo B

Esta actividad llamada “Diez preguntas históricas”, se desarrolló el día 22 de abril del 2026 con el grupo de 2-B, la actividad consistió en una dinámica grupal en la que los alumnos, organizados en equipos de 4 a 5 integrantes, debían adivinar un concepto relacionado con los antecedentes de la Revolución Mexicana mediante la

formulación de un máximo de diez preguntas. Un integrante del equipo recibía una tarjeta con el concepto, el cual no podía decir ni mostrar, y únicamente respondía “sí” o “no” a las preguntas de sus compañeros. La actividad se desarrolló de manera rotativa para asegurar la participación de todos los integrantes.

El propósito principal de la actividad fue favorecer la comunicación entre los alumnos, promoviendo la formulación de preguntas claras, la escucha activa y el intercambio de ideas dentro del equipo. Asimismo, se buscó fortalecer la comprensión de los antecedentes de la Revolución Mexicana mediante una estrategia lúdica que impulsara la participación, la expresión oral y la construcción colectiva del conocimiento.

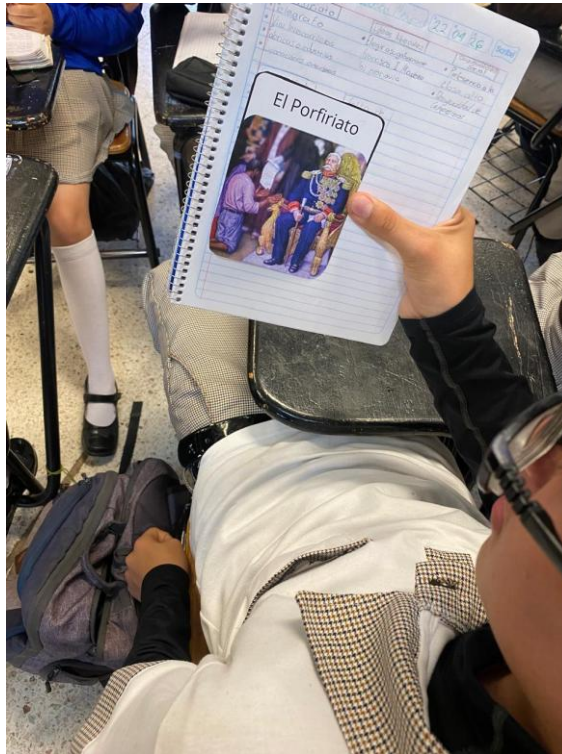
La actividad se centró en el aprendizaje activo y colaborativo, con un énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas, tales como la expresión oral, la formulación de preguntas pertinentes, la comprensión de consignas y la interacción respetuosa entre pares. De igual manera, favoreció habilidades cognitivas como el análisis, la inferencia y la relación de ideas.

La clase inició con la recuperación de los aprendizajes previos sobre los antecedentes de la Revolución Mexicana. Para ello, se colocaron en el pizarrón conceptos clave como el Porfiriato, la falta de democracia, la desigualdad social, las ideas liberales y la concentración de tierras.

Los alumnos escribieron de manera individual algunas características de cada concepto y posteriormente las compartieron en grupo. Esta actividad permitió activar sus conocimientos previos y generar un espacio de participación inicial, favoreciendo la expresión de ideas y la comunicación dentro del grupo.

Figura 15.

Evidencia de actividad “Diez preguntas históricas” del grupo B



Nota. Fotografía tomada durante la actividad, adivinando el concepto, (2026).

Se explicó la dinámica de la actividad “Diez preguntas históricas” y se organizaron los equipos. Los alumnos comenzaron a formular preguntas para adivinar los conceptos, interactuando constantemente entre ellos.

En el caso de Dylan, primero asumió el rol de quien respondía, presentando una dificultad para comprender una pregunta, la cual fue atendida mediante la intervención docente. Posteriormente, al formular preguntas, logró expresarse con mayor claridad, planteando cuestionamientos pertinentes como “¿tenían clase alta?” o “¿había desigualdad a los campesinos?”, lo que le permitió inferir correctamente los conceptos.

Durante la actividad, se observó una participación activa del grupo, así como un intercambio constante de ideas, en el que los alumnos escuchaban, analizaban y construían respuestas de manera colaborativa.

Figura 16.

Evidencia de actividad “Diez preguntas históricas” del grupo B.



Nota. Fotografía tomada durante la actividad, anotando las preguntas, (2026).

Para finalizar, se realizó una reflexión grupal en la que los alumnos compartieron sus experiencias durante la actividad, destacando la importancia de formular preguntas claras. Dylan mencionó que solo una pregunta le resultó difícil de comprender, mientras que el resto fueron accesibles.

Este momento permitió consolidar el aprendizaje y valorar la comunicación como un elemento clave para el desarrollo de la actividad. La actividad resultó muy efectiva porque puso la comunicación en el centro del aprendizaje. No se trató solo de que los alumnos recordaran contenidos, sino de que los usaran de forma activa

a través del diálogo, las preguntas y la interacción constante con sus compañeros. El hecho de que solo pudieran

responder “sí” o “no” los llevó, casi sin darse cuenta, a pensar mejor lo que querían preguntar, intentando ser cada vez más claros y precisos. Esto ayudó mucho a que organizaran sus ideas y desarrollaran su pensamiento.

También se trabajó la escucha activa de manera muy natural, ya que necesitaban estar atentos no solo a las respuestas, sino también a las preguntas de los demás para poder avanzar. En este sentido, según López (2025), la escucha activa no consiste únicamente en oír, sino en prestar atención de forma consciente, identificar lo más importante y hacer preguntas que ayuden a comprender mejor. Esto se pudo ver claramente durante la actividad, porque los alumnos estaban realmente concentrados en lo que ocurría.

Además, la dinámica funcionó muy bien porque fue una forma de aprender jugando, algo que disfrutaron mucho. A todos les generaba curiosidad e intriga descubrir qué dibujo estaban haciendo sus compañeros, y eso los mantenía motivados y participando en todo momento. El ambiente era dinámico, divertido y, al mismo tiempo, muy enriquecedor.

En el caso de Dylan, se notaron avances importantes. Al principio tuvo algunas dificultades para comprender la dinámica, pero con un poco de apoyo logró incorporarse sin frustrarse. Poco a poco fue ganando confianza, se animó a hacer preguntas y a expresar sus ideas, hasta lograr identificar correctamente los conceptos.

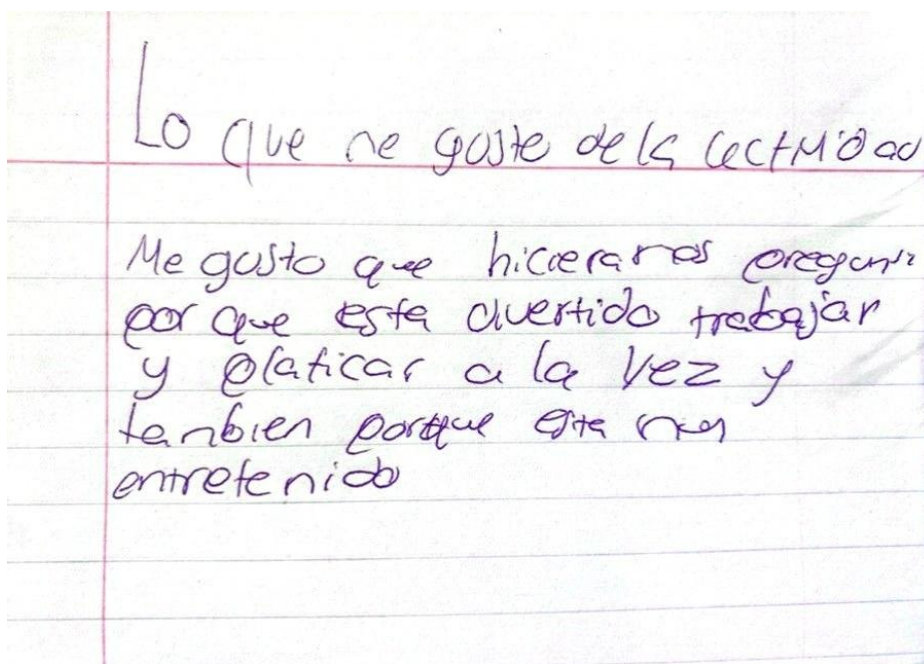
También se observó que mantuvo la atención durante la actividad, respetó los turnos y participó de forma constante, lo que refleja un progreso en sus habilidades comunicativas y sociales. El ambiente de trabajo ayudó mucho, ya que se generó un espacio de confianza donde podía participar sin miedo, acompañado por sus compañeros.

Por otro lado, se promovió la inclusión de manera muy natural. En varios momentos, los alumnos se juntaban para observar sus dibujos, compararlos y comentar lo que habían hecho. Estos espacios favorecieron la convivencia, el respeto y el sentido de grupo, permitiendo que todos participaran y se sintieran parte de la actividad.

En general, la actividad funcionó porque combinó el aprendizaje de contenidos con el desarrollo de habilidades comunicativas en un entorno dinámico, participativo e inclusivo. Esto demuestra que cuando se aprende a través del juego y la interacción, no solo se comprenden mejor los contenidos, sino que también se fortalece la participación y el desarrollo integral de los estudiantes.

Figura 17.

Evidencia de actividad “Diez preguntas históricas” del grupo B



Nota. Fotografía tomada del cuaderno de Dylan, opinión de lo que le gusto de la actividad.

Jugando a descubrir la historia mediante la comunicación y el trabajo colaborativo con el grupo A

La actividad “Diez preguntas históricas” se realizó el día 22 de abril del 2026 y se desarrolló a partir de una dinámica de adivinanza en equipo, en la cual los estudiantes debían identificar conceptos relacionados con los antecedentes de la Revolución Mexicana mediante la formulación de preguntas cerradas. Cada equipo contaba con una tarjeta que incluía un concepto e imagen, y los integrantes debían interactuar entre sí para inferir la respuesta correcta, registrando además las preguntas realizadas durante el proceso.

La intención principal fue potenciar la comunicación entre los estudiantes, favoreciendo la construcción de preguntas, la expresión de ideas y la escucha dentro del equipo. De manera complementaria, se buscó consolidar la comprensión de los contenidos históricos a través de una experiencia participativa y dinámica.

Se priorizó el desarrollo de habilidades comunicativas, la colaboración y el uso de apoyos visuales como mediadores del aprendizaje, promoviendo un ambiente inclusivo.

La sesión comenzó con la recuperación de ideas previas mediante una lluvia de ideas guiada. Los alumnos identificaron y explicaron conceptos clave relacionados con el tema, lo que permitió reconocer su nivel de comprensión y generar un primer espacio de intercambio oral.

Este momento inicial facilitó que los estudiantes se involucraran activamente desde el inicio, preparando el terreno para la dinámica posterior. Una vez organizada la clase en equipos, se comenzó la dinámica. A lo largo de la actividad, se generó un ambiente participativo en el que los alumnos intercambiaban preguntas, analizaban respuestas y ajustaban sus ideas de manera constante.

En el caso de Matías, su participación inició de forma reservada, influida por la presencia de nuevos compañeros; sin embargo, gradualmente comenzó a

integrarse al observar la dinámica del equipo. El uso de los apuntes del pizarrón le permitió apoyarse para estructurar sus intervenciones, lo que se reflejó en preguntas cada vez más claras y pertinentes.

A medida que avanzaba la actividad, se le observó más seguro al intervenir, participando en la construcción de preguntas junto con sus compañeros y aportando ideas que eran retomadas por el equipo. Este proceso evidenció no solo comprensión del contenido, sino también un avance en su disposición para comunicarse.

Al asumir distintos roles dentro de la dinámica, mostró mayor apertura y confianza, lo que favoreció su integración en el trabajo colaborativo. Para concluir, se generó un espacio de diálogo grupal en el que los alumnos compartieron sus experiencias. Se reflexionó sobre la importancia de formular preguntas claras y sobre los retos que implicó trabajar únicamente con respuestas cerradas.

La efectividad de la actividad radica en que situó la interacción comunicativa como el medio principal para aprender, permitiendo que los alumnos construyeran el conocimiento a partir del diálogo, la formulación de preguntas y la interpretación de respuestas. Este tipo de dinámica rompe con esquemas tradicionales al involucrar activamente al estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

El carácter lúdico de la actividad favoreció la motivación del grupo, lo que se tradujo en una participación constante. Al mismo tiempo, la necesidad de formular preguntas estratégicas implicó un ejercicio cognitivo importante, ya que los alumnos debían organizar sus ideas, seleccionar información relevante y expresarla de manera comprensible para los demás.

En el caso de Matías, la actividad representó una oportunidad significativa de avance.

A pesar de iniciar con cierta inseguridad, logró incorporarse progresivamente al trabajo del equipo, apoyándose en recursos visuales que le brindaron estructura y confianza. Este proceso evidencia la importancia de ofrecer herramientas que faciliten la participación de todos los alumnos, especialmente de aquellos que requieren mayor acompañamiento.

En este sentido, Morán (2024) señala que la inclusión de estudiantes con TEA se fortalece mediante estrategias adaptadas, apoyos visuales y ambientes colaborativos que favorezcan su participación activa y su interacción social dentro del aula regular, aspecto que se vio reflejado en el desarrollo de la actividad realizada.

Su evolución durante la actividad mostró un fortalecimiento en aspectos clave como la comunicación, la escucha y la interacción social. Además, el trabajo colaborativo generó un entorno de apoyo donde sus aportaciones fueron consideradas, lo que favoreció su integración y seguridad al participar.

En términos generales, la actividad funcionó porque logró articular el aprendizaje de contenidos históricos con el desarrollo de habilidades comunicativas en un ambiente inclusivo. La interacción constante, el trabajo en equipo y el uso de apoyos permitieron que los alumnos no solo comprendieran los temas, sino que también los expresaran, discutieran y construyeran de manera conjunta, dando lugar a un aprendizaje más significativo.

Construyendo historia y organizando el conocimiento mediante la expresión oral y escucha activa con el grupo A

La actividad titulada “Origami como organizador grafico” se implementó con el grupo de 2-A el día 24 de abril, la actividad se basó en la elaboración de un barco de papel mediante la técnica de origami, el cual posteriormente fue utilizado como un organizador gráfico. A través de este recurso, los alumnos registraron información relevante sobre los antecedentes de la Revolución Mexicana. La dinámica implicó

trabajo en parejas, intercambio de roles y la emisión de instrucciones verbales claras para guiar el proceso de elaboración.

El propósito central fue fortalecer la comunicación entre los alumnos, promoviendo la expresión oral clara, la comprensión de instrucciones y la escucha activa. De manera paralela, se buscó consolidar el aprendizaje de los contenidos históricos mediante la organización de la información en un formato visual y significativo.

La actividad se desarrolló bajo un enfoque práctico y colaborativo, donde el aprendizaje se construye a partir de la interacción entre pares. Se priorizó el desarrollo de habilidades comunicativas, el aprendizaje entre compañeros y el uso de recursos manipulativos como medio para facilitar la comprensión, favoreciendo un ambiente inclusivo.

La sesión comenzó con la recuperación de conocimientos previos sobre los antecedentes de la Revolución Mexicana, donde los alumnos compartieron ideas de manera voluntaria. Posteriormente, se introdujo la actividad y se organizaron en parejas, resaltando la importancia de la comunicación y el apoyo mutuo durante el trabajo. Este momento permitió establecer un ambiente participativo y preparar a los alumnos para una dinámica centrada en la interacción.

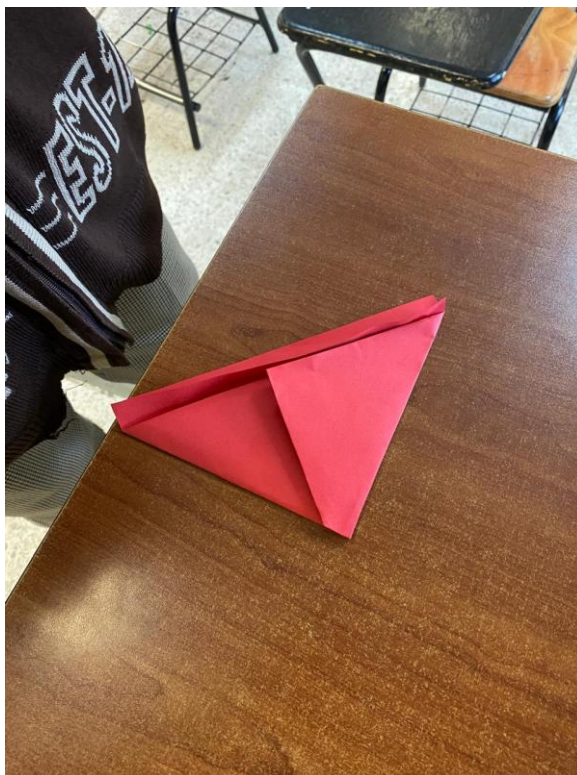
Durante el desarrollo, los alumnos trabajaron en parejas para elaborar el barco de papel siguiendo indicaciones verbales. Aquellos que dominaban la técnica apoyaron a sus compañeros, lo que promovió el aprendizaje entre pares.

En el caso de Matías, asumió de manera natural un rol protagónico dentro de su equipo. Desde el inicio, tomó la iniciativa de guiar a su compañera mediante instrucciones claras, ordenadas y secuenciadas, indicando paso a paso cómo realizar cada doblez. Sus indicaciones no solo fueron precisas, sino que también

mostró paciencia al esperar que su compañera completara cada acción antes de continuar.

Figura 18.

Evidencia de actividad “Origami como organizador grafico” del grupo A.



Nota. Fotografía tomada durante la actividad, realizando un barco de papel, (2026).

Este liderazgo favoreció el avance de la actividad, ya que permitió que su compañera comprendiera el proceso con mayor facilidad. Además, su forma de explicar generó que otros alumnos se acercaran o prestaran atención a sus indicaciones, convirtiéndolo en un referente dentro del grupo.

Una vez concluida la parte manual, ambos se enfocaron en la búsqueda y selección de información, mostrando concentración y organización al trasladar los datos al organizador gráfico.

Figura 19.

Evidencia de actividad “origami como organizador grafico” del grupo A.



Nota. Fotografía tomada durante la actividad, trabajando en parejas, (2026).

Para terminar, se realizó una socialización en la que los alumnos compartieron la información registrada en sus organizadores. Matías participó leyendo parte de su trabajo, evidenciando comprensión del tema. Posteriormente, se llevó a cabo una reflexión sobre el proceso, donde los alumnos valoraron la claridad de las instrucciones y los retos enfrentados durante la actividad.

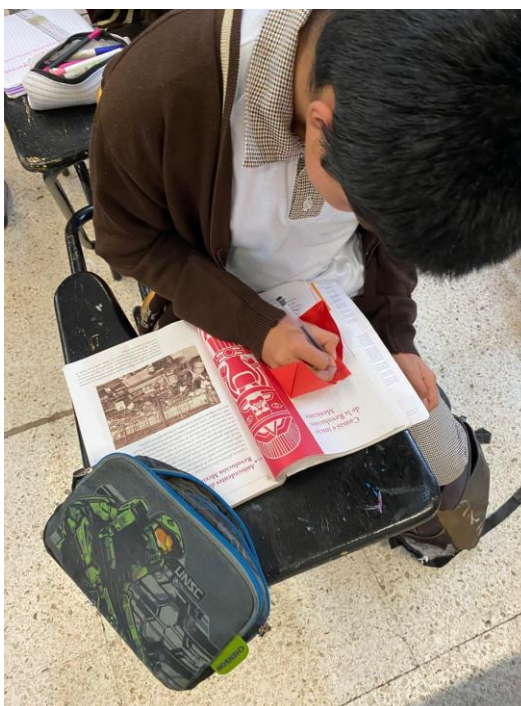
La actividad resultó altamente efectiva porque integró de manera equilibrada el aprendizaje de contenidos, la comunicación y la interacción social. El uso del origami como recurso didáctico permitió transformar una actividad manual en una experiencia significativa, donde los alumnos no solo ejecutaron instrucciones, sino que también las interpretaron, comunicaron y adaptaron.

El énfasis en la comunicación fue clave, ya que los alumnos dependían de la claridad de las indicaciones para lograr el objetivo. Esto favoreció el desarrollo de

habilidades como la expresión oral, la organización del lenguaje y la escucha activa, elementos fundamentales para el aprendizaje colaborativo.

Figura 20.

Evidencia de actividad “Origami como organizador grafico” del grupo A.



Nota. Fotografía tomada durante la actividad, organizando la información en el origami, (2026).

En el caso de Matías, la actividad evidenció un avance significativo, ya que no solo participó, sino que asumió un rol de liderazgo dentro de su equipo. Fue capaz de guiar el proceso mediante instrucciones claras, tomar decisiones y apoyar a otros compañeros, lo que refleja un fortalecimiento en su seguridad y habilidades comunicativas.

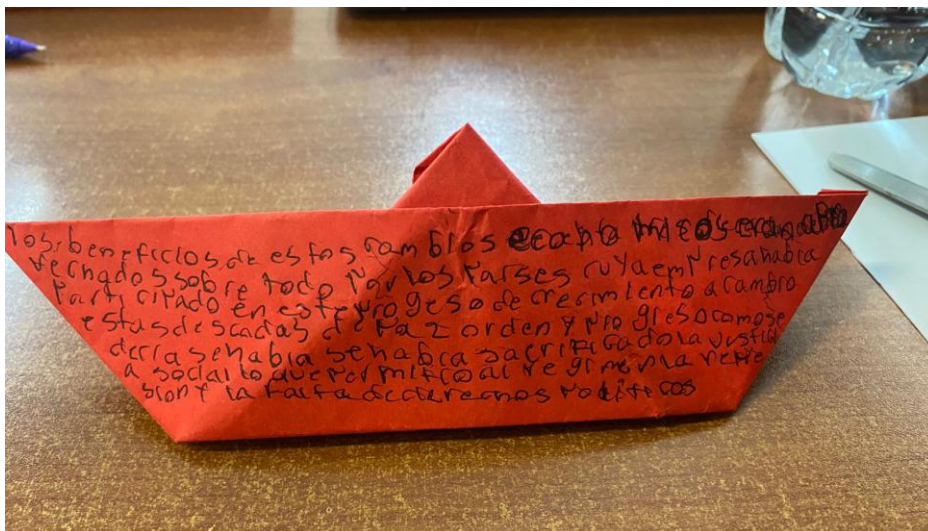
Su participación trascendió su propia pareja, ya que otros alumnos comenzaron a tomarlo como referencia, lo que indica reconocimiento dentro del grupo. Este aspecto es especialmente relevante, ya que demuestra un proceso de integración social y construcción de confianza en sí mismo.

Además, el uso del organizador gráfico permitió consolidar los contenidos históricos, facilitando que los alumnos seleccionaran, organizaran y comprendieran la información de manera visual. Esto favoreció un aprendizaje más estructurado y significativo.

En conjunto, la actividad funcionó porque logró articular lo cognitivo, lo comunicativo y lo social en un mismo proceso, generando un ambiente de aprendizaje activo, inclusivo y participativo, donde cada alumno tuvo la oportunidad de involucrarse desde sus propias habilidades.

Figura 21.

Evidencia de actividad “Origami como orgaizador grafico” del grupo A



Nota. Fotografía tomada al finalizar la actividad, (2026).

Construyendo historia y organizando el conocimiento mediante la expresión oral y escucha activa con el grupo B

La actividad “Origami como organizador grafico” llevada a cabo el día 23 de abril del 2026 con el grupo de 2-B, se centró en la construcción de un barco de papel mediante la técnica de origami, el cual fue utilizado posteriormente como un organizador gráfico. A partir de este recurso, los alumnos registraron información relevante sobre los antecedentes de la Revolución Mexicana. La dinámica se

desarrolló en parejas, implicando la transmisión de instrucciones verbales y el acompañamiento entre compañeros durante todo el proceso.

Figura 22.

Evidencia de actividad “Origami como organizador grafico” del grupo B



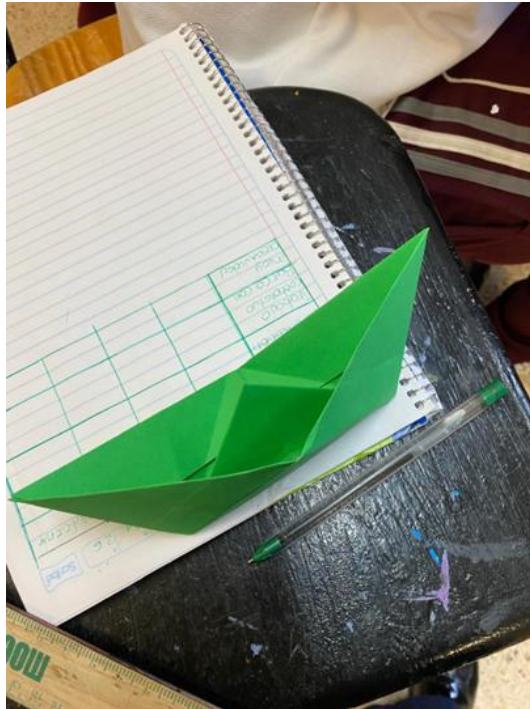
Nota. Fotografía tomada durante la actividad, trabajando en pareja, (2026).

El propósito fundamental fue impulsar la comunicación entre los alumnos, favoreciendo la claridad al emitir instrucciones, la comprensión de mensajes y la interacción constante entre pares. De manera complementaria, se buscó reforzar la apropiación de los contenidos históricos mediante la organización de la información en un formato visual y significativo.

La actividad se orientó hacia un enfoque práctico-colaborativo, en el que el aprendizaje se construye a partir de la experiencia y la interacción. Se priorizó el desarrollo de habilidades comunicativas, el aprendizaje entre pares y la participación activa, promoviendo un ambiente inclusivo donde todos los alumnos pudieran involucrarse.

Figura 23.

Evidencia de actividad “Origami como organizador grafico” de grupo B



Nota. Fotografía tomada durante la actividad, realizando barco de papel, (2026).

La sesión comenzó con la recuperación de ideas previas a través de una lluvia de ideas en el pizarrón, enfocada en los antecedentes de la Revolución Mexicana. Los alumnos participaron compartiendo sus conocimientos, destacando en el caso de Dylan intervenciones claras y pertinentes, lo que evidenció comprensión del tema.

Este momento permitió activar conocimientos y generar un ambiente participativo que facilitó la transición hacia la actividad principal.

Posteriormente, se explicó la dinámica y se organizaron las parejas. Durante la elaboración del barco, los alumnos debían apoyarse mutuamente mediante instrucciones verbales, lo que generó un ambiente de interacción constante.

En este contexto, Dylan asumió un papel activo desde el inicio, mostrando iniciativa al integrarse con un compañero y guiar el proceso. A través de indicaciones estructuradas y secuenciadas, fue orientando cada paso de la elaboración del barco, asegurándose de que su compañero comprendiera y ejecutara correctamente cada acción.

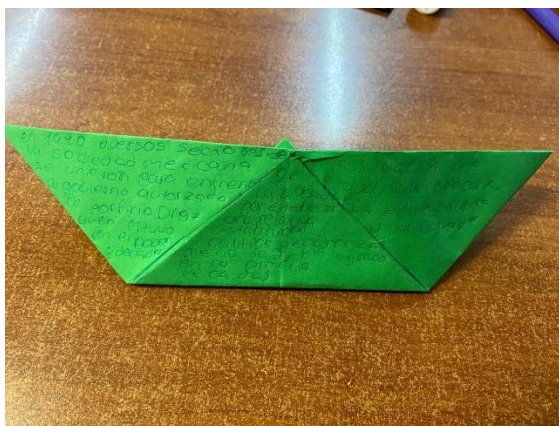
Su forma de comunicarse se caracterizó por la claridad y el orden, lo que facilitó que el proceso se desarrollara sin dificultades. Además, se mantuvo atento al avance de su compañero, ajustando sus indicaciones cuando era necesario.

Una vez concluida la parte manual, ambos se enfocaron en la selección de información para el organizador gráfico. Dylan mostró un adecuado manejo de la información al apoyarse en el libro de texto, identificar ideas relevantes y compartirlas con su compañero, lo que favoreció un trabajo colaborativo efectivo.

Al finalizar, los alumnos revisaron sus productos y compartieron algunos de los contenidos trabajados. Dylan y su compañero solicitaron retroalimentación, lo que evidenció interés por mejorar su trabajo. Este momento permitió consolidar tanto los aprendizajes históricos como la experiencia de trabajo en equipo.

Figura 24.

Evidencia de actividad “Origami como organizador grafico” del grupo B



Nota. Fotografía tomada al finalizar la actividad, (2026).

La actividad resultó pertinente porque articuló de manera efectiva el aprendizaje de contenidos históricos con el desarrollo de habilidades comunicativas, situando a los alumnos en un rol activo dentro del proceso. El hecho de que tuvieran que explicar y seguir instrucciones favoreció el uso funcional del lenguaje, ya que la comunicación se convirtió en un medio necesario para lograr el objetivo.

En relación con ello, Frassinetti et al. (2025) señalan que el trabajo colaborativo fortalece la interacción significativa entre los integrantes del equipo, promoviendo la escucha activa, el intercambio de ideas y la participación reflexiva, aspectos que enriquecen el aprendizaje y favorecen el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

El uso del origami como recurso didáctico permitió generar un aprendizaje significativo, al involucrar a los alumnos en una tarea concreta que requería atención, secuencia y comprensión. Esto facilitó la integración de lo manual con lo cognitivo, fortaleciendo la retención de los contenidos.

En el caso de Dylan, la actividad evidenció un desempeño destacado, particularmente en el ámbito comunicativo. Su capacidad para emitir instrucciones claras, organizar ideas y guiar a su compañero refleja un avance en habilidades de expresión oral y liderazgo. Además, su iniciativa y disposición para participar favorecieron el desarrollo de un trabajo colaborativo efectivo.

Otro aspecto relevante fue su capacidad para trasladar el trabajo manual al plano académico, seleccionando información pertinente y compartiéndola con su compañero, lo que indica comprensión y apropiación del contenido.

Hablar, pensar y sentir la historia, una actividad para promover la expresión oral y escucha activa con el grupo B

La actividad “Entrevista a personajes históricos” implementada el día 24 de abril del 2026 con el grupo de 2-B, se desarrolló a partir de la simulación de entrevistas a

personajes de la Revolución Mexicana, en la que los alumnos, organizados en parejas, asumieron roles de entrevistador y personaje histórico. A través de esta dinámica, respondieron preguntas en primera persona con base en el contexto social de la época, lo que permitió reconstruir aspectos de la vida cotidiana desde distintas perspectivas.

El propósito principal fue favorecer la comprensión de la vida cotidiana de los distintos grupos sociales durante la Revolución Mexicana, así como desarrollar habilidades comunicativas mediante la formulación de preguntas, la expresión oral y la escucha activa. De manera complementaria, se buscó promover la empatía histórica y el pensamiento crítico.

Figura 25.

Evidencia de actividad “Entrevista a personajes históricos” del grupo B



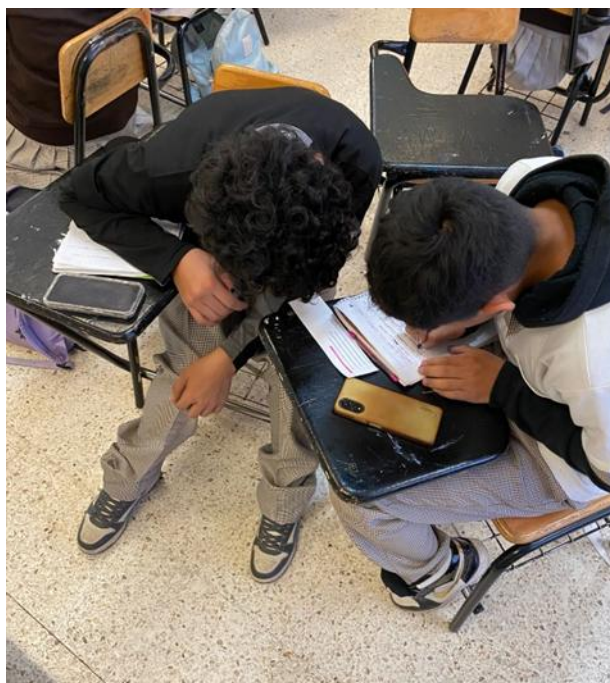
Nota. Fotografía tomada durante la actividad, aplicando la entrevista, (2026).

La actividad se centró en el aprendizaje significativo a través de la representación. Se priorizó la participación del alumno como sujeto activo, capaz de interpretar, reconstruir y expresar conocimientos históricos mediante la interacción y el trabajo colaborativo.

La sesión inició con una lluvia de ideas orientada a recuperar los conocimientos previos sobre la vida cotidiana de distintos personajes durante la Revolución Mexicana. Las participaciones de los alumnos evidenciaron la apropiación de contenidos trabajados previamente, ya que lograron establecer comparaciones entre las condiciones de vida de distintos grupos sociales.

Figura 26.

Evidencia de actividad “Entrevista a personajes históricos” del grupo B.

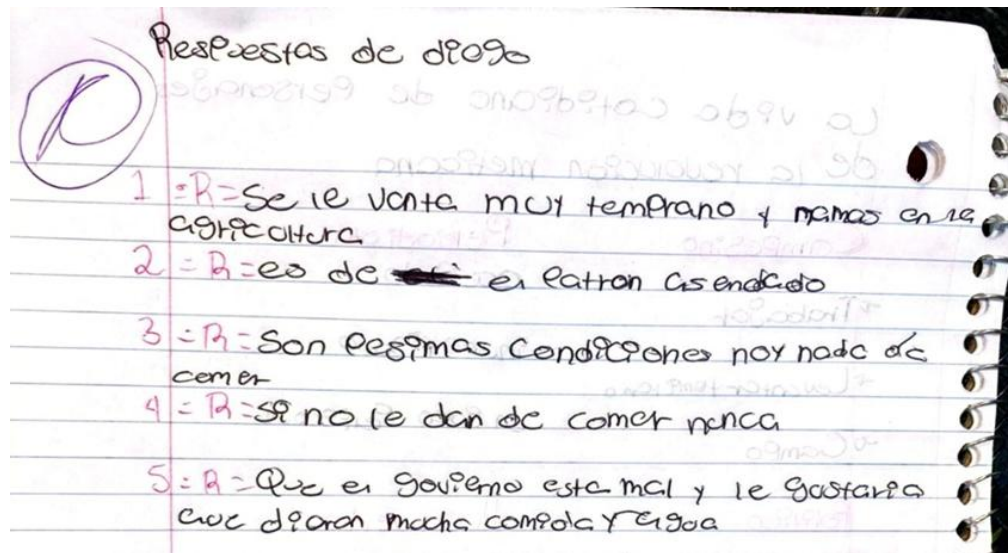


Nota. Fotografía tomada durante la actividad, trabajando en parejas, (2026).

En este momento, Dylan destacó por su intervención al señalar el papel del periodista, evidenciando comprensión del contexto y capacidad para interpretar las condiciones de censura y riesgo en la época. Este inicio permitió consolidar las bases conceptuales necesarias para el desarrollo de la actividad.

Figura 27.

Evidencia de actividad “Entrevista a personajes históricos” del grupo B.



Nota. Fotografía tomada de la libreta del compañero de Dylan y sus respuestas, (2026).

Posteriormente, se explicó la dinámica de trabajo y se asignaron los roles dentro de cada pareja. La actividad implicaba no solo responder preguntas, sino hacerlo desde la perspectiva del personaje, lo que demandó un ejercicio de comprensión e interpretación histórica.

En el caso de Dylan, asumió el rol de campesino. Antes de responder, decidió registrar las preguntas en su cuaderno, lo que evidencia el uso de una estrategia personal de organización para estructurar sus ideas. Este proceso le permitió responder de manera más clara y coherente.

Durante la entrevista, mantuvo una comunicación efectiva con su compañero, escuchando atentamente cada pregunta y respondiendo de forma pertinente. Sus respuestas reflejaron comprensión del contexto histórico, particularmente en relación con las condiciones de trabajo y la dependencia hacia los hacendados.

La dinámica favoreció su participación activa, ya que se involucró en el desarrollo de la actividad con interés y disposición, manteniendo la atención y el compromiso en todo momento.

En la fase final, los alumnos expusieron sus entrevistas frente al grupo. Dylan mostró iniciativa al solicitar participar primero, lo que refleja mayor seguridad en su desempeño.

Durante su exposición, respondió con claridad y coherencia, y al plantearse una pregunta de reflexión, logró emitir un juicio crítico sobre las condiciones de vida del campesinado, evidenciando no solo comprensión del contenido, sino también capacidad de análisis y empatía histórica.

El cierre permitió recuperar los aprendizajes construidos y reforzar la participación del grupo. La actividad resultó efectiva porque permitió que los alumnos se involucraran activamente en la construcción del conocimiento, pasando de un aprendizaje memorístico a uno interpretativo. La simulación de entrevistas favoreció la apropiación de los contenidos al situar a los alumnos en un contexto donde debían pensar, responder y argumentar desde la perspectiva de un personaje histórico.

El uso del diálogo como herramienta central fortaleció las habilidades comunicativas, ya que implicó escuchar, procesar información y responder de manera coherente. Esto generó un aprendizaje más dinámico y participativo, donde la interacción fue clave para el desarrollo de la actividad.

En el caso de Dylan, la actividad evidenció avances importantes en su desempeño académico y social. Su decisión de organizar previamente las preguntas refleja el uso de estrategias cognitivas que favorecen la estructuración de ideas. Asimismo, su participación activa y su disposición para exponer muestran un fortalecimiento en su seguridad y confianza.

Otro aspecto relevante fue su capacidad para emitir juicios críticos, ya que no solo respondió desde el personaje, sino que también logró reflexionar sobre las condiciones de vida, demostrando empatía y comprensión del contexto histórico.

En conjunto, la actividad funcionó porque integró la comprensión histórica, la comunicación y la reflexión crítica en un mismo proceso, promoviendo un aprendizaje significativo en un ambiente participativo e inclusivo.

Figura 28.

Evidencia de actividad “Entrevista a personajes históricos2 del grupo B.



Nota. Fotografía tomada durante la simulación de entrevista, (2026)

Hablar, pensar y sentir la historia, una actividad para promover la expresión oral y escucha activa con el grupo A

La actividad “Entrevista a personajes históricos” llevada a cabo el día 24 de abril del 2026 con el grupo de 2-A, se desarrolló a partir de la representación de entrevistas a personajes de la Revolución Mexicana, donde los alumnos, organizados en parejas, asumieron roles específicos para recrear un diálogo entre un entrevistador y un personaje histórico. A través de esta dinámica, los estudiantes construyeron respuestas en primera persona con base en el contexto social de la época, lo que permitió una aproximación más vivencial a los contenidos.

El propósito central fue fortalecer la comprensión de la vida cotidiana de los distintos grupos sociales durante la Revolución Mexicana, al tiempo que se promovía el desarrollo de habilidades comunicativas como la expresión oral, la escucha activa y la formulación de ideas. Asimismo, se buscó favorecer la empatía histórica mediante la representación de roles.

La actividad se abordó desde un enfoque participativo e interpretativo, donde el alumno se posiciona como protagonista del aprendizaje. Se priorizó la construcción del conocimiento a través de la interacción, el trabajo colaborativo y la reflexión, favoreciendo un ambiente inclusivo que respeta los distintos ritmos y formas de aprendizaje.

La sesión comenzó con una recuperación de conocimientos previos mediante una lluvia de ideas, en la que los alumnos reflexionaron sobre la vida cotidiana de distintos personajes de la Revolución Mexicana. Las aportaciones del grupo evidenciaron comprensión del tema y la capacidad de establecer relaciones entre los distintos sectores sociales.

En este momento, Matías destacó al expresar ideas claras sobre las condiciones de vida tanto del campesino como del político, lo que permitió

Figura 29.
Evidencia de actividad “Entrevista a personajes históricos” del grupo A.

Evidencia de actividad “Entrevista a personajes históricos” del grupo A.



En el caso de Matías, asumió el papel de periodista. Aunque inicialmente mostró cierta inseguridad, aceptó participar y se integró a la actividad. Durante el desarrollo, utilizó una estrategia que resultó clave para su desempeño: escribir previamente sus respuestas antes de expresarlas de forma oral. Esta acción le permitió organizar sus ideas, comprender mejor las preguntas y ganar confianza al momento de responder.

Sus intervenciones fueron coherentes y acordes al contexto histórico, abordando temas como la censura, la desigualdad y la persecución, lo que evidencia comprensión del papel del periodista en esa época. Además, mantuvo la atención durante la actividad y mostró disposición para participar en todo momento.

El trabajo con su compañero fue un elemento fundamental, ya que este mostró empatía y apoyo constante, adaptando la forma de preguntar cuando era necesario. Esta interacción favoreció un ambiente de confianza que permitió a Matías desenvolverse con mayor seguridad.

En la fase final, las parejas presentaron sus entrevistas frente al grupo. Matías, aunque con cierta tensión, logró participar en la exposición junto a su compañero, cumpliendo con la consigna de representar al personaje en primera persona.

Posteriormente, se realizó una reflexión grupal para recuperar los aprendizajes construidos, lo que permitió reforzar la comprensión de los contenidos y valorar el trabajo realizado por los alumnos. La actividad fue pertinente porque permitió a los alumnos aproximarse al conocimiento histórico desde una perspectiva activa e interpretativa, en la que no solo recordaron información, sino que la resignificaron a través del diálogo y la representación.

Este tipo de dinámicas favorece un aprendizaje más profundo, al involucrar procesos de comprensión, análisis y expresión.

El uso de la entrevista como estrategia didáctica resultó especialmente valioso, ya que colocó a los alumnos en una situación comunicativa real, donde debían escuchar, procesar información y responder de manera coherente. Esto fortaleció tanto las habilidades comunicativas como la capacidad de pensamiento crítico.

En el caso de Matías, la actividad evidenció avances significativos en su participación e integración. El hecho de que aceptara asumir un rol y sostenerlo durante la actividad refleja un progreso en su disposición para involucrarse. Su estrategia de escribir previamente sus respuestas demuestra un proceso de autorregulación que le permitió organizar sus ideas y sentirse más seguro al momento de expresarse frente a los demás.

En relación con ello, Quiroz et al. (2023) como se citó en Rodríguez (2026) plantean que las estrategias de dramatización favorecen el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y la confianza de los estudiantes, al involucrarlos en experiencias de interacción que les permiten expresarse y relacionarse de manera más natural con sus compañeros. Esta idea se relaciona con lo observado en la actividad, ya que Matías logró participar con mayor seguridad gracias al acompañamiento recibido y al ambiente de confianza generado durante el trabajo.

Asimismo, el acompañamiento de su compañero fue determinante, ya que generó un entorno de confianza que facilitó su participación. Este aspecto resalta la importancia del trabajo colaborativo como medio para promover la inclusión y el aprendizaje significativo.

En conjunto, la actividad funcionó porque logró integrar el desarrollo de habilidades comunicativas, la comprensión histórica y la interacción social en un mismo proceso, permitiendo que los alumnos construyeran su aprendizaje de manera activa, reflexiva e inclusiva.

Conclusiones generales

La intervención desarrollada a lo largo de este capítulo permite reconocer, de manera profunda, que el proceso de enseñanza y aprendizaje va mucho más allá de la simple transmisión de contenidos. A partir de las experiencias vividas en el aula, se hace evidente que educar implica comprender a los alumnos en su totalidad: sus formas de aprender, sus necesidades, sus emociones y la manera en que se relacionan con los demás. En este sentido, el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana cobra especial relevancia, ya que orienta la práctica docente hacia una evaluación formativa centrada en los procesos, en la cual se valora no solo lo que el alumno sabe, sino cómo lo construye, lo expresa y lo comparte dentro de su contexto.

Desde esta perspectiva, también fue posible identificar la presencia de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) dentro del aula, las cuales no se limitan únicamente a las características individuales de los estudiantes, sino que se relacionan con la organización de las actividades, las dinámicas de interacción y las condiciones del entorno escolar. Reconocer estas barreras permitió comprender que, en muchos casos, las dificultades no están en el alumno, sino en la forma en que se estructuran las oportunidades de aprendizaje. Esto abrió la posibilidad de replantear la práctica docente hacia estrategias más flexibles, accesibles e inclusivas.

A lo largo de la intervención, se pudo observar que la implementación de estrategias didácticas estructuradas, lúdicas e inclusivas generó un impacto significativo en la dinámica del aula. Actividades como el rally por estaciones, el dibujo secreto y las diez preguntas históricas no solo permitieron reforzar contenidos históricos, sino que también abrieron espacios de interacción, diálogo y construcción colectiva del conocimiento. Estas experiencias demostraron que cuando el aprendizaje se sitúa en un ambiente participativo y significativo, los alumnos responden de manera más activa, mostrando mayor disposición, interés y compromiso.

Uno de los aspectos más relevantes que se desprenden de este análisis es el papel fundamental de la comunicación como eje del aprendizaje. A través de las distintas actividades, se evidenció que la comunicación no se limita a hablar, sino que implica escuchar, interpretar, organizar ideas y responder de manera pertinente. En este proceso, tanto Matías como Dylan mostraron avances importantes, cada uno desde sus propias características y ritmos de aprendizaje.

En el caso de Matías, alumno con Trastorno del Espectro Autista, se pudo observar una evolución significativa en su participación y en su forma de interactuar con sus compañeros. Al inicio, su comunicación era más limitada y con cierta inseguridad; sin embargo, conforme se desarrollaban las actividades, comenzó a integrarse con mayor confianza, expresando ideas claras, participando en la toma de decisiones y, en algunos momentos, asumiendo roles de liderazgo dentro de su equipo. Esto no ocurrió de manera espontánea, sino que fue resultado de un ambiente estructurado, del acompañamiento docente y, sobre todo, de la identificación y reducción de BAP relacionadas con la comunicación, la organización de consignas y la interacción social, generando espacios seguros donde se sintió aceptado y valorado.

Por otro lado, en el caso de Dylan, alumno con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, los avances se observaron principalmente en la regulación de su atención, en la organización de sus ideas y en su capacidad para canalizar su energía hacia el trabajo colaborativo. A través de actividades con roles definidos y objetivos claros, se lograron disminuir algunas BAP vinculadas con la dispersión de la atención y la falta de estructuración en las tareas, lo que le permitió mantenerse enfocado durante más tiempo, participar activamente y contribuir de manera significativa al trabajo de su equipo. Su liderazgo, en ocasiones impulsivo, se fue transformando en una guía más estructurada que favoreció la organización del grupo y el logro de las tareas.

Es importante destacar que, aunque ambos alumnos presentan necesidades educativas específicas, las estrategias implementadas no solo beneficiaron su proceso individual, sino que impactaron positivamente en todo el grupo. Se generaron ambientes de respeto, colaboración y apoyo mutuo, donde los alumnos aprendieron a escuchar, a esperar turnos, a valorar las ideas de los demás y a construir acuerdos. Esto demuestra que la inclusión no es un proceso aislado ni exclusivo de ciertos estudiantes, sino una práctica que transforma la dinámica completa del aula, especialmente cuando se identifican y atienden las BAP presentes en el contexto escolar.

En este sentido, la experiencia de la intervención también permite vincular lo observado con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual parte de una idea muy importante: no todos los estudiantes aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo. Por ello, plantea la necesidad de que la enseñanza se diseñe desde el inicio considerando diferentes formas de acceder al aprendizaje, de participar en las actividades y de expresar lo que se aprende, con la finalidad de atender la diversidad del aula de una manera más consciente e inclusiva.

Desde esta mirada, el DUA se relaciona directamente con las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) identificadas durante la intervención. Estas barreras no se entendieron como algo propio de los estudiantes, sino como situaciones que pueden surgir a partir de la forma en que se organizan las actividades, las consignas o los materiales. En este sentido, al diversificar las estrategias didácticas, fue posible disminuir varias de estas barreras, permitiendo que más estudiantes pudieran integrarse, participar y aprender de manera más significativa.

De esta manera, actividades como el rally por estaciones, el dibujo secreto y las preguntas históricas se alinean con los principios del DUA, ya que ofrecieron distintas formas de involucrarse con el contenido, de trabajar con sus compañeros y de demostrar lo aprendido. Esto hizo posible que cada alumno encontrara su

propia forma de participar, de acuerdo con sus características, intereses y necesidades, favoreciendo así una participación más equitativa dentro del aula.

En consecuencia, esta intervención permite reconocer que aplicar el DUA en la práctica docente no solo facilita el aprendizaje de los contenidos, sino que también contribuye a construir un aula más accesible e inclusiva. Al ofrecer distintas opciones y caminos de aprendizaje, se reduce el impacto de las BAP y se generan mejores oportunidades para que todos los estudiantes puedan participar activamente.

Asimismo, el uso del diario de campo como herramienta de evaluación permitió no solo registrar lo ocurrido, sino reflexionar de manera crítica sobre la práctica docente. A través de este instrumento, fue posible identificar avances, dificultades y áreas de oportunidad, incluyendo aquellas situaciones donde las BAP seguían influyendo en la participación de los estudiantes, lo que contribuyó a una comprensión más profunda del proceso educativo. Este ejercicio de reflexión resulta fundamental, ya que permite al docente tomar decisiones informadas y ajustar sus estrategias en función de las necesidades reales del grupo.

Otro elemento clave que se desprende de esta intervención es la importancia del trabajo colaborativo como medio para el aprendizaje significativo. Las actividades diseñadas favorecieron la interacción constante entre los alumnos, promoviendo no solo el intercambio de ideas, sino también el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. El hecho de trabajar en equipo, asumir roles y construir productos de manera conjunta permitió reducir diversas BAP relacionadas con la participación, la comunicación y la integración social, fortaleciendo su sentido de pertenencia dentro del aula.

De igual manera, el carácter lúdico de las estrategias resultó fundamental para mantener la motivación de los alumnos. El juego, lejos de ser una actividad superficial, se convirtió en una herramienta pedagógica que facilitó el aprendizaje, redujo tensiones y generó un ambiente más relajado y accesible para todos. A través de estas dinámicas, los alumnos no solo aprendieron contenidos históricos,

sino que también desarrollaron habilidades que serán útiles en su vida cotidiana, como la comunicación, la colaboración y la resolución de problemas.

En este sentido, se puede afirmar que la intervención logró cumplir con su propósito de promover la inclusión y el aprendizaje significativo mediante estrategias didácticas centradas en la comunicación y el trabajo colaborativo, atendiendo de manera progresiva diversas BAP identificadas en el grupo. Sin embargo, también es importante reconocer que este proceso no es definitivo ni concluye con una sola intervención. La inclusión es un camino continuo que requiere compromiso, reflexión constante y disposición para seguir aprendiendo como docente.

Finalmente, esta experiencia permite reafirmar que la labor docente implica una responsabilidad que va más allá de enseñar contenidos. Se trata de crear oportunidades, de reconocer la diversidad como una riqueza y de generar espacios donde todos los alumnos tengan la posibilidad de participar, aprender y desarrollarse, atendiendo las BAP que puedan limitar dichos procesos. Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un espacio de encuentro, donde cada estudiante, con sus particularidades, aporta a la construcción colectiva del conocimiento.

La intervención no solo permitió observar avances en los alumnos, sino que también representó un proceso de aprendizaje significativo para la propia práctica docente. A través de la implementación, la observación y la reflexión, se logró comprender que enseñar desde la inclusión no es una opción, sino una necesidad para responder a la realidad educativa actual. Esto implica seguir construyendo estrategias que reconozcan a cada alumno como un sujeto único, capaz de aprender, comunicar y transformar su entorno cuando se le brindan las condiciones adecuadas, disminuyendo las BAP que puedan surgir en el camino.

Retos y futuras líneas de intervención

El desarrollo de esta intervención permitió reconocer que la atención a la diversidad dentro del aula requiere una mirada más amplia sobre las necesidades de los estudiantes, comprendiendo que las dificultades no se encuentran únicamente en ellos, sino también en las condiciones, estrategias y ambientes de aprendizaje que se generan dentro del contexto escolar. A partir de la implementación de estrategias didácticas inclusivas en la asignatura de Historia, fue posible favorecer una mayor participación de los alumnos, especialmente mediante actividades que involucraron el trabajo colaborativo, la comunicación, la interacción entre compañeros y la expresión de ideas.

Uno de los principales beneficios observados durante la intervención fue el fortalecimiento de habilidades sociales y comunicativas dentro del grupo. Las actividades realizadas permitieron que los estudiantes asumieran diferentes roles, compartieran conocimientos y aprendieran mediante la colaboración con sus compañeros. De manera particular, estas dinámicas favorecieron que los alumnos con necesidades educativas específicas tuvieran mayores oportunidades de integrarse en las actividades, participar y sentirse parte del grupo, fortaleciendo no solo sus aprendizajes académicos, sino también aspectos relacionados con la confianza, la convivencia y la comunicación.

Asimismo, esta experiencia permitió comprender que la inclusión no consiste únicamente en adaptar actividades para un alumno en particular, sino en generar ambientes donde todos los estudiantes puedan participar desde sus propias características y formas de aprender. El uso de estrategias variadas, materiales de apoyo, actividades dinámicas y formas diferentes de expresar el aprendizaje contribuyó a crear espacios más flexibles y accesibles dentro del aula.

Sin embargo, durante el desarrollo del trabajo también se identificaron aspectos que requieren continuar fortaleciéndose. Una de las áreas de oportunidad fue la necesidad de implementar un mayor número de actividades enfocadas en reforzar las habilidades que los alumnos comenzaron a desarrollar, dando

continuidad a los avances logrados en aspectos como la comunicación, la autonomía, la participación y la integración grupal. De igual manera, hubiera sido importante ampliar las acciones de sensibilización con los estudiantes respecto a la existencia de diferentes condiciones como el TEA y el TDAH, con la finalidad de promover de manera constante una cultura de respeto, empatía e inclusión dentro del aula.

Entre las limitaciones del estudio se encontró principalmente el tiempo disponible para llevar a cabo la intervención, ya que el periodo de práctica docente fue reducido y algunas sesiones tuvieron que modificarse debido a suspensiones de clases o cambios en la organización escolar, lo que implicó ajustar la planeación inicial y reorganizar algunas actividades. Además, al inicio de las prácticas se presentaron inasistencias frecuentes de algunos estudiantes, situación que afectó la continuidad de ciertos trabajos colaborativos y el seguimiento de los procesos de aprendizaje.

Otro aspecto que representó un reto fue la poca participación familiar en algunos casos. Diversas situaciones personales, laborales o de salud dentro del entorno familiar dificultaron que algunos estudiantes contaran con un acompañamiento constante fuera del aula, lo cual podía aumentar las dificultades académicas y limitar el seguimiento de estrategias de apoyo individualizadas. Esto permitió reconocer la importancia de fortalecer la comunicación entre escuela y familia como un elemento fundamental dentro de los procesos de inclusión educativa.

Desde la formación docente, esta experiencia contribuyó al desarrollo de saberes pedagógicos relacionados con la observación del contexto, la identificación de necesidades educativas, el diseño de estrategias inclusivas, la reflexión sobre la propia práctica y la capacidad de realizar ajustes para responder a situaciones reales del aula. La intervención permitió fortalecer la idea del docente como un profesional reflexivo, capaz de investigar, analizar y transformar su práctica a partir de las necesidades de sus estudiantes.

En relación con el perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, este trabajo permitió desarrollar conocimientos y habilidades vinculadas con la planeación didáctica, la evaluación, la atención a la diversidad, la investigación educativa y la construcción de ambientes de aprendizaje donde los estudiantes puedan participar activamente. La experiencia de trabajar con alumnos con TEA y TDAH representó un aprendizaje significativo, ya que llevó a relacionar los conocimientos teóricos con los desafíos presentes en un contexto escolar real.

Como parte de las áreas de mejora a futuro, se considera importante fortalecer el trabajo interdisciplinario con docentes de otras asignaturas. La colaboración entre maestros permitiría compartir estrategias, identificar necesidades comunes y generar acuerdos para brindar una atención más integral a los estudiantes. Algunas actividades que podrían realizarse de manera conjunta son proyectos relacionados con la inclusión, campañas de sensibilización, actividades de convivencia, elaboración de materiales accesibles o proyectos donde diferentes asignaturas aporten desde su campo de conocimiento.

De igual manera, este informe puede representar un referente para otros docentes que busquen fortalecer sus prácticas desde una perspectiva inclusiva, independientemente de la asignatura que impartan. Aunque la intervención se desarrolló dentro de la enseñanza de la Historia, las estrategias implementadas pueden adaptarse a diferentes áreas del conocimiento, ya que parten de principios generales como reconocer las características de los estudiantes, eliminar barreras para el aprendizaje, brindar apoyos adecuados y generar espacios donde todos puedan participar.

La experiencia presentada permite mostrar que la inclusión educativa no depende únicamente de una materia específica, sino de la disposición del docente para observar su grupo, identificar necesidades y realizar ajustes en sus estrategias de enseñanza. Por ello, otros maestros pueden retomar elementos como el uso de actividades colaborativas, consignas más claras, apoyos visuales, dinámicas de

participación, adecuaciones en los productos de aprendizaje y formas diversas de evaluar, adaptándolos a los contenidos y propósitos de su propia asignatura.

Asimismo, este trabajo busca aportar una reflexión sobre la importancia de que los docentes compartan experiencias y estrategias que favorezcan la atención a la diversidad. La atención de estudiantes con TEA, TDAH u otras necesidades educativas no debe verse como una responsabilidad exclusiva de un área o profesor, sino como un compromiso colectivo de la comunidad escolar. Desde esta perspectiva, el informe puede servir como una experiencia de aprendizaje para otros docentes interesados en construir aulas más accesibles, participativas e inclusivas.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Trillas.
https://www.academia.edu/download/36648472/Aprendizaje_significativo.pdf
- Almarío Niño, L. A., Cortés Cortés, A. T., & Daza Rojas, P. V. (2024). Estrategias de acompañamiento para el desarrollo escolar en niños con TDAH.
<https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/d50a08b7-d128-4c62-8f72-e0dba8058384/content>
- Barkley, R. A. (2013). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Paidós.
https://nazarethcastellanos.com/wp-content/uploads/2020/11/TDAH_Cerebro.pdf
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw-Hill.
<https://www.academia.edu/download/53051798/EstratDocParaUnAprendSi gnif.pdf>
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). El TDAH en la escuela. Editorial Médica Panamericana.
- Elliott, J. (2005). La investigación-acción en educación. Morata.
[https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Elliott,+J.+\(2005\).+La+investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n+en+educaci%C3%B3n.+Morata.&ots=qVg7doe6r6&sig=7YUj-YwmqHVk0AGRpuhhVobe0P4](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Elliott,+J.+(2005).+La+investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n+en+educaci%C3%B3n.+Morata.&ots=qVg7doe6r6&sig=7YUj-YwmqHVk0AGRpuhhVobe0P4)
- Flick, U. (2009). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.
<https://www.torrossa.com/it/resources/an/5391309>
- González Rey, F. (2005). Investigación cualitativa y subjetividad. McGraw-Hill.
<https://lopezloyo.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/10/gonzc3a1lez-rey->

[investigacion-cualitativa-y-subjetividad.pdf](#)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014).

Metodología de la investigación. McGraw-Hill.

[https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion - roberto hernandez sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Hernández, Y. A. G., & Maldonado, O. A. El rol del docente ante la educación inclusiva. El rescate de sus experiencias a través de historias de vida.

[https://astraeditorialshop.com/wp-content/uploads/2026/02/6 El-rol-del-docente-ante-la-educacion.pdf](https://astraeditorialshop.com/wp-content/uploads/2026/02/6_El-rol-del-docente-ante-la-educacion.pdf)

Lara-Jara, L. B., Grefa-Yumbo, M. J., Pucha-Chiluiza, V. del R., y Calero-Peña, G. M. (2025). El Impacto del trabajo colaborativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Space Scientific Journal of Multidisciplinary, 3(1), 17–29. <https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v3/n1/2>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Guía para la atención educativa del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

<https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/aprende3/DKM7ghcKzN-Guia-TEA.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022). Marco curricular y plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana. SEP. [https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1 Marco-Curricular_ene2022.pdf](https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf)

Segura Castillo, M. A., & Rosales Peña, A. G. . (2026). La docencia compartida: desde las Líneas de acción como un medio para llevar a la práctica el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Revista Educación, 50(1).

<https://doi.org/10.15517/revedu.v50i1.3555>

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.

UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Alcívar, Y. A. A. (2025). El impacto de la comunicación asertiva en la dinámica del

aula: estrategias para un aprendizaje efectivo. *Horizon International Journal*, 3(1), 27-39.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10608915>

Castillo A, J. (2025). Acompañamiento docente en la formación de acciones conscientes y preventivas: Inclusión de adolescentes con TDAH. *Revista Transcendencia Investigativa*, 3(2), 1–12.

<https://www.revistasperspectivasinvestigativasve.org/index.php/Transcendencia/article/view/21>

Díaz Tumbaqui, P. E., & Recalde Alpala, V. M. (2025). El desarrollo de las habilidades interpersonales mediante el aprendizaje cooperativo. *Revista Digital Genoma*, 2(6), 40–45.

https://revistadigitalgenoma.com/ojs/index.php/revistad_ojs/article/view/43/56

Frassinetti, C. M. P., Jaramillo, M. J. S., Jaramillo, C. C. S., & Ballesteros, M. A. S. (2025). Del trabajo colaborativo a la motivación: Un enfoque para el éxito académico. *ASCE Magazine*, 4(3), 72-101.

<http://magazineasce.com/index.php/1/article/view/123>

Manzaba Morán, E. E. (2024). Estrategia didáctica para fortalecer la inclusión de un estudiante con TEA en el aula.

<https://repositorio.upse.edu.ec/items/1cd52b1c-75f7-4d94-ae8-43ba9f8557a9>

Palazón López, J. (2025). Educación lingüística y literaria para alumnado con TDAH. <https://juangarciaunica.com/assets/docs/elaepcnee/guiaTDAH.pdf>

Pinzón Tapias, I. H., y Millán Báez, M. A. (2025). Hacia una educación inclusiva: identificando las barreras para el aprendizaje y la participación. *Educación Y Sociedad*, 23(1), 104–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14722862>

Porlán, R., y Martín, J. (2024). El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula. Ediciones Morata.

[https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=3GAAEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Porl%C3%A1n,+R.,+y+Mart%C3%ADn,+J.+\(2024\).+El+diario+del+profesor:+Un+recurso+para+la+investigaci%C3%B3n+en+el+aula.+Ediciones+Morata.&ots=BEhQ_MKDDS&sig=tNCG4cKV1MbDvisr4Rswxcfm5yA](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=3GAAEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Porl%C3%A1n,+R.,+y+Mart%C3%ADn,+J.+(2024).+El+diario+del+profesor:+Un+recurso+para+la+investigaci%C3%B3n+en+el+aula.+Ediciones+Morata.&ots=BEhQ_MKDDS&sig=tNCG4cKV1MbDvisr4Rswxcfm5yA)

Rodríguez, J. L. R. (2026). La dramatización como estrategia para desarrollar las competencias fundamentales. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 3(1), 2526-2568.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10659541>

Sánchez-Verdejo Pérez, F. J. (2024). La autorregulación y la necesidad de comunicación y de relacionarse a través del Aprendizaje Cooperativo. *Aula Abierta*, 53(2), 139-147.

<https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/2383>

Zambrano, F. B. C., Navarrete, K. E. P., Avila, G. M. L., & Sornoza, L. Á. M. (2025). El impacto de la comunicación asertiva en la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Alcance*, 8(2), 1-10.

<https://alcance.unesum.edu.ec/index.php/alcance/article/view/131>