



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

TITULO: La integración sensorial para favorecer las habilidades adaptativas prácticas en alumnos con discapacidad

AUTOR: Fátima Amely Hernández Hernández

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Integración sensorial, Habilidades adaptativas, Autonomía, Discapacidad

**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

**LA INTEGRACIÓN SENSORIAL PARA FAVORECER LAS HABILIDADES
ADAPTATIVAS PRÁCTICAS EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD**

INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN INCLUSIÓN
EDUCATIVA**

PRESENTA:

FÁTIMA AMELY HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

ASESOR (A):

DRA. ALMA VERÓNICA VILLANUEVA GONZÁLEZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DE 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 FÁTIMA AMELY HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**LA INTEGRACIÓN SENSORIAL PARA FAVORECER LAS HABILIDADES ADAPTATIVAS
PRÁCTICAS EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD**

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

en la generación para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

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

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

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

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

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 7 días del mes de Julio de 2026.

ATENTAMENTE.

FÁTIMA AMELY HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



BECENE-BA-DSE-RT-PO-01-06

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

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

Los que suscriben, llenan a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. HERNANDEZ HERNANDEZ FATIMA AMELY

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:

LA INTEGRACIÓN SENSORIAL PARA FAVORECER LAS HABILIDADES ADAPTATIVAS PRÁCTICAS EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Y CULTURA DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DRA. ALMA VERÓNICA VILLANUEVA GONZÁLEZ



Dedicatoria

A mi amor chiquito, mi hermana pequeña Valeria Guadalupe.

No existen palabras suficientes para expresar todo lo que significas para mí. Desde que llegaste a mi vida, cada día tiene un sentido diferente y cada uno de mis logros lleva un pedacito de ti.

Llegaste a poner mi mundo de cabeza y, sin saberlo, llenaste mis días de un amor que jamás imaginé sentir. Contigo aprendí que las personas más pequeñas pueden dejar las huellas más grandes en el corazón y que los abrazos más sinceros pueden darle sentido a cualquier momento.

Gracias por enseñarme que el amor más puro se encuentra en los pequeños detalles, en una sonrisa, en una mirada llena de ternura y en la alegría con la que vives cada día. Eres la razón por la que me esfuerzo, por la que busco ser una mejor persona y por la que encuentro fuerzas para seguir adelante cuando el camino parece difícil. Sin duda, eres mi mayor fortaleza y el regalo más hermoso que la vida me ha dado.

Desde muy pequeña has demostrado una valentía que admiro profundamente. Verte enfrentar cada desafío con una sonrisa me ha enseñado a mirar la vida con esperanza, a valorar cada pequeño logro y a agradecer incluso los momentos más sencillos.

Hoy concluyo una de las etapas más importantes de mi formación profesional y no podía hacerlo sin pensar en ti. Cuando sentía que las fuerzas faltaban, bastaba con pensar en ti para recordar por qué debía seguir adelante. Espero que algún día puedas leer estas palabras y comprender el inmenso amor con el que fueron escritas. Este sueño comenzó gracias a ti y hoy se convierte en una realidad que siempre será por y para ti.

Gracias por existir, por iluminar mi vida con tu sonrisa y por enseñarme, todos los días, el verdadero significado de la fortaleza, la esperanza y el amor.

Con todo mi corazón, Tu hermana.

Agradecimientos

La culminación de este trabajo representa el cierre de una etapa llena de aprendizajes, retos y crecimiento personal y profesional. Por ello, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que hicieron posible este logro.

A mi mamá, gracias por enseñarme, con tu ejemplo, el verdadero significado de la fortaleza y la perseverancia. Gracias por luchar siempre por nosotras, por sostenernos en los momentos difíciles y por acompañarme con amor en cada etapa de mi vida. Cada uno de mis logros también es el reflejo de tu esfuerzo, de tus sacrificios y del inmenso amor con el que siempre nos has cuidado.

A mi familia, gracias por nunca dejarnos solas, por acompañarnos en cada momento y por estar siempre cuando más las necesitábamos. Gracias por su cariño, por su apoyo y por celebrar conmigo cada uno de mis logros. Tenerlos a mi lado ha sido un regalo que siempre llevaré en el corazón.

A mi tío Hugo, gracias por acompañarme con tanto amor y sabiduría en este camino de la docencia. Gracias por compartir conmigo tus conocimientos, por escucharme en los momentos de duda y por brindarme siempre un consejo que me ayudó a crecer, tanto en lo personal como en lo profesional. Tu apoyo y confianza han sido fundamentales para llegar hasta aquí.

A todos y cada uno de los alumnos que han formado parte de mi camino, gracias por permitirme aprender junto a ustedes, por cada abrazo, por alegrar mis días con sus ocurrencias y por enseñarme, sin saberlo, algunas de las lecciones más valiosas de mi vida. Gracias por recordarme que ninguna circunstancia define el valor de una persona ni limita la grandeza de sus sueños.

Gracias a ustedes comprendí que enseñar va mucho más allá de compartir conocimientos. Cada sonrisa, cada pequeño logro y cada reto me enseñaron el verdadero significado de la paciencia, la empatía y el amor por mi profesión. Ustedes transformaron mi manera de mirar la educación y dejaron una huella imborrable en mi corazón.

Un pedacito de cada uno de ustedes vivirá siempre en mí, y espero que un pedacito de mí también permanezca con ustedes.

A mi asesora de titulación, la maestra Alma Verónica, por su valioso acompañamiento, paciencia y compromiso a lo largo del desarrollo de este trabajo. Gracias por compartir sus conocimientos, por cada orientación brindada y por motivarme siempre a dar lo mejor de mí. Su apoyo, dedicación y confianza fueron fundamentales para culminar esta etapa con éxito.

A todos los docentes que formaron parte de mi formación profesional, gracias por compartir sus conocimientos, experiencias y enseñanzas, que contribuyeron significativamente a mi crecimiento académico y personal.

De manera especial, agradezco al maestro Eduardo Serrano, a la maestra Claudia Obregón, al maestro Gilberto Chávez, al maestro César Borges y al maestro Shogo Mata, quienes, con su compromiso, vocación y ejemplo, dejaron una huella invaluable en mi formación. Gracias por inspirarme a ser una mejor profesionalista y, sobre todo, una mejor persona. Sus enseñanzas trascendieron el aula y permanecerán conmigo a lo largo de mi vida profesional.

Finalmente, agradezco a todas las personas que estuvieron presentes durante este proceso y contribuyeron a que este sueño hoy sea una realidad.

Hoy cierro una de las etapas más importantes de mi vida con el corazón lleno de gratitud. Estas páginas representan el esfuerzo, el aprendizaje y el crecimiento que fueron posibles gracias al apoyo de quienes caminaron a mi lado y de quienes me inspiraron a dar siempre lo mejor de mí. Más que la culminación de una formación académica, este logro representa el inicio de un camino que asumo con compromiso, responsabilidad y el deseo de contribuir, desde la educación, a la vida de muchas personas.

Índice

Introducción	9
I. Intención del Plan de Acción	13
Contextualización Temática del Plan de Acción	13
Focalización del Problema a Resolver del Plan de Acción.	15
Supuesto	16
Pregunta de Investigación	16
Objetivo General	17
Objetivos Específicos	17
Justificación Sobre la Relevancia del Tema de Investigación.	17
Perfil General:	19
Perfil Profesional:	21
II. Plan de Acción	23
Escenario en Donde se Realiza la Investigación	24
Población y Muestra de Estudio	24
Fases de Investigación	25
Técnicas e Instrumentos de Investigación	26
Técnicas de Análisis de la Investigación	27
Contexto Educativo Donde se Lleva a Cabo la Intervención del Plan de Acción	29
<i>Contexto Externo</i>	29
<i>Contexto Interno</i>	30
<i>Contexto áulico</i>	35
Diagnóstico	40
Plan diagnóstico	40
Conclusión diagnóstica	53
Revisión Teórica	56
Plan de Intervención	72
III. Desarrollo, Reflexión y Evaluación del Plan de Intervención	76
Actividad Permanente: Lavado de manos.	77
<i>Fase I. Planeación</i>	87
<i>Fase II. Acción</i>	90
Actividad 1. Cuidado del Rostro.	91

Actividad 2. Cepillado de Dientes.	100
Actividad 3. Baño Diario.	111
Actividad 4. Peinado.	118
Fase III. Intervención. Seguimiento, difusión y mejora de las acciones	131
Mañana de Trabajo con Padres de Familia.	132
Evaluación del Proyecto	145
Conclusiones	152
Referencias	157
Anexos	161

Introducción

La construcción de sociedades inclusivas representa uno de los mayores desafíos del siglo XXI. Aunque en las últimas décadas se han logrado avances importantes en el reconocimiento de los derechos humanos y en la eliminación de diversas formas de discriminación, las personas con discapacidad continúan enfrentando barreras que limitan su participación plena en los ámbitos educativo, social, laboral y comunitario. Estas barreras no se originan únicamente en las condiciones individuales de las personas, sino también en la manera en que la sociedad organiza sus espacios, sus servicios y sus oportunidades de participación.

La Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial (2011) estiman que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, lo que equivale aproximadamente al 15 % de la población mundial. Esta cifra refleja que la discapacidad constituye una realidad presente en todas las sociedades y, por tanto, representa un tema de interés público que demanda respuestas desde distintos ámbitos, entre ellos la educación.

Bajo esta visión, la educación asume una responsabilidad que trasciende la transmisión de conocimientos académicos, al constituir la escuela uno de los primeros espacios de convivencia social donde es posible favorecer el desarrollo de habilidades que permitan a todos los estudiantes participar activamente en la vida cotidiana, ejercer sus derechos y construir un proyecto de vida con mayores niveles de autonomía. En México, este compromiso se fortalece con el reconocimiento del derecho a una educación inclusiva establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y diversos acuerdos internacionales suscritos por el país, los cuales promueven la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, así como el desarrollo de prácticas educativas que respondan a la diversidad mediante los apoyos y ajustes necesarios. En este contexto, la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva requiere fortalecer las acciones y los servicios especializados que permitan responder de manera pertinente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

En este contexto, los Centros de Atención Múltiple desempeñan un papel fundamental al brindar atención educativa a estudiantes con discapacidad y otras condiciones que requieren apoyos específicos. La labor que se desarrolla en estos espacios no se limita al cumplimiento de los contenidos curriculares, sino que busca favorecer el desarrollo integral del alumnado mediante experiencias que fortalezcan su comunicación, interacción social, autonomía y participación dentro y fuera del contexto escolar. Esto implica reconocer que el éxito educativo no puede medirse únicamente a partir de los aprendizajes académicos, sino también considerando aquellos logros que permiten mejorar la calidad de vida de los estudiantes.

Entre estos aprendizajes cobran especial relevancia las habilidades adaptativas prácticas, entendidas como el conjunto de competencias necesarias para desenvolverse de manera independiente en actividades relacionadas con el autocuidado, la alimentación, la higiene personal, el vestido, la seguridad y el cuidado del entorno. El fortalecimiento de estas habilidades favorece una mayor autonomía, reduce los niveles de dependencia y amplía las oportunidades de participación social de las personas con discapacidad. Por ello, su desarrollo constituye una prioridad dentro de los procesos educativos orientados a promover una inclusión auténtica y una mejor calidad de vida.

Sin embargo, el desarrollo de dichas habilidades depende de múltiples factores. Uno de ellos es la manera en que cada persona procesa la información que recibe del entorno a través de los diferentes sistemas sensoriales. Cuando existen dificultades en este procesamiento, actividades aparentemente sencillas pueden convertirse en experiencias complejas que afectan la participación, la conducta, el aprendizaje y la independencia. En este sentido, la integración sensorial ofrece un marco de comprensión que permite diseñar estrategias educativas ajustadas a las características de cada estudiante, favoreciendo respuestas más funcionales frente a las demandas del contexto.

Fue precisamente durante las prácticas profesionales realizadas en el Centro de Atención Múltiple Manuel López Dávila donde surgió la inquietud que dio origen a este trabajo. A través de la observación sistemática del grupo de quinto grado, se identificó que varios alumnos presentaban dificultades para realizar actividades básicas de la vida diaria

con autonomía. Estas situaciones no solo influían en su desempeño escolar, sino también en su seguridad, autoestima, participación y posibilidad de desenvolverse de forma independiente dentro de los distintos espacios de convivencia. Esta realidad evidenció la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que trascendieran los contenidos académicos tradicionales y respondieran a necesidades funcionales con un impacto directo en la vida cotidiana de los estudiantes.

Como respuesta a esta problemática, se diseñó e implementó un plan de acción sustentado en la metodología de investigación-acción, el cual tiene como objetivo Favorecer *las habilidades adaptativas prácticas en alumnos con discapacidad mediante estrategias de integración sensorial enfocadas en actividades de la vida diaria para promover su autonomía personal*. Dicho plan, permitió analizar la práctica docente de manera sistemática, reflexionar sobre los resultados obtenidos y realizar ajustes continuos durante el proceso de intervención. La propuesta incorporó estrategias de integración sensorial orientadas al fortalecimiento de las habilidades adaptativas prácticas, considerando las características individuales de los alumnos, sus necesidades de apoyo y las condiciones particulares del contexto educativo.

Más allá de presentar una experiencia de intervención, este informe constituye un ejercicio de reflexión profesional sobre el papel del docente de educación especial como agente de cambio. Desde esta perspectiva, investigar la propia práctica implica reconocer que cada decisión pedagógica puede contribuir a eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, generando ambientes educativos donde la diversidad sea comprendida como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, este trabajo busca aportar evidencia acerca de la importancia de promover aprendizajes funcionales dentro de la educación especial y reafirmar que el desarrollo de la autonomía representa uno de los pilares fundamentales para favorecer la inclusión social de las personas con discapacidad. Cada avance alcanzado en las habilidades de la vida diaria trasciende el espacio escolar, ya que se convierte en una herramienta que amplía las posibilidades de participación en la familia, la comunidad y la sociedad. En consecuencia, fortalecer estas competencias no solo responde a una necesidad educativa, sino

también al compromiso ético y social de construir entornos más accesibles, equitativos e inclusivos para todas las personas.

El presente informe se organiza en tres apartados principales. En el primero, Intención del plan de acción, se presenta la contextualización de la problemática identificada durante la práctica profesional, la pregunta de investigación, el objetivo del estudio, la justificación de la intervención y el contexto institucional en el que se desarrolló. Asimismo, se expone la relevancia formativa de la experiencia y las competencias profesionales fortalecidas.

El segundo apartado, Plan de acción, describe la metodología empleada, el diagnóstico realizado y los referentes teóricos que sustentan la intervención. Además, se presenta el diseño del plan de intervención, elaborado a partir del análisis del contexto, las características de los participantes y las necesidades detectadas.

En el tercer apartado, Desarrollo, reflexión y evaluación del plan de intervención, se describen las acciones implementadas, los resultados obtenidos y la valoración crítica del proceso, recuperando los principales aprendizajes derivados de la experiencia profesional.

Finalmente, se incluyen las conclusiones, la bibliografía y los anexos. Las conclusiones sintetizan los aprendizajes, los alcances y las áreas de oportunidad de la intervención; la bibliografía reúne las fuentes que respaldan el trabajo, y los anexos presentan las evidencias que complementan la información expuesta. En conjunto, el informe constituye un ejercicio de reflexión pedagógica que integra la experiencia práctica con el análisis teórico para fortalecer la intervención educativa en favor de la inclusión y el desarrollo integral del alumnado atendido en el CAM.

I. Intención del Plan de Acción

Contextualización Temática del Plan de Acción

La atención educativa a la población con discapacidad en México se sustenta en diversos marcos normativos y pedagógicos que establecen los derechos, obligaciones y estrategias necesarias para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Estos marcos reconocen que las personas con discapacidad no solo deben tener acceso a la educación, sino que esta debe ser pertinente, significativa y adaptada a sus necesidades, potencialidades y ritmos de aprendizaje. El objetivo fundamental es que puedan desarrollar al máximo sus capacidades, alcanzar un nivel de vida digno y participar activamente en la sociedad.

En este sentido, se promueve que la educación contribuya a que las personas con discapacidad logren ser autónomas e independientes, capaces de tomar decisiones sobre su vida y ejercer plenamente sus derechos. Esto implica no solo brindar conocimientos académicos, sino también fortalecer habilidades para la vida diaria, la comunicación, la convivencia social y la participación comunitaria. Asimismo, se busca que puedan disfrutar de la vida en igualdad de condiciones, derribando barreras que históricamente han limitado sus oportunidades.

En el ámbito internacional, “la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* reconoce el derecho de todos los estudiantes a recibir educación inclusiva y a participar plenamente en la sociedad” (Naciones Unidas, 2006, p. 4). Este documento establece los lineamientos que fundamentan la obligación de los CAM de garantizar un entorno educativo equitativo y adaptado a las necesidades específicas de cada alumno.

A nivel nacional, “la *Ley General de Educación* asegura que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad, eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación” (Cámara de Diputados, 2023, Art. 1), y “la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* garantiza el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación inclusiva y equitativa en todos los niveles” (Gobierno de México, 2022,

Art. Único). Estas leyes refuerzan la necesidad de proveer apoyos especializados y adaptaciones curriculares, esenciales para atender a los estudiantes.

Por otra parte, el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* proporciona lineamientos específicos para la práctica educativa en los CAM, orientando la intervención bajo principios de equidad y calidad. Define la implementación de adaptaciones curriculares significativas y “la promoción de aprendizajes funcionales” (MASEE, 2011, p. 8). Además, cabe señalar que la *Nueva Escuela Mexicana* (NEM) en sus principios pedagógicos plantea que la educación debe tener un “enfoque integral que prioriza la equidad, la inclusión y la formación integral de los estudiantes” (SEP, 2019, p. 5).

Esta visión respalda la intervención educativa en los CAM, promoviendo la autonomía, la colaboración, el desarrollo socioemocional y académico, y la participación activa de todos los alumnos en el proceso educativo. De manera complementaria, “la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* busca transformar el sistema educativo en uno más inclusivo y equitativo, enfocándose en la eliminación de barreras para el aprendizaje y promoviendo la participación plena de los estudiantes” (SEP, 2020, p. 13), lo que respalda la necesidad de aplicar estrategias adaptativas y recursos específicos en el aula del CAM.

En este sentido, la elección de las habilidades adaptativas prácticas como foco de esta investigación se fundamenta en los modelos diagnósticos y de apoyo internacional. La *Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo* (AAIDD) establece que la conducta adaptativa se compone de tres dominios (conceptual, social y práctico), siendo este último el que engloba directamente el autocuidado y la autonomía en la vida diaria (Luckasson et al., 2021, p. 118). Así, el éxito en las *Actividades de la Vida Diaria* (AVD) depende de una eficiente praxis, definida por Ayres (1989) como la capacidad de concebir, planificar y ejecutar una secuencia de acciones nuevas (p. 25). Fortalecer estas competencias es esencial para que los alumnos puedan desenvolverse con independencia, ejercer sus derechos y participar activamente en la sociedad.

En concordancia con lo anterior, “la *Guía Curricular de los Centros de Atención Múltiple* señala que el desarrollo de las habilidades adaptativas es un componente

fundamental del servicio escolarizado en educación especial, ya que permite a los estudiantes adquirir las competencias necesarias para responder a las demandas de su entorno, favorecer su autonomía y alcanzar una vida plena e independiente” (SEP, 2023, p. 35).

Desde el ámbito teórico y de intervención, “la *Integración Sensorial* proporciona un marco científico que explica cómo el procesamiento sensorial influye en la conducta adaptativa de los alumnos” (Ayres, 1989, p. 3). Esta estrategia facilita la organización de las sensaciones corporales y ambientales, promoviendo respuestas adaptativas eficientes. Su aplicación en el CAM permite que los alumnos con disfunciones sensoriales desarrollen habilidades prácticas y conductas funcionales, mejorando su autorregulación y disposición para participar en actividades diarias, como el autocuidado, la alimentación y la organización de materiales.

Focalización del Problema a Resolver del Plan de Acción.

En el contexto de la educación especial, los CAM enfrentan el desafío constante de favorecer el desarrollo de habilidades prácticas que permitan a los estudiantes desenvolverse en la vida cotidiana con el mayor grado de autonomía posible. En la práctica diaria del aula, se observa que muchos alumnos requieren apoyos permanentes para realizar actividades básicas como el cuidado de su higiene personal, la organización de sus materiales, el seguimiento de rutinas o la participación en tareas sencillas dentro de la escuela.

A pesar de los esfuerzos institucionales por promover la inclusión y la participación activa, estas dificultades limitan su independencia y, en algunos casos, generan dependencia excesiva del adulto, frustración o conductas de evitación ante las actividades cotidianas. La dificultad para adquirir, fortalecer y aplicar habilidades funcionales relacionadas con la vida diaria se convierte así en una problemática significativa, ya que dichas habilidades son indispensables para la toma de decisiones, la interacción social y el ejercicio pleno de sus derechos en los distintos ámbitos de la vida.

Esta situación ha sido identificada a partir del análisis de la realidad en el Consejo Técnico Escolar (CTE) y mediante la observación directa en el trabajo dentro del aula. Se ha evidenciado que, a pesar de que los estudiantes participan en diversas actividades

pedagógicas, en muchos casos dichas experiencias no logran traducirse en aprendizajes funcionales aplicables a situaciones reales fuera del entorno escolar. Esto genera una brecha entre lo que el alumno aprende en la escuela y lo que realmente necesita para desenvolverse en su vida diaria, dificultando su inclusión plena en los diferentes espacios comunitarios.

Para atender esta problemática, se plantea la utilización de la integración sensorial como estrategia central de intervención. Según Ayres (1989, p. 11), la integración sensorial es el proceso neurológico que organiza las sensaciones del cuerpo y del entorno para permitir una respuesta adaptativa; por ello, aprovechar las habilidades sensoriales con las que los alumnos cuentan permite el desarrollo de las habilidades prácticas de manera funcional.

El aula se convierte así en un espacio clave para que los estudiantes experimenten, practiquen y consoliden hábitos funcionales que fortalezcan su independencia. Incorporar la integración sensorial en las estrategias pedagógicas permite que los alumnos utilicen sus capacidades existentes para adquirir habilidades adaptativas prácticas, favoreciendo su participación activa en la escuela y en su entorno social, y contribuyendo a los objetivos fundamentales de los CAM: formar personas autónomas y con oportunidades reales de inclusión en la sociedad.

Supuesto

La implementación de estrategias de Integración Sensorial (IS), enfocadas en optimizar el procesamiento sensorial (vestibular, propioceptivo y táctil) de los alumnos con discapacidad en el CAM, influirá positiva y significativamente en la mejora de sus habilidades adaptativas prácticas, específicamente en la ejecución autónoma de las Actividades de la Vida Diaria (AVD), promoviendo con ello su inclusión educativa.

Pregunta de Investigación

¿Cómo influyen las estrategias de integración sensorial en el desarrollo de la conducta adaptativa práctica, específicamente en las actividades de la vida diaria, en alumnos con discapacidad en un Centro de Atención Múltiple de la capital de San Luis Potosí para propiciar la autonomía personal?

Objetivo General

Favorecer las habilidades adaptativas prácticas en alumnos con discapacidad mediante estrategias de integración sensorial enfocadas en actividades de la vida diaria para promover su autonomía personal.

Objetivos Específicos

Identificar las habilidades prácticas de los alumnos en actividades de la vida diaria y sus patrones de procesamiento sensorial.

Diseñar e implementar un plan de intervención basado en las estrategias de la integración sensorial para apoyar la adquisición de habilidades prácticas relacionadas con las actividades de la vida diaria de los alumnos con discapacidad para favorecer su autonomía personal.

Analizar críticamente la intervención aplicada basada en la integración sensorial y su impacto en la conducta adaptativa de los alumnos con discapacidad y en la autonomía para proponer ajustes y mejoras futuras.

Justificación Sobre la Relevancia del Tema de Investigación.

“La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, tal y como se han manifestado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas” (AAIDD, 2011, p. 31). En el contexto educativo de un CAM, y específicamente con un grupo de quinto grado de primaria, se observa que muchos alumnos enfrentan dificultades relevantes para desarrollar las habilidades de la vida diaria, tales como el cuidado de su higiene personal, la alimentación independiente, la organización de sus materiales escolares y el cumplimiento de tareas rutinarias. Estas habilidades, que forman parte de la conducta adaptativa, son esenciales para la participación funcional y la autonomía de los estudiantes en su entorno escolar y en la vida cotidiana.

En la práctica docente, se identifica que estas limitaciones no solo reflejan un desafío individual, sino que también están influenciadas por la dependencia de los alumnos hacia sus cuidadores. Muchos estudiantes esperan apoyo constante para realizar actividades que

podrían llevar a cabo con apoyos graduales, lo cual limita sus oportunidades para ejercitar la independencia y enfrentar retos adaptativos. Esta situación se ve reforzada por prácticas de sobreprotección por parte de cuidadores, quienes, en su afán por proteger, realizan por los alumnos tareas que, con acompañamiento oportuno, podrían realizar por sí mismos. Esta dinámica puede inhibir progresivamente la construcción de una autonomía funcional significativa.

Atender las necesidades de los estudiantes empleando estrategias de integración sensorial es clave para comprender estas dificultades, ya que la manera en que cada alumno percibe y organiza los estímulos del entorno puede influir en su disposición para enfrentar actividades cotidianas. Ayres definió la integración sensorial como “el proceso neurológico que organiza la sensación del propio cuerpo y del ambiente y hace posible utilizar el cuerpo eficazmente dentro del entorno” (Ayres, 1972, p. 11). Esta perspectiva teórica explica por qué algunos alumnos pueden mostrar apatía, evitación o rechazo ante situaciones que requieren esfuerzo sensorial y motor, impactando directamente en su participación funcional en las actividades escolares diarias.

La integración sensorial, por tanto, no es un fin en sí mismo, sino una condición facilitadora para que los alumnos puedan participar de manera más autónoma en actividades relacionadas con el autocuidado, la organización, el seguimiento de rutinas y otras demandas propias de la vida diaria. Al intervenir desde esta perspectiva, se busca promover la autorregulación, la tolerancia a la estimulación del entorno y la disposición para realizar actividades funcionales, lo cual contribuye a la reducción de la dependencia del adulto y al fortalecimiento de la autonomía de los alumnos.

Además, la atención a las habilidades de la vida diaria desde un enfoque integrado y contextualizado responde a la dimensión práctica de las habilidades adaptativas, entendida como “el conjunto de capacidades, conductas y destrezas que permiten a las personas satisfacer las exigencias de sus entornos habituales” (AAIDD, 2011, p. 31). Esta dimensión incluye aspectos tan fundamentales como el autocuidado, la movilidad dentro de un contexto funcional y la interacción con su medio inmediato, lo cual resulta indispensable para que los alumnos puedan desenvolverse con mayor independencia y calidad de vida.

Por estas razones, es fundamental documentar e intervenir desde estrategias de integración sensorial que favorezcan el desarrollo de las habilidades de la vida diaria, así como reflexionar sobre el papel de los docentes y cuidadores en la promoción de la autonomía de los alumnos. Este informe profesional, por tanto, aporta evidencia de cómo la intervención educativa puede contribuir a transformar dinámicas de dependencia en oportunidades para la participación activa, funcional y autónoma de los estudiantes con discapacidad en su vida cotidiana.

Perfil General:

A partir del proceso desarrollado en el presente informe de práctica profesional, fue posible fortalecer diversas capacidades contempladas en el perfil de egreso de las licenciaturas en educación, el cual “orienta la formación docente hacia una práctica reflexiva, crítica, situada y congruente con los principios de la educación inclusiva” (SEP, 2022, p. 37).

Durante la experiencia de práctica se consolidaron conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares que permitieron diseñar, implementar y evaluar intervenciones educativas acordes al desarrollo cognitivo, psicológico y físico de las y los estudiantes, considerando su contexto sociocultural. En este sentido, los rasgos del perfil general seleccionados para potenciarse a través del presente informe fueron los siguientes:

Cuenta con una formación pedagógica, didáctica y disciplinar sólida para realizar procesos de educación inclusiva de acuerdo al desarrollo cognitivo, psicológico y físico de las y los estudiantes, congruente con su entorno sociocultural; es capaz de diseñar, realizar y evaluar intervenciones educativas situadas mediante el diseño de estrategias de enseñanza, aprendizaje, el acompañamiento, el uso de didácticas, materiales y recursos educativos adecuados, poniendo a cada estudiante en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje.

Este rasgo se fortaleció mediante el diseño e implementación de estrategias de integración sensorial orientadas al desarrollo de habilidades prácticas de la vida diaria relacionadas con el autocuidado. Para ello, se diseñaron actividades adaptadas, apoyos

visuales y materiales sensoriales, considerando las características individuales y necesidades específicas del alumnado.

Como evidencia de este proceso, durante las intervenciones se observó una mayor participación de los estudiantes en las actividades de autocuidado, así como avances en la ejecución de rutinas y una participación más autónoma dentro del aula. Asimismo, los registros de observación y el seguimiento de las actividades permitieron identificar progresos en la apropiación de habilidades funcionales.

A partir de esta experiencia se aprendió que la planificación docente requiere trascender los contenidos académicos tradicionales y priorizar aprendizajes funcionales y significativos, colocando al estudiante como protagonista de su proceso educativo y reconociendo la importancia de adaptar la enseñanza a las características particulares de cada contexto.

Desarrolla el pensamiento reflexivo, crítico, creativo y sistémico y actúa desde el respeto, la cooperación, la solidaridad, la inclusión y la preocupación por el bien común; establece relaciones desde un lugar de responsabilidad y colaboración para hacer lo común, promueve en sus relaciones la equidad de género y una interculturalidad crítica de diálogo, de reconocimiento de la diversidad y la diferencia; practica y promueve hábitos de vida saludables y fomenta la convivencia social desde el reconocimiento de los derechos humanos.

Este rasgo se fortaleció mediante el análisis constante de la práctica docente y la toma de decisiones basada en la observación directa del alumnado. Durante el desarrollo de las actividades fue necesario replantear estrategias, realizar ajustes y adaptar intervenciones para responder a la diversidad de ritmos, intereses y formas de participación presentes en el grupo.

La evidencia de este proceso se reflejó en los cambios realizados durante la intervención, así como en la colaboración establecida con docentes y familias para favorecer la participación y el bienestar de los estudiantes. Estas acciones permitieron generar ambientes más inclusivos y fortalecer las relaciones de respeto y reconocimiento de la diversidad.

Como aprendizaje profesional, se comprendió que la reflexión sistemática sobre la práctica constituye un elemento fundamental para la mejora docente, ya que permite actuar de manera ética y sensible ante situaciones de vulnerabilidad educativa, favoreciendo procesos educativos más inclusivos y centrados en las necesidades reales del alumnado.

Perfil Profesional:

Además, es importante señalar que existen ciertos rasgos del perfil profesional que se pusieron en juego durante esta experiencia de trabajo docente; aquellos que se intencionan con mayor énfasis fueron los siguientes:

Propicia ambientes de aprendizaje incluyentes a través del diseño e implementación de ajustes razonables, aplicando sus conocimientos psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos que respondan a las necesidades del alumnado, en el marco del Plan y Programas de Estudio vigentes.

Este rasgo se fortaleció mediante la creación de ambientes estructurados que integraron estrategias de regulación sensorial, apoyos visuales, organización del espacio y adaptación de actividades enfocadas en favorecer la participación del alumnado en rutinas de autocuidado.

Como evidencia, se observó que los estudiantes lograron involucrarse con mayor autonomía en actividades cotidianas y participar con mayor seguridad dentro del aula. Asimismo, la disminución de barreras para el aprendizaje permitió generar mejores condiciones para la participación activa de los alumnos.

Como aprendizaje profesional, se comprendió que la construcción de ambientes inclusivos requiere anticipar necesidades y generar ajustes razonables que permitan garantizar oportunidades de aprendizaje y participación para todos los estudiantes.

Planifica y desarrolla la práctica docente mediante la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje, contribuyendo al pleno desarrollo de las capacidades de todos los

alumnos, particularmente de aquellos en situación de vulnerabilidad, desde los principios de la educación inclusiva.

Este rasgo se fortaleció mediante el diseño de experiencias educativas que incorporan múltiples formas de participación, representación y acción, considerando la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje presentes en el grupo.

La evidencia se observó en la participación activa de estudiantes con distintos niveles de apoyo y en la implementación de estrategias de integración sensorial que facilitaron el acceso equitativo a actividades significativas relacionadas con el desarrollo de la autonomía personal.

Como aprendizaje profesional, se reconoció que la inclusión educativa implica flexibilizar la enseñanza y anticipar necesidades, comprendiendo que todos los estudiantes pueden aprender cuando se generan condiciones adecuadas para participar desde sus capacidades e intereses.

II. Plan de Acción

El plan de acción constituye el centro de trabajo de la investigación, ya que es el medio por el cual las intenciones, metas y propósitos se traducen en estrategias y actividades concretas dentro del escenario educativo. La elaboración de un plan permite organizar los objetivos de los docentes y de la comunidad educativa, estableciendo prioridades y fases para el desarrollo de la intervención.

Este plan de acción se aborda desde la investigación-acción; de acuerdo con Latorre (2005), esta se entiende como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24). Por ello, el plan no es un documento rígido, sino una propuesta flexible y revisable que orienta el proceso de cambio.

Como se señaló anteriormente, la intención del plan de acción se centra en impulsar los procesos de intervención educativa, mediante la reflexión crítica y la participación de los actores que integran la comunidad educativa; de esta manera busca que se favorezca la inclusión y el desarrollo integral de los alumnos. Desde las palabras de Elliott (1993, como se citó en Latorre, 2005), es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 23).

La elección de la investigación-acción como enfoque metodológico responde a su estrecha vinculación con la práctica docente y su capacidad para generar conocimiento situado. A diferencia de otros enfoques más tradicionales, que separan la teoría de la práctica, la investigación-acción permite que el profesorado se convierta en agente activo de cambio dentro de su propio contexto. Este enfoque reconoce que los problemas educativos son complejos y están profundamente influenciados por factores sociales, culturales e institucionales, por lo que requieren ser analizados desde dentro. En este sentido, la investigación-acción favorece la construcción de soluciones contextualizadas, pertinentes y ajustadas a las necesidades reales del alumnado y de la comunidad educativa.

Asimismo, este enfoque metodológico promueve procesos de reflexión crítica sistemática, lo que contribuye al desarrollo profesional docente. A través de ciclos continuos

de planificación, acción, observación y reflexión, el profesorado no solo implementa mejoras en su práctica, sino que también genera aprendizajes significativos sobre su quehacer pedagógico. De acuerdo con diversos planteamientos teóricos, esta dinámica reflexiva fortalece la toma de decisiones fundamentadas y fomenta una actitud investigativa permanente. Por ello, la investigación-acción no solo se presenta como una estrategia para intervenir en la realidad educativa, sino también como una vía para transformar la práctica docente en un proceso consciente, crítico y orientado a la mejora continua.

Escenario en Donde se Realiza la Investigación

La investigación se desarrolla en el CAM *Manuel López Dávila*, en *San Luis Potosí*, San Luis Potosí. Un contexto educativo caracterizado por la atención a alumnos con discapacidad. La singularidad de este espacio exige que los docentes se constituyan en investigadores de su propia práctica. Como argumenta Stenhouse (1998, citado en Latorre, 2005), “el profesorado no debe ser objeto de investigación de personas externas, sino investigador de sí mismo” (p. 19). Esta visión refuerza la necesidad de situar la investigación en el propio centro escolar y en el aula, donde se generan las problemáticas y posibilidades de cambio.

Población y Muestra de Estudio

La población está conformada por los estudiantes del CAM, institución dedicada a la atención de niños y niñas que enfrentan diversas barreras para el aprendizaje y la participación en el ámbito escolar. Dentro de esta población, se delimitó de manera específica al grupo de quinto grado de primaria, integrado por alumnos con distintos perfiles de desarrollo y aprendizaje.

La muestra de estudio se seleccionó de forma intencional, considerando a los estudiantes 12 estudiantes del grupo; estos presentan diferentes condiciones, entre ellas: discapacidad motriz, discapacidad intelectual, condiciones relacionadas con trastornos del espectro autista, así como otras dificultades significativas de aprendizaje. Esta delimitación responde a que dichos alumnos enfrentan mayores retos en los procesos de inclusión educativa y en la adquisición de competencias académicas, lo que permite realizar un análisis más profundo y pertinente de las estrategias de intervención pedagógica.

En este sentido, McNiff (1988, citado en Latorre, 2005) subraya que la investigación-acción requiere “control sistemático en la generación de datos válidos y en la reflexión sobre la acción” (p. 18). Esta perspectiva justifica la delimitación de la muestra, ya que permite centrar la investigación en los casos donde la reflexión pedagógica resulta más necesaria y significativa.

Fases de Investigación

La investigación-acción se desarrolla mediante una espiral de ciclos autorreflexivos orientados a la mejora continua de la práctica educativa. Según Lewin (1946, citado en Latorre, 2005), este proceso “se configura como una espiral de pasos compuesta por planificación, acción, observación y reflexión” (p. 27). Cada ciclo parte de la revisión y análisis de la práctica educativa, lo que permite identificar los problemas y formular nuevas acciones para mejorarla en función de los hallazgos obtenidos en cada ciclo.

Las fases de investigación que se implementaron se recuperaron de la propuesta que realizan Yuni y Urbano (2005, citada en Colmenares y Piñeiro, 2008), estas se muestran en la tabla 1.

Tabla 1
Fases del Plan de Acción

FASES		ACCIONES
Preparación diagnóstica reflexiva		Focalización del problema
		Revisión de la lectura especializada
		Construcción de instrumentos diagnósticos
		Aplicación de instrumentos diagnósticos
		Interpretación de los resultados
Construcción del plan de acción		Revisión de la literatura especializada
		Construcción del plan de acción

Transformación

Aplicación del plan de acción

Análisis de los resultados mediante la implementación de los siguientes aspectos: a) Descripción del trabajo docente: Construcción de textos descriptivos y explicativos sobre el trabajo docente durante el momento de la intervención docente, b) confrontación del trabajo docente: reflexión sobre los resultados obtenidos con los saberes previos y los referentes teóricos, y c) reconstrucción: identificación de las áreas de oportunidad para la mejora del trabajo docente.

Técnicas e Instrumentos de Investigación

La recolección de información en la investigación-acción se basa en la utilización de técnicas cualitativas que permiten comprender los procesos y significados presentes en la práctica educativa (Latorre, 2005). Estas técnicas se complementan con instrumentos diseñados para registrar y analizar los datos de forma sistemática.

Las técnicas de investigación que se utilizaron en la investigación y desde la concepción de Latorre (2005) son las siguientes:

- Observación participante: “El docente-investigador participa activamente en el proceso educativo, registrando las interacciones, conductas y respuestas de los alumnos” (p. 56). Como señala Latorre (2005), “la observación de la acción y el registro sistemático de información son claves para garantizar que los juicios sean razonablemente válidos y precisos” (p. 49). La integración de diversos instrumentos permite triangular la información y fortalecer la validez de los resultados.
- Entrevistas y charlas informales: “Se realizan con docentes, padres o alumnos para obtener información sobre percepciones, necesidades y experiencias” (p. 70).
- Cuestionario: Técnica presentada por Latorre (2005) como un instrumento útil para obtener información básica o valorar el efecto de una intervención (pp. 66–69).
- Análisis documental: “Revisión de materiales producidos por los alumnos, registros institucionales o informes previos” (p. 78).

De acuerdo con Hernández (2014), la recolección de los datos se basa en la medición de variables o conceptos planteados en las hipótesis, y requiere del uso de procedimientos estandarizados y aceptados por la comunidad científica para garantizar la credibilidad del estudio (p. 18).

De esta manera, las técnicas e instrumentos de recolección de resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Observación	● Guía de observación: Estructura los aspectos a observar durante las actividades. ● Lista de cotejo: Permite registrar de manera objetiva la presencia o ausencia de comportamientos, habilidades o actitudes específicas durante el proceso educativo. ● Registro anecdótico: documento narrativo breve que recoge situaciones significativas del aula. ● Grabaciones y fotografías: evidencian los momentos clave de la intervención.
Entrevista.	● Guion de entrevistas semiestructuradas

Técnicas de Análisis de la Investigación

El análisis de la información se apoya en procesos de categorización y codificación que permiten identificar patrones y significados en los datos obtenidos. Desde la perspectiva de la investigación-acción, este análisis no es un fin en sí mismo, sino un medio para la transformación de la práctica educativa. Latorre (2005) sostiene que su propósito es “*someter a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones*” (p. 26), generando teoría desde la práctica y para la práctica.

No obstante, es importante señalar que para los instrumentos que recogen datos numéricos como la lista de cotejo, se utilizará la estadística descriptiva, dado que “permite

sintetizar la información obtenida mediante procedimientos numéricos o gráficos, facilitando la comprensión de los resultados y su comparación” (Hernández et al. 2014, p. 356).

Por otra parte, para los instrumentos que recogen información cualitativa, se utilizará el análisis de texto. De acuerdo con Flick (2015), este “consiste en un proceso sistemático de interpretación, en el cual el investigador identifica categorías y relaciones significativas dentro de los datos, con el fin de construir una comprensión teórica o práctica del fenómeno estudiado” (p. 112). A su vez, para analizar el texto, se emplea el *Ciclo Reflexivo de Smith* (2001); este es un modelo que orienta el proceso de reflexión docente a partir de la práctica. Este ciclo propone analizar una experiencia desde seis fases:

1. Descripción de la experiencia.
2. Sentimientos o emociones que generó.
3. Evaluación de lo positivo y negativo.
4. Análisis de las causas o factores.
5. Conclusión: se resume lo aprendido.
6. Plan de acción, en el que se plantea cómo mejorar en el futuro.

De acuerdo con Smith (2001), “la reflexión profesional implica un proceso sistemático de análisis crítico sobre la práctica, con el propósito de mejorar la comprensión y la toma de decisiones educativas” (p. 47). Este ciclo resulta útil en investigaciones educativas porque permite relacionar la teoría con la práctica, analizando las intervenciones implementadas en el aula.

Contexto Educativo Donde se Lleva a Cabo la Intervención del Plan de Acción

Contexto Externo

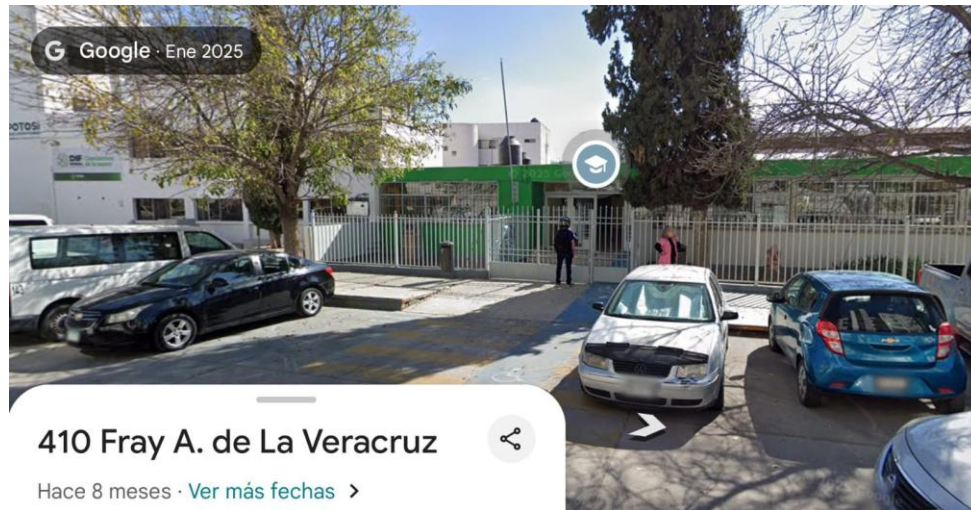
Las prácticas docentes se realizaron en el CAM Manuel López Dávila, con clave de centro de trabajo 24DML0005K. Este pertenece a la zona escolar 01 de Educación Especial, esta institución brinda atención a niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad en el turno matutino y vespertino. Está ubicado en la calle Fray Alonso de la Veracruz #410, Colonia Virreyes; C.P. 78240, en el municipio de San Luis Potosí, S.L.P., entre las calles Luis de Velasco, Juan Luis de Alarcón y Fernando Torres. Esta es la primera escuela de Educación Especial en el Estado, fundada el 1 de marzo de 1965; actualmente está cumpliendo 60 años en función.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (2016), los CAM son servicios educativos que ofrecen atención inicial y básica (preescolar, primaria y secundaria), así como formación para el trabajo y la vida adulta. Su responsabilidad es escolarizar a estudiantes con discapacidad y trastornos del espectro autista que enfrentan barreras significativas en los contextos áulico, escolar, sociofamiliar y laboral, lo cual dificulta su aprendizaje y participación. Por ello, requieren ajustes razonables y apoyos específicos, ya sea de manera temporal o permanente, con el fin de brindar una atención educativa pertinente que les permita satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje y fomentar su participación autónoma en la vida social y productiva (p. 28).

El centro se ubica en un entorno urbano, dentro de una zona con nivel socioeconómico medio-alto. Al lado Este se encuentran el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) Estatal y el Jardín de Niños Eva Sámano de López Mateos. Del lado Oeste se localiza el Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) 1 y, a continuación, el Parque Juan Ruiz de Alarcón, un espacio con áreas verdes destinadas a la recreación. Frente al parque, los días miércoles se coloca un mercadillo ambulante en el que se venden productos de la canasta básica.

Figura 1.

Entrada principal del CAM



En los alrededores de la institución se observan viviendas, comercios como una tienda OXXO y consultorios médicos particulares. Asimismo, el plantel se ubica cerca de dos avenidas principales: hacia el Sur, Av. Salvador Nava y al Norte, Av. Himno Nacional. Entre los sitios de referencia más próximos destacan el Hospital Central Dr. Ignacio Morones Prieto, la Facultad del Hábitat de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, el Instituto Salesiano Carlos Gómez y el supermercado HEB.

Contexto Interno

El CAM fue fundado en 1965 y se convirtió en la primera escuela para alumnos con discapacidad en San Luis Potosí. Su creación fue impulsada por el señor Mario Heinz, padre de Vicky Heinz, quien fue la primera alumna del CAM y presentaba discapacidad auditiva en grado de sordera, así como discapacidad motriz. Ante la ausencia de una institución que atendiera las necesidades educativas de su hija, el señor Heinz gestionó la apertura del centro, logrando dialogar con el entonces gobernador Manuel López Dávila y obtener el apoyo de la doctora Catalina Rivera Martínez, con quienes finalmente se consolidó el proyecto. En honor a Vicky Heinz, y como un símbolo del legado que dio origen a esta institución, se colocó una

estatua en su memoria, ubicada en el área verde a un costado de la entrada principal del plantel.

Figura 2.

Estatua de Vicky Heinz



Desde sus inicios, este centro escolar ha sido pionero en la educación especial en el estado. Comenzó bajo el nombre de “Escuela de Perfeccionamiento: Prof. Manuel López Dávila”, en honor al gobernador y gestor del proyecto. En esa misma etapa, asumió la dirección la Dra. Catalina Rivera Martínez, quien, con el apoyo del señor Mario Heinz, se encargó de definir y buscar a la población que debía atender la institución.

Con el tiempo, el centro se consolidó como sede de importantes proyectos como el Centro de Capacitación de Educación Especial (CECADE) y el Centro Psicopedagógico, además de ofrecer diversos servicios de educación especial. Entre los servicios que actualmente brinda el CAM se encuentran:

- Trabajo social.
- Psicología.
- Área de comunicación y lenguaje.
- Taller de manualidades.
- Taller de cocina.
- Sala de fisioterapia.

- Alberca para terapia física (actualmente no funcional).

En 1977, con la llegada del modelo de integración educativa, comenzó a atender a alumnos con todo tipo de discapacidades. Hacia 1980 se le reconocía ya como una escuela de educación especial, enfocada principalmente en estudiantes con deficiencia intelectual y trastornos neuromotores. En el año 2005 asumió la dirección el Lic. En Educación Especial Luis Fernando Morales Trejo, quien continúa al frente de la institución hasta la fecha.

Actualmente, en el ciclo escolar 2025-2026, el CAM cuenta con 150 alumnos inscritos, desde los 3 hasta los 23 años de edad. Sus modalidades de atención incluyen:

- Un grupo multigrado de preescolar.
- Seis grupos de primaria.
- Cuatro grupos de secundaria (la modalidad inició en 2011).
- Dos grupos de capacitación laboral, uno en carpintería y otro en computación (el primero abierto en 2021).

Algunos alumnos provienen de comunidades como Mezquitic, Villa de Pozos, Escalerillas y Quinajá. La mayoría se transporta en vehículo propio o transporte público; además, existe un servicio concesionado de transporte gestionado directamente por padres de familia, sin vínculo administrativo con la escuela. Desde el año 2000, el CAM también recibe estudiantes provenientes de casas hogar del DIF, como el Albergue Infantil Rafael Nieto (niños) y la Casa Hogar Rosario Castellanos (niñas), todos con diagnósticos de discapacidad.

La jornada escolar inicia a las 8:00 a.m. con una activación física de 10 minutos para toda la comunidad. El horario de salida es a las 12:00 p. m. para preescolar y primaria, mientras que secundaria y capacitación laboral concluyen a las 2:00 p. m. El receso general es de 10:30 a 11:00 a. m.

El CAM cuenta con un programa de Escuela para Padres, coordinado por el equipo de apoyo. No obstante, la participación de las familias es limitada, ya que muchos padres

conciben la institución como una guardería y no como un espacio educativo formal. El mantenimiento de las instalaciones recae principalmente en ellos.

Las tradiciones escolares más representativas son los actos cívicos, la conmemoración del Día de Muertos y las celebraciones de Navidad. Asimismo, el plantel recibe apoyo a través de programas gubernamentales como *La Escuela es Nuestra* y donaciones de algunas empresas privadas.

La institución cuenta con servicio de electricidad en todas las aulas, las cuales están equipadas con iluminación y contactos funcionales. Asimismo, dispone de drenaje y suministro de agua potable, lo que favorece el adecuado funcionamiento de las actividades escolares.

En cuanto a los recursos tecnológicos, el CAM cuenta con servicio de internet, cuyo alcance se fortaleció durante este ciclo escolar mediante la colocación de repetidores de wifi y módems en puntos estratégicos de la institución, permitiendo una mejor cobertura en todas las áreas del plantel. Además, se instalaron pantallas planas en algunos salones para fortalecer el trabajo didáctico, aunque estas deben compartirse con el turno vespertino.

Las instalaciones del CAM están conformadas por 16 aulas, 4 cubículos destinados al equipo interdisciplinario, un aula de fisioterapia, una cancha principal techada, áreas verdes y un área de juegos destinada a los grupos de preescolar y primaria menor. También dispone de sanitarios separados para docentes y alumnos, así como un espacio donde anteriormente se ubicaba la alberca, el cual actualmente se utiliza como bodega.

La escuela cuenta además con rampas que facilitan el acceso y desplazamiento de los alumnos que utilizan silla de ruedas, favoreciendo así una mayor accesibilidad dentro de la institución, Como señala CONADIS, “la accesibilidad en la infraestructura física permite que todas las personas puedan desplazarse de manera segura, autónoma y cómoda, eliminando barreras que limitan su participación” (2014, p. 5). Dentro del plantel también se encuentra la supervisión de la Zona 01, a la cual pertenece el CAM y que tiene su sede en estas instalaciones, además de la dirección y el pórtico principal.

Figura 3

Croquis de las instalaciones del CAM



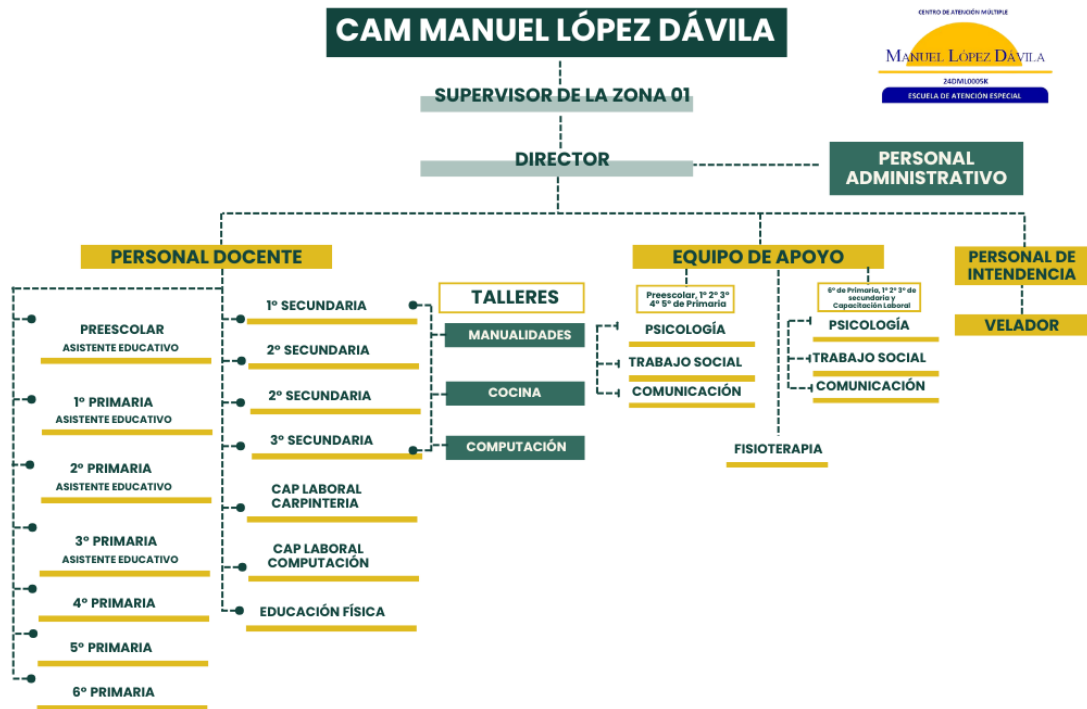
Creación propia

Organigrama

El CAM Manuel López Dávila es un centro de organización completa, lo que significa que cuenta con el personal necesario para atender de manera integral las necesidades educativas, administrativas y de apoyo de la institución. Actualmente, dispone de 33 recursos humanos distribuidos en diferentes áreas, entre ellas personal directivo, docente, administrativo, de apoyo y equipo interdisciplinario, lo que permite brindar una atención más especializada a los alumnos que asisten al centro, como se muestra a continuación en la figura 4.

Figura 4.

Organigrama del CAM Manuel López Dávila, en el que se muestra la distribución del personal por áreas de atención.



Creación propia.

Contexto áulico

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), el aula constituye un espacio de interacción social donde el docente organiza las condiciones para el aprendizaje y media las relaciones entre los estudiantes y los contenidos, desempeñando un papel central en el proceso educativo. Este concepto destaca la importancia de considerar el entorno inmediato del aula para comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El aula referida para la elaboración de este informe corresponde al grupo de 5º de primaria, conformado por 12 alumnos, de los cuales 10 son hombres y 2 son mujeres, con un rango de edad de 9 a 11 años. Tres de los alumnos, dos hombres y una mujer, provienen de

casas hogar, lo que añade un componente socioemocional particular, tanto a los estudiantes, como al grupo. Además, el grupo incluye a tres alumnos con dificultades neuromotoras, de los cuales dos requieren el uso de silla de ruedas.

La población escolar del grupo presenta una amplia diversidad de condiciones asociadas a la discapacidad y al desarrollo, entre las que se encuentran discapacidad intelectual, discapacidad motriz, discapacidad múltiple, baja visión, trastorno del espectro autista y trastorno negativista desafiante. Esta diversidad conforma un grupo con características y necesidades educativas variadas, las cuales son consideradas en la planeación e implementación de las actividades pedagógicas. Las características y particularidades de los alumnos se presentan en la tabla 3.

Tabla 3.

Condición que presentan los alumnos del grupo

ALUMNO	CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD O TRASTORNO	CLAVE ASIGNADA A LA CONDICIÓN POR LA SEP	COMUNICACIÓN	DESPLAZAMIENTO
Alumno 1	Discapacidad múltiple	DM	Comunicación verbal parcialmente inteligible	Requiere apoyo para el desplazamiento
Alumno 2	Discapacidad Intelectual	DI	Comunicación verbal parcialmente inteligible	Independiente
Alumno 3	Trastorno negativista desafiante	TND	Comunicación verbal funcional	Independiente
Alumno 4	Discapacidad motriz	DMO	Comunicación no verbal	Movilidad muy limitada
Alumno 5	Trastorno del espectro autista	TEA	Comunicación verbal funcional	Independiente
Alumno 6	Discapacidad Intelectual	DI	Comunicación verbal parcialmente inteligible	Independiente

Alumno 7	Discapacidad múltiple	DM	Comunicación no verbal	Movilidad muy limitada
Alumno 8	Trastorno del espectro autista	TEA	Comunicación verbal funcional	Independiente
Alumno 9	Baja visión	BV	Comunicación verbal funcional	Independiente
Alumno 10	Trastorno del espectro autista	TEA	Comunicación verbal funcional	Independiente
Alumno 11	Discapacidad Intelectual	DI	Comunicación verbal parcialmente inteligible	Independiente
Alumno 12	Discapacidad Intelectual	DI	Comunicación verbal funcional	Independiente

Para una mejor comprensión de la información presentada en la Tabla 3, la columna *Comunicación* hace referencia a la forma en que cada alumno expresa sus necesidades, ideas e interactúa con los demás. La categoría comunicación verbal funcional corresponde a alumnos cuyo lenguaje oral es comprensible y les permite comunicarse de manera efectiva; comunicación verbal parcialmente inteligible se refiere a aquellos que utilizan lenguaje oral, aunque su pronunciación o articulación dificulta la comprensión de su mensaje; y comunicación no verbal identifica a los alumnos que no emplean lenguaje oral como principal medio de comunicación, recurriendo a gestos, señalamientos, expresiones faciales u otras formas de comunicación.

Por otra parte, la columna *Desplazamiento* describe el nivel de autonomía del alumno para moverse dentro del contexto escolar. La categoría independiente corresponde a quienes se desplazan sin apoyo; requiere apoyo para el desplazamiento hace referencia a los alumnos que necesitan asistencia de otra persona para moverse; mientras que movilidad muy limitada identifica a aquellos cuya capacidad de desplazamiento es reducida y que requieren apoyo constante o el uso de ayudas técnicas, como la silla de ruedas.

La ubicación del aula se asignó estratégicamente para facilitar el acceso de los alumnos con condiciones neuromotoras; se encuentra en la primera aula al ingresar al patio principal del CAM, lo que permite una entrada y salida más accesible y segura. El aula es compartida con el turno de la tarde, por lo que algunos muebles son propiedad del turno vespertino. Recientemente se incorporó un televisor, también compartido con el turno de la tarde, que se utiliza para actividades educativas.

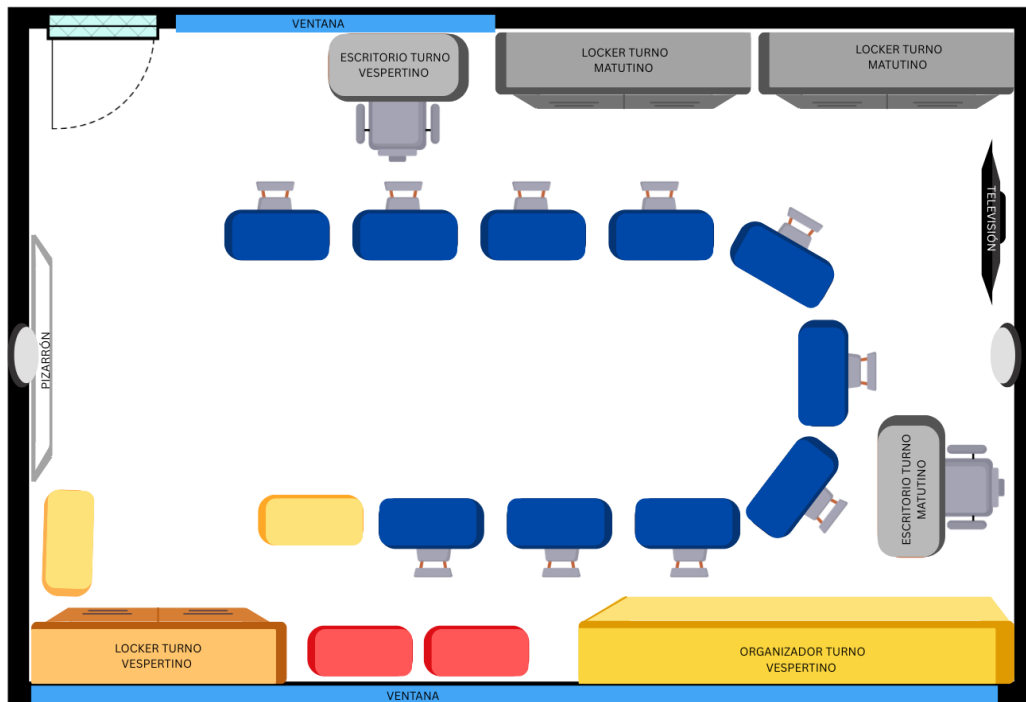
El aula cuenta con materiales básicos de higiene, como gel antibacterial, jabón y toallas desechables, así como con materiales básicos de papelería, incluyendo hojas, cuadernos y útiles escolares. Además, dispone de cuatro ventiladores que contribuyen a la circulación del aire, mejorando la ventilación del espacio.

La organización del espacio áulico constituye un elemento fundamental dentro del proceso educativo, especialmente en contextos de educación especial, donde la distribución del mobiliario influye directamente en la participación, la autonomía y el aprendizaje de los alumnos. La disposición física del aula no solo facilita el desarrollo de las actividades escolares, sino que también permite generar ambientes más accesibles, estructurados y funcionales, favoreciendo la movilidad, la interacción y la atención a las necesidades específicas de cada estudiante.

En el caso del CAM, la organización del mobiliario responde a las características del grupo, a los apoyos requeridos por los alumnos y a las dinámicas de trabajo implementadas durante la jornada escolar. A continuación, se presenta el croquis de la distribución actual del aula, en el que se muestra el mobiliario disponible y su ubicación dentro del espacio educativo.

Figura 5

Croquis de la infraestructura del aula donde se realizaron las prácticas profesionales



Creación propia.

Las actividades de rutina del grupo se establecen de acuerdo con el equipo de apoyo que interviene a lo largo de las semanas. La clase de educación física se imparte los lunes y viernes, mientras que fisioterapia y lenguaje de comunicación se llevan a cabo para los alumnos canalizados a estas áreas. Los alumnos tienen recreo todos los días de 10:30 a 11:00 a. m., y los lunes, martes, jueves y viernes participan en activación física.

En general, el aula ofrece un espacio funcional y adaptado a las necesidades del grupo, permitiendo implementar estrategias pedagógicas que consideren la diversidad de habilidades, condiciones neuromotoras y particularidades socioemocionales de los alumnos, así como la coordinación con las actividades de apoyo externo.

Diagnóstico

El diagnóstico educativo es un proceso sistemático que permite identificar las necesidades, potencialidades, estilos de aprendizaje y condiciones del entorno que influyen en el proceso formativo de los alumnos. Su propósito principal es orientar la toma de decisiones pedagógicas para planificar estrategias, apoyos y adaptaciones que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo integral de cada estudiante.

De acuerdo con Marchesi y Martín (2014), el diagnóstico educativo puede entenderse como un proceso sistemático que permite recoger información relevante sobre las características del alumnado y su contexto, con el fin de orientar la toma de decisiones y diseñar respuestas educativas ajustadas a sus necesidades. En este sentido, el diagnóstico no busca etiquetar, sino comprender la realidad del estudiante para favorecer una intervención inclusiva.

En el ámbito de la educación especial y los CAM, el diagnóstico educativo es fundamental para determinar el nivel de desempeño, las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrenta el alumno, así como los apoyos requeridos. Según la SEP, este proceso “permite reconocer las necesidades educativas de los alumnos, considerando tanto sus capacidades como los factores contextuales, con el propósito de diseñar estrategias de intervención pertinentes” (2023, p. 27).

Plan diagnóstico

El objetivo de este diagnóstico fue identificar las fortalezas sensoriales y áreas de oportunidad de las conductas adaptativas prácticas de los alumnos con discapacidad que cursan quinto grado de primaria en el CAM, mediante la aplicación de instrumentos de observación y diagnóstico inicial.

Para la elaboración del plan de acción fue fundamental conocer las habilidades adaptativas y sensoriales de los alumnos, por lo que se diseñaron y aplicaron instrumentos de diagnóstico con el propósito de identificar sus fortalezas, necesidades y áreas de oportunidad.

Es importante señalar que, durante el proceso de aplicación del diagnóstico, una de las alumnas provenientes de *Casa Hogar* fue retirada de la institución al resolverse su situación familiar. Debido a ello, no fue posible concluir la aplicación de los instrumentos ni incluir sus resultados en el análisis y perfil grupal que se presentan posteriormente.

De acuerdo con Marchesi y Martín (2014), el diagnóstico educativo es un proceso sistemático que permite conocer las características del alumnado y su contexto escolar, con el propósito de orientar la intervención pedagógica y favorecer aprendizajes significativos. En este sentido, los instrumentos se enfocaron en valorar las habilidades conceptuales, prácticas y sociales, poniendo especial atención en las habilidades prácticas de la vida diaria, las cuales abarcan la alimentación, el aseo personal, el vestido, el cuidado de la salud y el cuidado del entorno.

Estas habilidades son fundamentales en la educación especial, pues permiten a los alumnos desenvolverse con mayor autonomía, independencia y seguridad en su vida cotidiana. Como señalan Schalock, Luckasson y Tassé (2021), el desarrollo de las habilidades adaptativas en sus dimensiones conceptual, social y práctica contribuye significativamente a la participación social, la autodeterminación y la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad. Una vez aplicados los instrumentos del diagnóstico, se elaboró un perfil grupal (Tabla 4) que permitió analizar los resultados obtenidos en cada área.

Tabla 4

Perfil grupal

NOMBRE	EDAD	CLAVE	HABILIDADES CONCEPTUALES	HABILIDADES PRACTICAS	H. PRACTICAS DE LA VIDA DIARIA					HABILIDADES SOCIALES	SISTEMAS SENSORIALES						
					Alimentación	Aseo personal	Vestido	Cuidado de la salud	Cuidado del entorno		Táctil	Propioceptivo	Vestibular	Visual	Auditivo	Olfativo	Gustativo
Alumno 1	11	DMO	BAJO	BAJO	B	B	B	B	B	BAJO	M	B	B	M	A	A	A
Alumno 2	11	DI	MEDIO	MEDIO	A	M	M	B	M	ALTO	A	A	A	A	M	A	A
Alumno 3	11	TND	ALTO	ALTO	A	M	M	B	M	BAJO	A	A	A	A	M	M	A
Alumno 4	10	DMO	MEDIO	BAJO	B	B	B	B	B	ALTO	A	B	B	A	A	A	M
Alumno 5	11	TEA	MEDIO	ALTO	A	M	M	B	A	BAJO	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 6	10	DM	BAJO	MEDIO	A	M	M	B	M	BAJO	A	M	A	M	M	M	A
Alumno 7	12	DM	BAJO	BAJO	B	B	B	B	B	BAJO	B	B	B	B	B	B	M
Alumno 8	10	TEA	BAJO	MEDIO	A	M	B	B	M	BAJO	M	M	A	M	M	M	A
Alumno 9	10	BV	ALTO	MEDIO	A	M	M	M	A	MA	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 10	10	TEA	MUY ALTO	ALTO	A	M	M	M	A	ALTO	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 11	11	DI	BAJO	ALTO	A	M	M	B	A	MEDIO	A	M	A	A	A	A	A

Descripción de los instrumentos diagnósticos

1. **Habilidades adaptativas.** El Instrumento de Evaluación de las Habilidades Adaptativas (anexo 1) consta de una lista de cotejo conformada por tres áreas que permiten identificar el nivel de autonomía del alumno, en cada una de las habilidades conceptuales, prácticas y sociales.

El área de habilidades conceptuales integra un total de diecinueve indicadores relacionados con la atención, la comunicación, el desempeño académico y la autodirección. El área de habilidades prácticas cuenta con doce indicadores que evalúan actividades de la vida diaria, actividades instrumentales y ocupacionales. Por su parte, el área de habilidades sociales incluye once indicadores enfocados en la identificación y regulación emocional, la interacción con otros y la participación en situaciones grupales. En conjunto, el instrumento está compuesto por cuarenta y dos indicadores.

La evaluación de cada indicador se realiza mediante una escala que va de cero a tres puntos, donde cero significa que el alumno no realiza la actividad, uno que la realiza únicamente con asistencia o supervisión constante, dos que puede realizarla

con una mínima asistencia y tres que la lleva a cabo de manera independiente y consistente. Esta escala permite observar con claridad el nivel de apoyo que requiere el alumno y su grado de autonomía en cada habilidad evaluada.

Para obtener los resultados, se elaboró una matriz en la que se registraron los puntajes de cada alumno en cada indicador. Los indicadores se organizaron en filas según el área correspondiente, mientras que los alumnos se colocaron en columnas, lo que facilitó visualizar el desempeño individual dentro del grupo. A partir de la observación directa en actividades cotidianas, se asignó el puntaje correspondiente a cada indicador. Posteriormente, se realizó la suma total por cada área para cada alumno y estos resultados se compararon con una tabla de rangos que permite clasificar el desempeño en nivel bajo, medio, alto o muy alto. Esta organización de la información hizo posible analizar las habilidades con las que cada alumno cuenta y visualizar un panorama general del grupo.

2. **Habilidades prácticas de la vida diaria.** El instrumento de evaluación denominado “habilidades prácticas para actividades de la vida diaria” (anexo 2), fue elaborado desde el enfoque de habilidades adaptativas propuesto por la AAIDD, el cual define las habilidades prácticas como aquellas relacionadas con el desempeño de actividades cotidianas que favorecen la autonomía e independencia. A partir de este referente, se consideraron las áreas de alimentación, vestido, higiene personal, cuidado del entorno y seguridad y salud, por ser fundamentales en el desarrollo de habilidades para la vida diaria en contextos de educación especial.

Este instrumento se realizó considerando el contexto del CAM y las características del grupo atendido, ajustando los niveles de desempeño a los apoyos que requieren los alumnos. Por sus características, permite identificar el nivel de autonomía que cada alumno muestra en actividades esenciales relacionadas con la alimentación, el vestido, la higiene personal, el cuidado del entorno y la seguridad y salud. Cada una de estas áreas está integrada por un conjunto de cinco, teniendo un total de veinticinco indicadores totales en la lista de cotejo; cada uno de los indicadores describe conductas observables y específicas propias de la vida cotidiana escolar y familiar.

La valoración de cada indicador se realiza mediante una escala que va del uno al tres. El valor de uno indica que requiere ayuda total o no realiza la actividad; el valor de dos señala que puede realizar la tarea con apoyo parcial, ya sea verbal, gestual o físico; mientras que el valor de tres refleja que la actividad se lleva a cabo de manera autónoma e independiente. Esta escala permite diferenciar claramente los niveles de apoyo que cada alumno necesita y el grado de independencia que ha logrado en cada habilidad.

El área de alimentación incluye indicadores relacionados con la forma en que el alumno se alimenta, el uso adecuado de utensilios, la postura durante la comida, la identificación de señales internas como hambre o saciedad y los hábitos de higiene antes y después de comer. El área de vestido se compone de indicadores que valoran la capacidad para vestirse en el orden adecuado, distinguir ropa limpia de sucia, manipular cierres o botones, ajustar correctamente la vestimenta y participar activamente en la rutina de vestido. En el área de higiene personal se consideran indicadores que permiten conocer cómo realizar el lavado de manos, el cepillado dental, el uso del baño, la limpieza del cuerpo y su participación en rutinas de aseo diario.

El área de cuidado del entorno incorpora indicadores relacionados con el orden, la limpieza, el manejo adecuado de materiales y el cuidado de objetos personales y escolares. Finalmente, el área de seguridad y salud está integrada por cinco indicadores que se enfocan en la identificación de riesgos, la búsqueda de ayuda cuando es necesario, el seguimiento de hábitos básicos de cuidado personal, el cumplimiento de instrucciones para mantenerse seguro y la capacidad de cuidar su cuerpo mediante acciones elementales de bienestar.

Posteriormente, se sumaron los puntajes correspondientes para obtener un total por cada área y por cada alumno, lo que hizo posible identificar tanto el nivel general de autonomía como los apoyos específicos que cada uno requiere. Este procesamiento de los datos permitió analizar con precisión cuáles habilidades están consolidadas y cuáles necesitan fortalecerse, de modo que la información obtenida se

convirtió en una herramienta útil para planear intervenciones que favorezcan la autonomía y el desarrollo funcional dentro y fuera del contexto escolar.

Una vez registrados los puntajes, se organizó la información en una matriz que permitió visualizar de manera clara y ordenada el desempeño de cada alumno en cada indicador. En esta matriz, los indicadores se colocaron en filas y los alumnos en columnas, lo que facilitó el registro detallado de los niveles de logro en cada habilidad práctica de la vida diaria.

3. Habilidades sensoriales. El instrumento de evaluación de habilidades sensoriales fue elaborado con base en la *Teoría de la Integración Sensorial* de Ayres (1972), (anexo 3) la cual plantea que el aprendizaje y la conducta dependen de la adecuada organización de la información que recibe el sistema nervioso a través de los sentidos, así como en enfoques de evaluación funcional propios de la educación especial, que priorizan la observación del desempeño del alumno en contextos naturales. Es un instrumento de elaboración propia que consideró las características de los alumnos con discapacidad. Evalúa siete dimensiones sensoriales: táctil, propioceptiva, vestibular, visual, auditiva, olfativa y gustativa; mediante indicadores observables en situaciones cotidianas del aula.

Esta evaluación tiene el propósito de identificar las vías sensoriales predominantes en los alumnos y determinar el sistema sensorial que posee mayor disposición, interés o capacidad de respuesta. Reconocer este sentido predominante permite comprender cómo procesa el alumno la información del entorno y qué tipo de estímulos favorecen su participación.

Los resultados que proporciona permitirán seleccionar y diseñar estrategias sensoriales que se ajusten a sus necesidades y aprovechar ese canal de mayor fortaleza para apoyar el desarrollo de las habilidades prácticas de la vida diaria. De este modo, la evaluación no solo ofrece un panorama de su funcionamiento sensorial, sino que se convierte en una herramienta para orientar las intervenciones hacia acciones más efectivas y significativas dentro del contexto escolar y cotidiano.

Este instrumento que se utilizó para ello valora los siete sistemas sensoriales: táctil, propioceptivo, vestibular, visual, auditivo, olfativo y gustativo. Para ello, se realizó una lista de cotejo organizada en un conjunto de indicadores que describen conductas observables vinculadas con la manera en que el alumno percibe, procesa e interactúa con los estímulos del entorno. Esta estructura permite identificar cuál es su canal sensorial predominante y, a partir de ello, utilizar ese canal como vía principal para favorecer un aprendizaje significativo y apoyar el desarrollo de las habilidades prácticas de la vida diaria.

Para cada indicador se asignó un puntaje que refleja el nivel de respuesta o participación del alumno. Los valores empleados van de cero a tres y cada número representa un nivel específico de respuesta sensorial. El puntaje cero señala ausencia de la conducta o una respuesta muy limitada frente al estímulo.

El uno refleja una participación inicial o una respuesta básica que aún requiere consolidación. El dos indica un desempeño funcional y constante en la mayoría de las situaciones. Finalmente, el tres corresponde a una respuesta adecuada, estable y completamente integrada dentro del sistema sensorial evaluado. Esta escala permite distinguir con claridad el nivel de desempeño en cada indicador y reconocer el patrón sensorial propio de cada alumno.

Los sistemas evaluados incluyen aspectos como la exploración táctil de objetos, la tolerancia a diferentes texturas, la coordinación motriz gruesa y fina, el equilibrio, el seguimiento visual, la atención a estímulos auditivos, la reacción a olores y sabores, así como la manera en que el alumno utiliza sus sentidos para orientarse, explorar o regularse en su entorno. Cada sistema contiene entre nueve y diez indicadores que permiten analizar tanto respuestas espontáneas como conductas guiadas o esperadas dentro del contexto escolar.

Una vez registrados los puntajes en la matriz, se obtiene un total por cada sistema sensorial y por cada alumno. Esta matriz organiza los indicadores en filas y a los alumnos en columnas, lo que permite visualizar de manera precisa el desempeño individual y comparar la calidad de la respuesta sensorial entre las diferentes áreas.

Con los totales obtenidos, se clasifica el nivel de desarrollo sensorial en tres rangos: de 0 a 10 puntos se considera un nivel bajo o una respuesta sensorial limitada; de 11 a 20 puntos corresponde a un nivel medio o un desarrollo en proceso; y de 21 a 30 puntos indica un nivel alto o una respuesta sensorial adecuada. Esta clasificación facilita la interpretación general del perfil sensorial de cada alumno y sirve como base para planificar estrategias de intervención orientadas a fortalecer su participación, regulación y bienestar en las actividades escolares.

Aplicación del instrumento.

El instrumento diagnóstico se aplicó durante la primera jornada de prácticas profesionales, la cual tuvo una duración de tres semanas. A lo largo de estos días se llevó a cabo una observación continua del desempeño de cada alumno en actividades de la vida diaria. Esta observación incluyó desde el momento en que ingresaban al aula hasta la finalización de la jornada escolar, lo que permitió obtener una perspectiva amplia y natural de sus conductas, niveles de autonomía y formas de interacción. Además, se consideró la información proporcionada por los tutores de los alumnos, quienes compartieron percepciones y experiencias sobre el desempeño de sus hijos en casa, enriqueciendo así la comprensión del funcionamiento cotidiano de cada estudiante.

Simultáneamente, se implementaron diversas actividades basadas en los *Planes y Programas 2022*, con el propósito de observar y registrar las habilidades prácticas que los alumnos manifestaban, así como el tipo de apoyo requerido en cada tarea. Este proceso permitió identificar de manera precisa su nivel de competencia funcional, reconociendo tanto las acciones que realizan de forma independiente como aquellas que demandan mayor acompañamiento, de acuerdo con los criterios establecidos en el instrumento.

Para el análisis de los resultados, se recurrió a los datos registrados en la matriz. Mediante el enfoque de la estadística descriptiva se aplicó el cálculo porcentual, lo que facilitó determinar el nivel de independencia de cada alumno y, con ello, los ajustes necesarios para favorecer su participación exitosa en las actividades de la vida diaria.

Resultados del diagnóstico

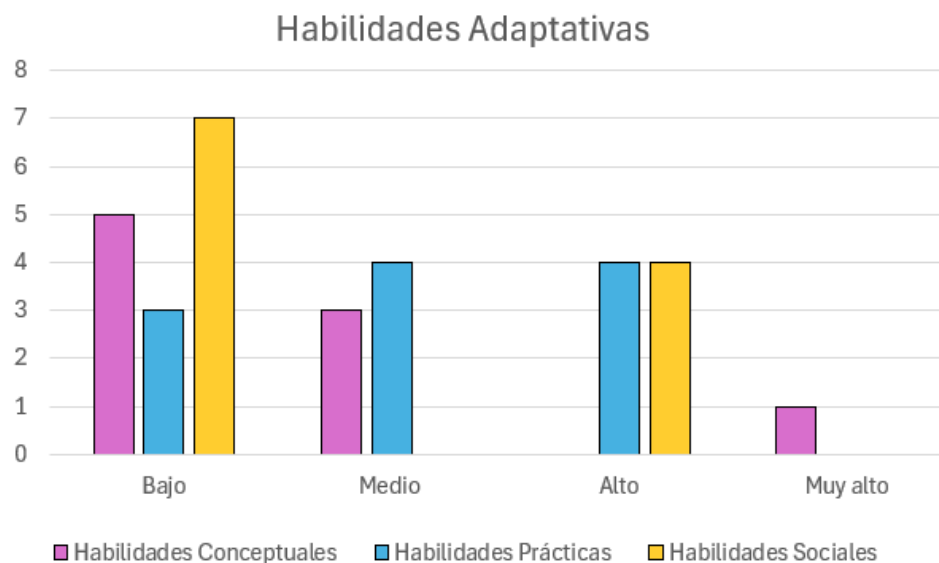
Habilidades Adaptativas

Los resultados del diagnóstico muestran perfiles distintos entre las habilidades conceptuales, prácticas y sociales. Las habilidades conceptuales tienen una variabilidad en los puntajes; sin embargo, predominan los puntajes bajos. Esta diferencia es consistente con las características del alumnado de CAM, pues las habilidades conceptuales suelen verse más afectadas por las limitaciones cognitivas asociadas a las diversas discapacidades, lo que dificulta su adquisición. En cuanto a las habilidades prácticas, fueron el área con mejor desempeño global, ya que la mayoría de los alumnos se ubicó en los niveles medio y alto.

Por otro lado, las habilidades sociales también reflejan un desafío importante, ya que la mayor parte del grupo se ubicó en niveles bajos, aunque se identificaron algunos casos con desempeño alto y muy alto. Esto evidencia una variabilidad notable en la manera en que los alumnos establecen vínculos, comprenden normas sociales y responden a interacciones dentro del contexto escolar, como puede verse en la figura 6.

Figura 6.

Habilidades adaptativas



En esta figura se aprecia con claridad la variabilidad en los niveles alcanzados por los alumnos, lo que permite visualizar de manera más concreta cómo se distribuyen los puntajes entre los niveles bajos, medios, altos y muy altos en cada una de las habilidades evaluadas.

Habilidades de la vida diaria

Las habilidades de la vida diaria constituyen un conjunto de capacidades funcionales que permiten a las personas desenvolverse de manera autónoma en distintos contextos, como el hogar, la escuela y la comunidad. Estas comprenden actividades relacionadas con el autocuidado, la alimentación, la higiene personal, el vestido y otras tareas cotidianas que favorecen la independencia y la participación social. Dentro de las habilidades adaptativas, las habilidades prácticas se refieren a aquellas acciones concretas necesarias para responder a las demandas de la vida diaria (Schalock et al., 2021).

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en cada una de las habilidades de la vida diaria evaluadas, a partir de la valoración de las habilidades prácticas de los alumnos. Estos resultados permiten identificar los niveles de desempeño alcanzados y las áreas que requieren mayor apoyo o intervención para favorecer el desarrollo de una mayor autonomía.

Habilidades prácticas: Los resultados muestran un panorama variado entre las áreas evaluadas y permiten identificar tanto las fortalezas de los alumnos como los aspectos que aún no logran consolidar y, por ende, requieren mayor acompañamiento. Además, brinda información valiosa para comprender cómo cada estudiante se desenvuelve en actividades cotidianas que implican autonomía, participación activa y manejo de rutinas.

En el área de alimentación, se aprecia un desempeño favorable. La mayoría de los alumnos realiza las actividades con autonomía y familiaridad con las rutinas, lo cual indica que el uso de utensilios, el consumo de alimentos y la regulación durante la comida son prácticas ya consolidadas.

En aseo personal y vestido, el desempeño se ubica en niveles intermedios. Los alumnos participan activamente y presentan avances, aunque aún necesitan guía, modelado

o apoyo físico para completar algunos pasos. Estas áreas continúan en desarrollo y pueden avanzar con intervenciones constantes.

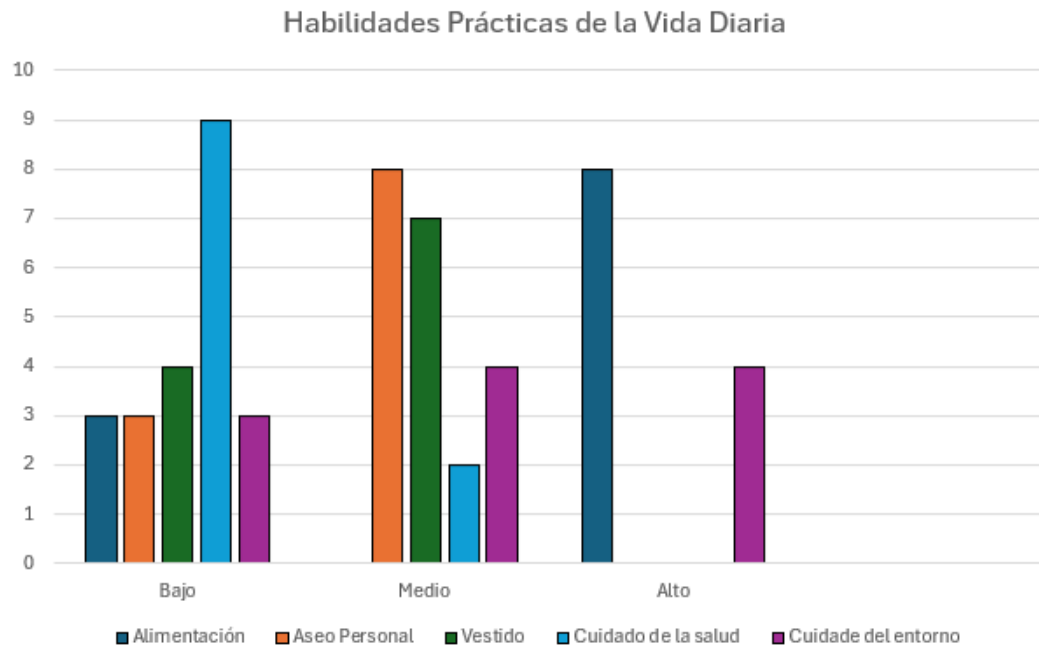
En el cuidado de la salud se observan mayores retos. Las habilidades relacionadas con identificar malestares, seguir indicaciones, reconocer señales corporales y mantener rutinas de autocuidado presentan menor dominio. Esto señala la conveniencia de implementar estrategias más específicas y continuas que faciliten la comprensión y el manejo básico del propio bienestar.

En cuidado del entorno, el grupo muestra un desempeño más equilibrado. Se identifican conductas de participación en la organización del aula y en tareas sencillas de mantenimiento, aunque algunos alumnos todavía requieren acompañamiento para realizarlas de manera independiente.

A continuación, se presenta la figura 7, en la cual podemos tener una visualización clara de la variabilidad en los niveles de desempeño por área, mostrando las habilidades más consolidadas, las que avanzan progresivamente y aquellas que necesitan apoyo intensivo.

Figura 7.

Habilidades prácticas de la vida diaria



En general, los resultados muestran que las habilidades de la vida diaria se desarrollan de manera desigual entre las áreas evaluadas. Mientras que la alimentación se encuentra mayormente consolidada, el aseo personal, el vestido y, especialmente, el cuidado de la salud requiere apoyos constantes. Esta variabilidad evidencia la necesidad de continuar implementando estrategias intencionadas que favorezcan la autonomía y reduzcan la dependencia del adulto. Asimismo, los resultados respaldan la importancia de fortalecer estas habilidades mediante intervenciones que consideren las necesidades individuales de los alumnos y promuevan su participación funcional en las actividades cotidianas.

Las habilidades sensoriales

Los resultados del instrumento de sistemas sensoriales permiten identificar cuál es el canal sensorial predominante en cada alumno, así como aquellos sistemas que pueden emplearse como base para generar experiencias de aprendizaje más significativas. Reconocer estos canales favorece la planeación de actividades que respondan a la forma particular en que cada estudiante percibe y procesa la información, lo que incrementa la posibilidad de obtener respuestas más funcionales y favorables durante las actividades de la vida diaria.

El análisis general muestra un perfil sensorial diverso dentro del grupo. En el sistema propioceptivo, el desempeño es más variado. Algunos alumnos muestran un manejo adecuado de la ubicación de su cuerpo y del control motor, mientras que otros aún requieren apoyo para regular la fuerza, coordinar movimientos o mantener una postura estable.

En el sistema vestibular, el grupo presenta una tendencia positiva, con una adecuada respuesta ante movimientos, cambios de posición y actividades que implican equilibrio, lo que facilita la participación en dinámicas físicas y de desplazamiento dentro del aula.

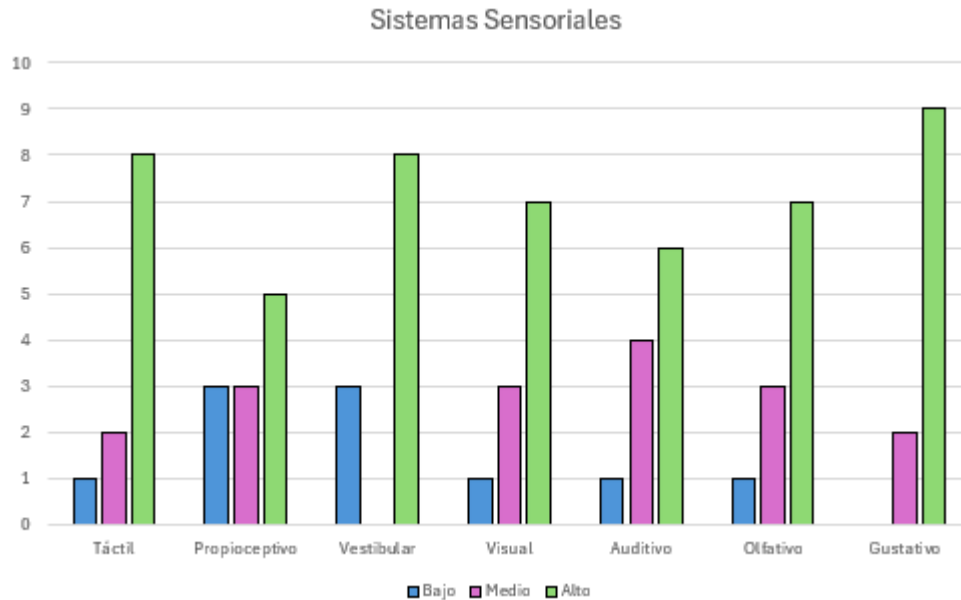
El sistema visual muestra un nivel más equilibrado, con un desempeño general que refleja que los alumnos pueden atender a estímulos visuales y reconocer elementos del entorno, aunque algunos requieren mayor apoyo para sostener la atención o discriminar detalles visuales.

En el sistema auditivo, se observa una buena capacidad para responder a indicaciones verbales, atender a sonidos del ambiente y mantener la escucha activa. No obstante, algunos estudiantes muestran sensibilidad o menor tolerancia a ciertos estímulos auditivos, lo cual requiere ajustes en el ambiente para evitar sobrecargas.

Los sistemas olfativo y gustativo se muestran como los más fortalecidos. La mayoría de los alumnos identifica olores y sabores con facilidad, presenta tolerancia ante nuevos estímulos y mantiene una respuesta adecuada durante experiencias relacionadas con la comida o con olores del entorno. Los resultados en general de cada uno de los sentidos se muestran en la figura 8.

Figura 8.

Resultados de la valoración de los sistemas sensoriales



Como se visualiza en la figura, se puede decir que se identifica de forma clara la variabilidad del desempeño en cada sistema sensorial, mostrando no solo los canales predominantes, sino también aquellos que pueden funcionar como vías favorables para apoyar el aprendizaje de cada alumno. Este panorama orienta la toma de decisiones pedagógicas al permitir seleccionar los estímulos y modalidades sensoriales que resultan más accesibles y efectivos para cada alumno, guiando la intervención hacia experiencias más funcionales, significativas y adaptadas a su forma particular de procesar la información.

Conclusión diagnóstica

El análisis integral de los tres instrumentos aplicados permite obtener un panorama amplio y estructurado del funcionamiento del grupo. En conjunto, los resultados muestran que las habilidades prácticas representan el ámbito en el que los alumnos presentan un mayor equilibrio y un mejor punto de partida para la intervención. Sin embargo, esto no significa que dichas habilidades estén completamente adquiridas; por el contrario, se observa que la mayoría de los alumnos aún requieren apoyos constantes para realizarlas de manera autónoma. Su relevancia radica en que constituyen la base del desenvolvimiento cotidiano,

por lo que fortalecerlas es indispensable para favorecer la independencia funcional en su vida diaria.

Las habilidades conceptuales, por su parte, continúan siendo el área de mayor desafío. Las limitaciones cognitivas asociadas a los distintos tipos de discapacidad influyen directamente en su desarrollo. En las habilidades sociales se observa una variabilidad notable entre alumnos, identificándose casos con una sólida participación social y otros que requieren mayor acompañamiento para regular emociones, respetar turnos o interactuar adecuadamente.

Al relacionar estos resultados con el instrumento de sistemas sensoriales, se identifican canales predominantes en la mayoría de los alumnos, especialmente los sistemas táctil, vestibular, olfativo y gustativo, que pueden ser aprovechados para diseñar experiencias educativas multisensoriales que faciliten la comprensión y la participación activa. A la vez, se advierten necesidades particulares en sistemas como el visual, auditivo y propioceptivo, lo cual señala la importancia de incorporar ajustes y estímulos adecuados para favorecer la regulación sensorial y la accesibilidad durante las actividades escolares.

En conjunto, los tres instrumentos permiten concluir que el grupo presenta fortalezas funcionales y sensoriales que pueden potenciarse, pero que también enfrenta retos significativos en habilidades conceptuales, sociales y en ciertos aspectos del autocuidado. Este panorama orienta la intervención hacia un enfoque más práctico, vivencial y multisensorial, donde las habilidades de la vida diaria se convierten en el eje central para promover la autonomía, la participación y el desarrollo integral de cada alumno.

La evaluación integral realizada a través de los tres instrumentos permite identificar que el grupo presenta un perfil heterogéneo, con avances funcionales importantes, pero también con necesidades significativas de apoyo. En términos generales, se observa que las habilidades prácticas constituyen el área con mayor equilibrio y el punto de partida más sólido para promover autonomía; sin embargo, aún no se encuentran consolidadas y requieren intervención continua para que los alumnos puedan desempeñarse con mayor independencia en actividades cotidianas.

Las habilidades conceptuales muestran mayores desafíos, relacionados principalmente con las limitaciones cognitivas propias de cada condición, lo cual explica un progreso más gradual y la necesidad de estrategias altamente adaptadas. Las habilidades sociales evidencian una amplia variabilidad entre alumnos, reflejando diferencias en la regulación emocional, la interacción y la participación, lo que demanda apoyos diferenciados.

Por otro lado, el análisis del perfil sensorial revela la presencia de canales predominantes que pueden emplearse como vías principales para el aprendizaje significativo. Asimismo, se identifican sistemas que requieren mayor estimulación y ajuste los cuales influyen en la atención, la regulación y la respuesta al entorno.

En conjunto, el diagnóstico sugiere que la intervención educativa debe centrarse en fortalecer las habilidades prácticas mediante experiencias multisensoriales que partan de sus canales más eficientes, al mismo tiempo que se atienden las barreras cognitivas y socioemocionales presentes. Este panorama permite orientar la planificación hacia un enfoque funcional, accesible y adaptado a las particularidades de cada alumno, con el fin de favorecer su autonomía, participación y bienestar dentro del contexto escolar.

Reflexión personal sobre lo que representa el diagnóstico

El proceso de diagnóstico representó mucho más que una etapa inicial de recopilación de información; constituyó la base para comprender las características, necesidades y fortalezas de cada uno de los alumnos desde una perspectiva integral. Su realización permitió reconocer que, aunque el grupo comparte un mismo contexto educativo, cada estudiante presenta formas particulares de aprender, responder a los estímulos del entorno y desenvolverse en las actividades de la vida diaria.

Este proceso también permitió cuestionar la importancia de planificar intervenciones sustentadas en evidencias y no en supuestos. Contar con información sobre las habilidades adaptativas y el perfil sensorial de los alumnos hizo posible seleccionar estrategias acordes con sus necesidades reales, evitando propuestas homogéneas que pudieran limitar su participación. De esta manera, el diagnóstico dejó de concebirse únicamente como un

instrumento de evaluación para convertirse en una herramienta que orientó cada una de las decisiones pedagógicas tomadas durante la intervención.

Como docente en formación, este proceso fortaleció mi capacidad para observar, analizar e interpretar las necesidades educativas desde una visión más amplia, comprendiendo que el desarrollo de la autonomía implica atender no solo los aspectos académicos, sino también las habilidades funcionales, sociales y sensoriales que favorecen la participación activa de los alumnos en su entorno.

Finalmente, el diagnóstico permitió identificar que las habilidades prácticas constituían el área con mayor potencial para iniciar la intervención, al representar aprendizajes funcionales con un impacto directo en la calidad de vida y la independencia de los estudiantes. A partir de ello, se consolidó la convicción de que una enseñanza contextualizada, multisensorial y centrada en las necesidades individuales favorece procesos de aprendizaje más significativos y contribuye al desarrollo integral de los alumnos que asisten al CAM.

Revisión Teórica

Inclusión educativa

La inclusión de las personas con discapacidad implica garantizar que todas las personas, independientemente de sus condiciones físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, tengan la oportunidad de participar plena y efectivamente en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. En este sentido, la inclusión va más allá de la mera integración física o de acceso, como estar en un aula o espacio común, según Booth y Ainscow (2011), la inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea debido a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra (p.13).

En México, el marco normativo contempla la importancia de la inclusión: por ejemplo, la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad establece que el Estado* debe promover las condiciones para que las personas con discapacidad accedan y

se mantengan en igualdad de oportunidades en la educación, el trabajo, la comunidad, y garantice la accesibilidad, la no discriminación y la participación plena. Por tanto, en el contexto educativo, la inclusión exige que las instituciones no solo admitan alumnos con discapacidad, sino que transformen sus prácticas, entornos y recursos para que estos alumnos realmente participen y desarrollen un aprendizaje significativo.

Históricamente, la discapacidad fue concebida desde un modelo médico-rehabilitador, centrado en la deficiencia y la normalización del individuo. Este modelo consideraba la discapacidad como un problema personal que debía corregirse mediante la rehabilitación o la asistencia (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001). Sin embargo, a partir de los movimientos sociales y los enfoques de derechos humanos, surgió el modelo social, el cual plantea que la discapacidad no reside en la persona, sino en la interacción entre la condición individual y las barreras del entorno que impiden su participación plena (UNICEF, s. f.).

Este cambio de paradigma se consolidó con la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006), que establece que “la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (parr.3). De este modo, la discapacidad se reconoce como una cuestión de derechos humanos y justicia social, más que como un problema médico o asistencial.

La *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF) de la OMS (2001) aporta una visión multidimensional, al considerar tres componentes: las deficiencias en funciones o estructuras corporales, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación. En este sentido, una persona puede experimentar una deficiencia sensorial o motora, pero solo enfrentará una discapacidad cuando el entorno no proporcione los apoyos necesarios para participar en igualdad de condiciones (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2022).

La educación inclusiva, respaldada por la *Convención de la ONU* (2006), exige que los sistemas educativos garanticen la participación, el aprendizaje y la igualdad de oportunidades de los alumnos con discapacidad, mediante ajustes razonables, apoyos

específicos y entornos accesibles. La escuela, por tanto, debe transformarse en un espacio que valore la diferencia, promueva la autonomía y fomente las habilidades adaptativas y sociales necesarias para la vida cotidiana (SEP, 2023).

Particularmente en los CAM de México, esta visión se traduce en prácticas educativas orientadas al desarrollo integral del alumnado con discapacidad, priorizando la independencia, la participación y la calidad de vida. El *Manual de Organización de los CAM* (SEP, 2023) establece que la atención educativa debe basarse en un enfoque de derechos, equidad e inclusión, considerando los apoyos personales, curriculares, terapéuticos y comunitarios necesarios para que los estudiantes aprendan y participen plenamente en su entorno escolar y social.

Discapacidad

La discapacidad es un concepto complejo y en constante evolución, que ha sido interpretado desde diversos enfoques a lo largo de la historia. Actualmente, se reconoce como un concepto multidimensional que no se limita a una condición individual, sino que surge de la interacción entre las características de la persona y las barreras presentes en su entorno.

Desde el modelo médico, la discapacidad se interpreta como una condición biológica o patológica que reside en la persona. Se considera el resultado de una deficiencia física, sensorial o intelectual que debe corregirse, tratarse o rehabilitarse mediante intervenciones especializadas. Este enfoque, predominante durante gran parte del siglo XX, se centra en las limitaciones individuales y en la necesidad de actuar directamente sobre el cuerpo o el funcionamiento de la persona. Aunque ha sido criticado por su visión centrada únicamente en el déficit, sigue siendo relevante en procesos diagnósticos y en la atención clínica de diversas condiciones.

En contraste, el modelo social plantea que las barreras actitudinales, arquitectónicas, culturales y de comunicación presentes en el entorno son las que generan la discapacidad, y no las características físicas o cognitivas de la persona. Desde esta perspectiva, la discapacidad es una construcción social que surge cuando el contexto no es accesible ni inclusivo. Por ello, la solución se orienta a eliminar barreras, garantizar derechos y promover

ambientes que faciliten la participación plena de todas las personas. Este modelo ha sido fundamental para impulsar políticas de igualdad, inclusión y accesibilidad universal.

Por su parte, el modelo educativo concibe la educación como un medio clave para superar las barreras impuestas por la discapacidad. En lugar de poner el foco exclusivamente en las limitaciones del estudiante: Este enfoque destaca la importancia de adaptar el currículo, los métodos de enseñanza, las estrategias pedagógicas y los materiales didácticos para asegurar que todos los alumnos puedan acceder a una educación de calidad. Desde esta visión, los estudiantes con discapacidad pueden desarrollar sus capacidades cuando reciben apoyos pertinentes, ajustes razonables y un entorno escolar flexible y sensible a la diversidad.

A estos enfoques se suma el modelo multidimensional u holístico, que integra diversas dimensiones: biológica, psicológica, social y educativa para comprender la discapacidad de manera integral. Este modelo reconoce que la discapacidad no puede explicarse desde una sola perspectiva, sino que resulta de la interacción compleja entre factores individuales, condiciones del entorno, barreras sociales y la estructura educativa disponible. La premisa central es que ningún enfoque aislado puede responder plenamente a las necesidades de una persona con discapacidad; por ello, propone la colaboración interdisciplinaria entre médicos, psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas y docentes para desarrollar intervenciones que abarquen todas las áreas de la vida de la persona.

A partir de esta comprensión amplia, se reconoce que existen diversos tipos de discapacidad, cada uno con características y necesidades particulares. Este enfoque permite comprender que los estudiantes con discapacidad requieren apoyos diferenciados, acompañamiento especializado y adaptaciones que faciliten su aprendizaje y participación. La clave para su desarrollo radica en ofrecer entornos accesibles, estrategias pedagógicas ajustadas y oportunidades reales para alcanzar su máximo potencial.

En este sentido, la *Organización Mundial de la Salud* (OMS), a través de la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF), define la discapacidad como un término general que incluye deficiencias en funciones y estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, todas ellas resultado de la interacción entre un estado de salud y factores ambientales (OMS, 2001).

A partir de este marco conceptual, la OMS identifica diversos tipos de discapacidad que permiten analizar su manifestación y orientar la intervención educativa, clínica y social.

La discapacidad física o motora incluye aquellas condiciones que afectan el movimiento, la postura o la movilidad, como la parálisis cerebral, amputaciones, lesiones medulares o enfermedades neuromusculares. Su impacto depende en gran medida de la accesibilidad del entorno y de los apoyos disponibles, los cuales pueden reducir significativamente las limitaciones funcionales. La discapacidad sensorial abarca las afectaciones en los sentidos de la visión y la audición. La discapacidad visual puede ir desde la baja visión hasta la ceguera total, mientras que la discapacidad auditiva comprende desde hipoacusias leves hasta sordera profunda. La OMS (2011) destaca que las limitaciones se agravan cuando el entorno no ofrece apoyos como braille, lengua de señas, subtítulo o audiodescripción, recursos que facilitan la participación activa de las personas con esta condición.

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en las habilidades adaptativas necesarias para la vida diaria. Estas limitaciones deben manifestarse antes de los 18 años y requieren apoyos individualizados que favorezcan el desarrollo del aprendizaje, la autonomía y la participación. Este enfoque coincide con los lineamientos de la *Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo* (AAIDD, 2010), que enfatiza la importancia de sistemas de apoyo ajustados a las necesidades específicas de cada persona. Por otro lado, la discapacidad psicosocial, asociada a condiciones de salud mental, implica dificultades en la regulación emocional, la socialización, la adaptación y la participación cotidiana. La OMS (2010) señala que el estigma y la falta de apoyos frecuentemente intensifican estas limitaciones, por lo que su abordaje debe incluir atención clínica, acompañamiento emocional y ajustes educativos.

Los trastornos del neurodesarrollo, como el trastorno del espectro autista (TEA), el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y los trastornos específicos del aprendizaje, también se consideran formas de discapacidad debido a su impacto en la comunicación, la conducta, la atención y las habilidades académicas desde edades tempranas.

La OMS (2018) subraya que estos trastornos requieren apoyos especializados, enseñanza estructurada y adaptaciones sensoriales o metodológicas que faciliten la participación del estudiante. Finalmente, la discapacidad múltiple se presenta cuando coexisten dos o más discapacidades, generando necesidades de apoyo más complejas. La OMS (2001) indica que estos casos requieren intervenciones interdisciplinarias altamente personalizadas que integren aspectos comunicativos, físicos, cognitivos y sociales.

En conjunto, estos tipos de discapacidad permiten comprender que cada estudiante presenta características particulares que requieren apoyos diferenciados para alcanzar su máximo potencial. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa no se limita a la presencia física del estudiante en el aula, sino que implica garantizar las condiciones materiales, metodológicas y sociales necesarias para que todos participen, aprendan y se desarrollen plenamente.

Habilidades adaptativas

“La conducta adaptativa se concibe como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Luckasson et al., 2004, citado en Navas et al., 2010, p. 43). Estas habilidades permiten que los individuos respondan de manera efectiva a las demandas del entorno, participen en actividades cotidianas y logren cierto grado de autonomía personal. De acuerdo con la *Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán* (SEGEY, 2020),

Las habilidades conceptuales incluyen aspectos relacionados con la comunicación, el lenguaje, las habilidades académicas funcionales y la autodirección; las habilidades sociales se refieren a la capacidad para establecer relaciones interpersonales, manejar emociones, fortalecer la autoestima y tomar decisiones; mientras que las habilidades prácticas abarcan la satisfacción de las necesidades personales más directas, así como la participación activa en la comunidad mediante tareas de la vida diaria como el aseo personal, el autocuidado, la limpieza del hogar, el desplazamiento, el uso de los recursos de la comunidad y las actividades recreativas (p. 69).

Las habilidades adaptativas comprenden las conductas y destrezas que las personas desarrollan para enfrentar las demandas cotidianas de su entorno. Dentro de estas, las habilidades prácticas se vinculan directamente con la capacidad de realizar actividades esenciales para la vida diaria, como el autocuidado, el mantenimiento del hogar, el uso del transporte, la participación comunitaria, el ocio y el trabajo (Luckasson et al., 2002; SEGEY, 2020).

Las habilidades adaptativas se desarrollan progresivamente a lo largo del ciclo vital, aumentando su complejidad conforme la persona adquiere mayor autonomía e interacción con su entorno. En este sentido, Grossman (1983), citado por Verdugo (1994), propone una clasificación de la conducta adaptativa organizada en diferentes etapas evolutivas, las cuales permiten comprender el desarrollo de estas habilidades desde la infancia hasta la edad adulta. A continuación, se presenta una síntesis de dichas etapas (pp. 47, 48).

Tabla 5

Etapas evolutivas del desarrollo de habilidades adaptativas.

Etapas		Primera etapa	Segunda etapa	Tercera etapa	
Áreas		0-6 años	6-12 años	12-16 años	Más de 16
Habilidades sociales		- Se inicia la conducta prosocial. - Empieza a ser consciente de la existencia del otro y autorregularse. - La conciencia de las limitaciones que imponen las normas y reglas. - Se empieza a asumir la identificación y el rol sexual. - Capaz de adaptar su conducta a las situaciones sociales.	- Facilidad para hacer y mantener amistades, defender sus derechos, respetar a los demás, compartir y aceptar críticas, etc. - Al finalizar pueden surgir problemas de aceptación de las normas (reafirmar personalidad).	- Desarrollan y perfeccionan las interacciones personales. - Mayor número de amistades y se establecen diferencias. - Habilidades: primeras relaciones amorosas, perfección de negociación, pactos, etc.	- Se consolidan amistades. - Relaciones de pareja y nuevos núcleos familiares.
	Cuidado personal	- Es fundamental su aprendizaje en esta etapa. - Debe existir coordinación entre familia y profesionales. - El menor es capaz de: o Vestirse y desvestirse sin ayuda.	- Vestirse y desvestirse sin ayuda. - Mantener su higiene y apariencia física sin control adulto. - Regular su ingesta de alimentos y bebida.	Habilidades prácticamente asumidas, pero algunas pueden dejar de realizarse (respuesta contraria a la norma social).	

El dominio del autocuidado implica procesos cognitivos, motores y sensoriales coordinados: planificar secuencias de acción, reconocer señales corporales (hambre, cansancio, incomodidad), tolerar estímulos sensoriales (temperaturas, texturas, sonidos) y ejecutar movimientos precisos y organizados para completar una rutina. Por ello, las dificultades en la integración sensorial pueden repercutir directamente en la ejecución de actividades de autocuidado.

Cuando un alumno presenta hipersensibilidad o hiposensibilidad en los sistemas táctil, vestibular o propioceptivo, puede resistirse a realizar ciertas rutinas —por ejemplo, vestirse con determinadas telas, peinarse, cortarse las uñas o comer ciertos alimentos—. Estas reacciones no obedecen a una falta de voluntad, sino a una respuesta neurosensorial desorganizada que genera incomodidad o ansiedad ante determinados estímulos.

En este sentido, la intervención basada en la integración sensorial se convierte en una herramienta valiosa para favorecer las habilidades adaptativas de autocuidado, pues busca que el sistema nervioso central procese de manera más eficiente la información sensorial proveniente del entorno y del propio cuerpo, facilitando respuestas adaptativas más organizadas. De acuerdo con Ayres (1979), cuando el cerebro logra integrar correctamente los estímulos sensoriales, la persona puede planificar y ejecutar actividades cotidianas con mayor autonomía, coordinación y regulación emocional.

Según la *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2011)*, el desarrollo de habilidades adaptativas prácticas, como las rutinas de aseo, es un indicador esencial del nivel de funcionamiento adaptativo y un componente clave de la calidad de vida. A través del aprendizaje del aseo personal, los alumnos adquieren hábitos de autocuidado que fortalecen su independencia, promueven la autorregulación y mejoran su autoconcepto (Verdugo & Schalock, 2003).

En el contexto de la educación especial, el trabajo con las rutinas de aseo personal requiere un enfoque funcional y gradual. Los alumnos con discapacidad pueden presentar limitaciones en la motricidad, la coordinación o la planificación de secuencias, lo que dificulta la ejecución de estas tareas cotidianas. Por ello, el docente debe implementar estrategias visuales, táctiles y sensoriales, además de la modelación y el refuerzo positivo,

para guiar cada paso del proceso y favorecer la adquisición progresiva del hábito (Schalock & Luckasson, 2010).

Integración sensorial

De acuerdo con Palacios (2010), la integración sensorial “es la organización de las sensaciones para producir conductas adaptativas y aprendizajes. Permite el adecuado funcionamiento del cerebro y del cuerpo. Es el más importante de los procesos sensoriales realizados por el cerebro” (p. 3). Esta definición resalta que el procesamiento sensorial constituye un fundamento neurológico esencial para la conducta, el aprendizaje y la participación.

El enfoque de la integración sensorial tiene su origen en los trabajos pioneros de la Dra. Jean Ayres, terapeuta ocupacional, psicóloga infantil y neurocientífica estadounidense, que, en la década de los 60, comenzó a estudiar la manera en que el cerebro procesa y organiza la información proveniente de los sentidos.

Al desarrollar la teoría de la integración sensorial, Ayres buscó comprender cómo cada uno de los sistemas sensoriales influye en el desarrollo infantil y en la manera en que los niños responden al entorno. A partir de sus investigaciones con niños que presentaban dificultades de aprendizaje y coordinación motora, Ayres (1972) observó que muchos de ellos no lograban responder de manera adecuada a las demandas del entorno, no por falta de motivación o capacidad intelectual, sino debido a alteraciones en la forma en que su sistema nervioso integraba los estímulos sensoriales.

Desde esta perspectiva, la integración sensorial se define como “el proceso neurológico que organiza las sensaciones del propio cuerpo y del entorno para hacer posible el uso eficaz del cuerpo en el entorno” (Ayres, 2005, p. 11). La autora plantea que el cerebro cumple una función esencial de organización, en la cual selecciona, combina y da significado a la información que recibe por medio de los diferentes sistemas sensoriales para interpretar las demandas del entorno y generar respuestas adaptativas que permitan al individuo interactuar de manera funcional con su realidad. Estas respuestas adaptativas, según Ayres (1972), reflejan la capacidad del sistema nervioso para ajustarse a los desafíos presentes en el ambiente y constituyen un indicador del nivel de integración sensorial alcanzado.

En el desarrollo de su teoría, Ayres describió los principales *procesamientos sensoriales* involucrados en la organización del comportamiento. La autora destacó especialmente el papel del sistema táctil, vestibular y propioceptivo, a los que denominó “sistemas básicos” debido a que constituyen la base neurológica sobre la cual se desarrolla el control postural, la motricidad gruesa y fina, la regulación emocional, la atención y la planificación motora.

El *sistema táctil* permite distinguir texturas, temperaturas y presión; el *sistema vestibular* regula el equilibrio, la coordinación, la orientación espacial y el nivel de alerta; y el *sistema propioceptivo* brinda información sobre la posición y el movimiento de los músculos y articulaciones. Ayres (2005) explicó que cuando estos sistemas no se integran adecuadamente, pueden surgir manifestaciones como hipersensibilidad, hiposensibilidad, búsqueda sensorial excesiva, dificultades de modulación, torpeza motora, problemas de regulación emocional y conductas disruptivas que interfieren con el aprendizaje.

Además de estos sistemas básicos, Ayres (2005) también analizó la integración de modalidades sensoriales superiores como la visión, la audición y la interocepción, destacando que el cerebro realiza una integración multisensorial constante para otorgar coherencia al entorno y permitir una adaptación eficiente. Desde su perspectiva, la desorganización sensorial ocurre cuando el sistema nervioso central no logra analizar, modular e interpretar adecuadamente los estímulos, produciendo respuestas desajustadas a las demandas ambientales.

La teoría de Ayres se encuentra estrechamente vinculada con los avances contemporáneos en neurociencias. Conceptos como la neuroplasticidad, la integración multisensorial, la modulación sensorial y el sistema nervioso autónomo confirman la base neurológica de la integración sensorial. La neuroplasticidad, entendida como la capacidad del cerebro para modificar sus conexiones en función de la experiencia, sustenta la afirmación de Ayres (1979) sobre la posibilidad de reorganizar el procesamiento sensorial mediante experiencias sensoriales significativas.

Investigaciones neurocientíficas recientes han evidenciado la participación del tronco encefálico, el cerebelo, la corteza somatosensorial y los circuitos que regulan la alerta y la

atención en la modulación sensorial, lo cual coincide con la propuesta original de Ayres sobre la organización jerárquica del sistema nervioso.

En el ámbito del neurodesarrollo, diversas investigaciones han demostrado que las dificultades en el procesamiento sensorial pueden estar asociadas a condiciones como el trastorno del espectro autista, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, el trastorno del desarrollo de la coordinación y la discapacidad intelectual (Miller et al., 2007). Estos hallazgos reafirman la importancia de comprender la integración sensorial como un proceso neurobiológico clave que influye en la conducta, la regulación emocional, la participación social y el aprendizaje.

En el ámbito educativo, este enfoque ha cobrado relevancia por su impacto en el aprendizaje y la conducta. Las experiencias sensoriales estructuradas permiten mejorar la atención, la coordinación motora y la regulación emocional, factores que resultan esenciales para la adquisición de habilidades adaptativas y la participación activa del alumno en su entorno escolar y social. En este sentido, la integración sensorial no solo se concibe como una estrategia terapéutica, sino también como una herramienta pedagógica que favorece el desarrollo integral y la autonomía de los alumnos con discapacidad.

Estrategias de integración sensorial en el contexto educativo

A partir de los fundamentos teóricos de la integración sensorial y de la comprensión del procesamiento sensorial como un proceso neurobiológico que influye directamente en la conducta, la regulación emocional y el aprendizaje, resulta pertinente incorporar estrategias de integración sensorial en el contexto educativo como apoyos pedagógicos para la atención de alumnos con discapacidad.

Desde el enfoque propuesto por Ayres (1979), las respuestas adaptativas se favorecen cuando el entorno ofrece experiencias sensoriales organizadas, predecibles y ajustadas a las necesidades del alumno. En este sentido, las estrategias de integración sensorial no se conciben como intervenciones aisladas, sino como apoyos que se integran de manera intencional en la dinámica del aula, atendiendo al perfil sensorial y al nivel de desarrollo de cada alumno.

Delgado (2025) en su investigación se centra en el manejo de conductas asociadas al TDAH en Educación Infantil; las estrategias que propone se fundamentan en principios generales de la teoría de la integración sensorial de Ayres, por lo que pueden extrapolarse a otros contextos educativos, incluyendo la atención a alumnos con discapacidad, al responder a necesidades comunes relacionadas con la modulación sensorial, la autorregulación y la adaptación al entorno escolar.

A continuación, se describen las principales estrategias de integración sensorial aplicables en el aula, retomadas por Delgado (2025) y reformuladas desde un enfoque inclusivo.

Estrategias visuales

Las estrategias visuales se orientan a facilitar la modulación de los estímulos visuales y a favorecer la organización del entorno. Se propone la reducción de la carga visual del aula mediante espacios ordenados, decoración moderada y uso de colores suaves, así como la anticipación visual de las actividades a través de horarios, secuencias o pictogramas. Asimismo, la organización visual de los espacios, mediante la delimitación clara de rincones y áreas de trabajo, favorece la orientación espacial, la autonomía y la comprensión de las rutinas escolares.

Estrategias auditivas

Las estrategias auditivas buscan disminuir la interferencia de estímulos sonoros que pueden generar desregulación emocional o dificultades atencionales. Entre estas estrategias se incluye la organización del alumnado considerando sus necesidades auditivas, la reducción de ruidos ambientales mediante adaptaciones físicas del aula y el uso de señales auditivas suaves para las transiciones entre actividades. De manera individualizada, pueden emplearse apoyos como cascos de cancelación de ruido o música relajante, ajustando su uso a la respuesta del alumno.

Estrategias vestibulares

Las estrategias vestibulares se relacionan con la regulación del equilibrio, la postura y el nivel de alerta. Su implementación permite canalizar la necesidad de movimiento y favorecer la autorregulación. Entre las estrategias se encuentran el uso de cojines de aire, asientos oscilantes, pelotas de pilates o cojines tipo cacahuete para sentarse, así como balancines de madera, los cuales pueden utilizarse tanto para estimular como para promover la calma, según las necesidades del alumno.

Estrategias propioceptivas

Las estrategias propioceptivas favorecen la regulación emocional y conductual a través de estímulos de presión y resistencia. Se incluyen actividades como empujar o transportar objetos pesados, apretar pelotas, utilizar chalecos con peso y emplear material escolar adaptado, como lápices gruesos o adaptadores, que facilitan el control postural, el agarre y la motricidad fina, reduciendo la tensión y la frustración durante las actividades escolares.

Estrategias táctiles

Las estrategias táctiles atienden las dificultades relacionadas con la hipersensibilidad o hiposensibilidad táctil. Se propone la creación de rincones sensoriales con materiales de diversas texturas y la realización de adaptaciones individuales en actividades y materiales, respetando las necesidades sensoriales específicas de cada alumno, con el fin de favorecer su bienestar y participación.

Estrategias generales de autorregulación

De manera complementaria, se integran estrategias generales que favorecen la autorregulación sensorial y emocional, tales como la implementación de rincones de movimiento, la incorporación de pausas sensoriales dentro de la rutina escolar y la creación

de un rincón de la calma como espacio seguro. Asimismo, se incluyen técnicas breves de relajación y respiración, así como la asignación de funciones dentro del aula, que promueven la participación activa, la autonomía y el sentido de pertenencia al grupo.

En conjunto, estas estrategias permiten trasladar los fundamentos teóricos de la integración sensorial al ámbito educativo, favoreciendo la creación de entornos estructurados y sensibles a las necesidades del alumnado con discapacidad, y contribuyendo a su regulación, bienestar y participación en el proceso educativo (Delgado, 2025, pp. 35–43).

Autonomía

La autonomía constituye un elemento esencial en el desarrollo integral de las personas y adquiere especial relevancia dentro del ámbito de la educación especial, ya que favorece la independencia funcional, la participación social y la construcción progresiva de habilidades necesarias para la vida cotidiana. En el contexto educativo, la autonomía se entiende como la capacidad del alumno para actuar con iniciativa, tomar decisiones acordes a sus posibilidades y realizar actividades de manera cada vez más independiente dentro de su entorno.

Desde el enfoque pedagógico de María Montessori, la autonomía representa uno de los principios fundamentales del aprendizaje infantil. Montessori sostiene que el desarrollo humano se orienta naturalmente hacia la independencia, por lo que la educación debe crear condiciones que permitan al niño “hacer por sí mismo”. Para la autora, el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante participa activamente en su propio proceso formativo mediante la exploración, la repetición y la experiencia directa con el ambiente (Montessori, 2013).

Montessori plantea que la autonomía no se enseña mediante instrucciones directas, sino que se construye a partir de oportunidades reales de acción. El papel del docente consiste en preparar un ambiente estructurado, accesible y organizado que favorezca la iniciativa del alumno, reduciendo la dependencia innecesaria del adulto y promoviendo la confianza en sus propias capacidades (Montessori, 2014). Bajo esta perspectiva, actividades relacionadas con

el autocuidado, el orden personal y la participación en rutinas diarias constituyen experiencias educativas esenciales, ya que permiten desarrollar coordinación motriz, control corporal y sentido de responsabilidad personal.

Un elemento central dentro de la pedagogía montessoriana es la relación entre movimiento, percepción sensorial y aprendizaje. Montessori reconoce que el desarrollo cognitivo y la independencia funcional se encuentran profundamente vinculados con la actividad motora y la experiencia sensorial del niño. A través de materiales manipulativos y experiencias prácticas, el alumno organiza sus acciones, perfecciona sus movimientos y fortalece progresivamente su capacidad para actuar de manera autónoma en la vida cotidiana (Montessori, 2013).

Este planteamiento resulta particularmente pertinente en la educación especial, donde el fortalecimiento de la autonomía requiere atender no solo aspectos académicos, sino también las condiciones sensoriales y motoras que permiten al estudiante participar activamente en las actividades escolares. Desde esta mirada, la autonomía no se limita a la ausencia de ayuda, sino que implica un proceso gradual de acompañamiento pedagógico en el que el docente ofrece apoyos ajustados que disminuyen conforme el alumno adquiere mayor control sobre sus acciones.

En concordancia con este planteamiento pedagógico, los lineamientos que orientan la atención educativa en los CAM reconocen la autonomía como un eje prioritario del proceso formativo del alumnado con discapacidad. La SEP, a través de la *Guía Curricular para Centros de Atención Múltiple* (2023), establece que la intervención educativa debe priorizar el desarrollo de aprendizajes funcionales que permitan a los estudiantes participar activamente en su entorno escolar, familiar y comunitario, favoreciendo la independencia progresiva y la toma de decisiones acordes a sus posibilidades. Desde esta perspectiva, la autonomía se vincula directamente con el fortalecimiento de habilidades para la vida diaria, el autocuidado, la participación social y la construcción de una identidad personal activa dentro de la comunidad.

De esta manera, la autonomía se comprende como un proceso educativo continuo que se construye mediante experiencias significativas, ambientes estructurados y

acompañamientos pedagógicos intencionados que respetan el ritmo individual de cada estudiante. Tanto la pedagogía montessoriana como los enfoques actuales de la educación especial coinciden en que promover la independencia no implica retirar apoyos, sino ofrecer mediaciones adecuadas que permitan al alumno desarrollar confianza, iniciativa y participación funcional. En consecuencia, el fortalecimiento de la autonomía se consolida como un propósito central de la educación especial, al constituir una condición indispensable para favorecer la inclusión educativa, la participación social y la mejora en la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Plan de Intervención

"El plan de intervención educativa es un documento fundamental dentro de los centros educativos que establece las estrategias y acciones a seguir para abordar necesidades específicas en el ámbito educativo" (Euroinnova, 2025, párr. 1). Su finalidad es organizar y orientar la práctica docente a partir de las características, necesidades y contextos del alumnado, favoreciendo procesos de aprendizaje significativos y pertinentes.

El propósito de la intervención es favorecer el desarrollo de habilidades prácticas de la vida diaria en alumnos con discapacidad, a través de estrategias de integración sensorial que apoyen la construcción de la autonomía y el autocuidado, respetando los ritmos, intereses y posibilidades de cada alumno en diferentes contextos.

La metodología de la intervención se fundamenta en el trabajo por proyectos, enfoque pedagógico propuesto por la NEM, el cual promueve aprendizajes significativos a partir de situaciones reales y contextualizadas, favoreciendo la participación activa del alumnado y la vinculación de los contenidos escolares con su vida cotidiana (SEP, 2022). Desde esta perspectiva, el proyecto se concibe como una estrategia que articula saberes, experiencias y acciones prácticas, permitiendo a los alumnos aprender a partir de la experiencia directa y la resolución de situaciones concretas.

El proyecto corresponde a la Fase 5, quinto grado de educación primaria, y se desarrolla dentro del campo formativo De lo humano y lo comunitario, retomando el

contenido “Acciones individuales que repercuten en la conservación y mejora de la salud”, establecido en el Programa Sintético de la Fase 5 (SEP, 2022, p. 94).

Asimismo, se articula con el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje: “Construye alternativas saludables y sostenibles asociadas con hábitos de higiene personal y limpieza de los espacios, para promover la toma de conciencia sobre su impacto en el bienestar personal y social” (SEP, 2022, p. 96), el cual orienta el diseño de las actividades y la intencionalidad pedagógica del proyecto.

El diseño de la intervención contempla que se integró por dos acciones, la primera, que es la aplicación de actividades permanentes, y la segunda, un proyecto áulico. Mismas que se explican a continuación:

1. **Actividades permanentes:** Las actividades permanentes en el aula constituyen una estrategia clave dentro del proceso de intervención educativa, especialmente en contextos de educación especial, donde es necesario atender de manera individualizada las características, necesidades y formas de aprendizaje de los alumnos con discapacidad. En este sentido, dichas actividades permiten generar espacios constantes de estimulación, estructuración y acompañamiento, favoreciendo el desarrollo de habilidades adaptativas prácticas a partir de experiencias repetidas, significativas y funcionales.

De acuerdo con el *Programa de Estudios 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Quinto grado*, “estas actividades se desarrollan antes, durante y después de los proyectos didácticos, pues son elementos complementarios que el docente desarrolla cuando lo considere necesario, en función del conocimiento que tenga sobre las necesidades y desarrollo particular del grupo” (pp. 29-30). A partir de ello, se reconoce que las actividades permanentes ofrecen la posibilidad de incorporar estrategias de integración sensorial de manera sistemática, ajustadas a los perfiles sensoriales de los alumnos.

Desde esta perspectiva, la implementación de actividades permanentes orientadas a la integración sensorial favorece la regulación conductual, la atención y la disposición para el aprendizaje, elementos indispensables para el desarrollo de habilidades

adaptativas prácticas como el autocuidado, la alimentación, la higiene personal y la participación en actividades de la vida diaria. A través de la exposición gradual a diversos estímulos (táctiles, propioceptivos, vestibulares, entre otros), los alumnos pueden mejorar su tolerancia sensorial y su interacción con el entorno.

2. **Proyecto áulico:** Denominado “Actividades de la diaria” el cual se planificó en tres fases: Planeación, acción e intervención (anexo 4). La problemática central giró en torno a la falta de autonomía de los estudiantes respecto a las habilidades de la vida diaria. La planificación de las acciones se llevó a cabo implementando diferentes momentos de trabajo durante la gestación de los ambientes de aprendizaje, utilizando material real, concreto y manipulable, con el propósito de favorecer la comprensión, la participación activa y la permanencia en las actividades. Las acciones se centran en el desarrollo de habilidades prácticas de la vida diaria, tales como el aseo personal, promoviendo aprendizajes funcionales que pueden transferirse a contextos cotidianos fuera del aula.

Durante el proyecto se incorporan estrategias de integración sensorial, considerando estímulos táctiles, propioceptivos y visuales integradas en cada actividad. Estas estrategias favorecen la organización corporal, la autorregulación y la atención, elementos fundamentales para el aprendizaje en alumnos con discapacidad. El acompañamiento docente se realiza a través del modelado, la guía y la reducción progresiva de apoyos, respetando los ritmos, intereses y posibilidades de cada alumno.

El diseño metodológico incluyó un cierre integrador en el que los alumnos pusieron en práctica las habilidades desarrolladas a lo largo del proyecto mediante la realización de actividades de higiene y aseo personal en un contexto real y funcional, semejante a las situaciones que enfrentan cotidianamente en el hogar y en otros entornos de participación. El propósito de esta actividad fue favorecer la transferencia de los aprendizajes a la vida diaria, permitiendo que los estudiantes demostraran, de acuerdo con sus posibilidades, el dominio alcanzado en rutinas básicas de autocuidado, así como el uso adecuado de los materiales, el seguimiento de secuencias y la realización de las actividades con un mayor nivel de autonomía.

Como parte de este cierre, se llevó a cabo una presentación dirigida a los padres de familia, quienes observaron el desempeño de sus hijos durante la ejecución de las diferentes actividades. Este espacio permitió visibilizar los avances logrados durante la intervención y reconocer que los alumnos son capaces de desarrollar diversas acciones de higiene y aseo personal cuando cuentan con los apoyos y ajustes acordes con sus necesidades específicas. Asimismo, favoreció que las familias identificaran las capacidades y el potencial de sus hijos, promoviendo una visión centrada en sus fortalezas y no únicamente en sus dificultades.

De igual manera, esta actividad fortaleció el vínculo entre la escuela y la familia al propiciar un espacio de diálogo sobre la importancia de continuar reforzando estos hábitos en el hogar. La participación de las familias permitió valorar el progreso de los estudiantes y reconocer que la práctica constante de las actividades de la vida diaria en contextos cotidianos contribuye al desarrollo de su autonomía, independencia y participación en los diferentes ámbitos de su vida. A continuación, se presenta el plan de intervención.

Tabla 6

Plan de intervención

CAMPO FORMATIVO	HABILIDAD ADAPTATIVA	ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN SENSORIAL
De lo humano y lo comunitario	Autocuidado	Propioceptiva
		Táctil
		Visual
		Olfativa
		Auditiva
		Vestibular
ACTIVIDADES PERMANENTES		
Lavado de manos		
DESARROLLO DEL PROYECTO		
FASES	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN SENSORIAL
Fase I. Planeación	Identificación del problema y recuperación de saberes previos.	Propioceptiva
		Táctil
Fase II. Acción	Cuidado del rostro	Visual
	Cepillado de dientes	Olfativa
		Auditiva

Fase III. Intervención. Seguimiento, difusión y mejora de las acciones	Peinado Mañana de trabajo con padres de familia.	Vestibular
---	--	------------

Como se visualiza, el plan de intervención está integrado en un proyecto áulico que, en sus tres fases, integra las habilidades de la vida diaria para promover la habilidad adaptativa del autocuidado mediante el uso de estrategias de integración sensorial.

III. Desarrollo, Reflexión y Evaluación del Plan de Intervención

En el presente apartado se expone la experiencia y el análisis reflexivo de la práctica docente al implementar una propuesta de intervención educativa orientada al fortalecimiento de habilidades adaptativas prácticas, específicamente en el ámbito del autocuidado y el aseo personal, mediante estrategias de integración sensorial en un grupo de quinto grado de un CAM.

La intervención tuvo como propósito promover la autonomía progresiva de los alumnos en rutinas básicas de cuidado personal, favoreciendo al mismo tiempo la conciencia corporal, la regulación sensorial y la participación inclusiva dentro del aula. La propuesta se diseñó en congruencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente en el campo formativo *De lo humano y lo comunitario*, priorizando la inclusión, la vida saludable y el desarrollo integral de los estudiantes.

Antes de describir el desarrollo de la intervención, es importante señalar que la conformación del grupo presentó modificaciones durante el periodo de implementación debido a situaciones propias de la trayectoria escolar de algunos estudiantes y a decisiones institucionales ajenas a la presente investigación. Aunque el grupo inició el ciclo escolar con una matrícula de 12 alumnos, al comenzar la implementación de la propuesta se contó con la participación de 10 estudiantes, debido a que dos alumnos provenientes de Casa Hogar dejaron de asistir al CAM tras resolverse favorablemente su situación familiar.

Posteriormente, durante el desarrollo de la intervención, un alumno fue incorporado a una escuela de educación regular al encontrarse preparado para continuar su proceso educativo en dicho contexto, mientras que otro fue reubicado a un grupo de grado inferior como parte de una estrategia institucional orientada a favorecer su bienestar socioemocional. En consecuencia, al finalizar la intervención, el grupo quedó conformado por ocho alumnos. Asimismo, la asistencia a las sesiones fue variable, ya que algunos estudiantes se ausentaban con frecuencia para acudir a consultas médicas, seguimiento de tratamientos, cirugías o ajustes de medicación relacionados con sus condiciones de salud, por lo que en la mayoría de las actividades participaron entre cinco y seis alumnos.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, la propuesta de intervención se estructuró en torno a dos etapas: la primera, en donde se implementó el uso de la actividad permanente del lavado de manos, y la segunda, donde se aplicó el proyecto denominado "Actividades de la Vida Diaria", las mismas que se presentan a continuación.

Actividad Permanente: Lavado de manos.

El lavado de manos constituye una actividad permanente dentro del aula, especialmente antes de consumir el lonche durante el receso, después de utilizar materiales como pintura o resistol, y previo a la realización de actividades relacionadas con la preparación de alimentos.

A pesar de formar parte de la rutina diaria, se observó que no todos los alumnos ejecutan esta práctica de manera adecuada, ya que en múltiples ocasiones únicamente mojan sus manos sin realizar un proceso de limpieza efectivo. Esta situación genera, en algunos casos, inconformidad o frustración, debido a que los estudiantes perciben que sus manos continúan sucias o presentan incomodidad ante la sensación residual de los materiales utilizados. Asimismo, se identificó que tres de los alumnos requieren apoyo directo para realizar el lavado de manos, mientras que el resto posee la capacidad de hacerlo de manera independiente; sin embargo, se encuentran habituados a utilizar únicamente gel antibacterial o toallitas húmedas como sustitutos del lavado con agua y jabón.

En este sentido, el propósito de la actividad fue fortalecer el hábito del lavado correcto de manos mediante una experiencia práctica que permitiera a los alumnos comprender la importancia de cada uno de los pasos, mejorar la eficacia en la eliminación de residuos y disminuir la frustración derivada de una ejecución incompleta o apresurada. De igual manera, se buscó que la experiencia favoreciera una respuesta más organizada ante los estímulos táctiles implicados en la actividad, promoviendo la participación funcional en una habilidad básica de la vida diaria.

Previo a su aplicación, se consideró pertinente realizar una intervención estructurada, ya que se identificó que los alumnos suelen limitar el proceso de higiene a la aplicación rápida de jabón y enjuague inmediato, sin retirar completamente la suciedad acumulada. En algunos casos, se observó poco interés por realizar el lavado de manos, manifestando preferencia por el uso de toallitas húmedas; mientras que otros alumnos mostraban una preocupación constante por la limpieza, pero al no contar con una técnica adecuada, experimentaban frustración al permanecer residuos de pintura o pegamento en sus manos.

La actividad se desarrolló con la participación de cinco alumnos, debido a que el resto del grupo se encontraba ausente por la asistencia programada a citas médicas y de seguimiento con diversos especialistas, condición habitual en la población atendida por el CAM. La sesión se realizó en un horario de 9:30 a. m. a 10:00 a. m., 30 minutos antes del receso, con el propósito de favorecer la aplicación inmediata del aprendizaje en una situación cotidiana, fortaleciendo la funcionalidad de los contenidos abordados y su relación con la vida diaria.

Si bien la intervención didáctica descrita correspondió a una sesión específica en la que se implementó el experimento demostrativo y la enseñanza explícita de la técnica de lavado de manos, esta habilidad continuó reforzándose diariamente como parte de las actividades permanentes del aula durante el resto del periodo de intervención. Antes del receso, después de actividades con materiales como pintura o resistol y en aquellas relacionadas con la preparación de alimentos, se retomó de manera sistemática la secuencia aprendida, brindando los apoyos necesarios según las características de cada alumno. Esta

práctica constante permitió observar avances graduales en la ejecución de la actividad y en el desarrollo del hábito de higiene.

La sesión inició con la indagación de conocimientos previos mediante preguntas orientadoras como: ¿Por qué es importante lavarnos las manos?, ¿Cuántas veces al día debemos hacerlo?, ¿Después de qué actividades es necesario lavarlas? Los alumnos lograron identificar algunos momentos en los que el lavado de manos es necesario, principalmente antes de comer; sin embargo, no pudieron describir una secuencia estructurada de pasos, evidenciando que el proceso se realizaba de manera automática y sin una comprensión clara de su correcta ejecución. Para los alumnos resultó sorprendente reconocer que el procedimiento cotidiano que realizaban no era suficiente para garantizar una adecuada higiene.

Posteriormente, se explicó que las manos constituyen uno de los principales medios de interacción con el entorno, por lo que en ellas se acumulan suciedad y microorganismos. Con la finalidad de favorecer una comprensión concreta, se llevó a cabo un experimento demostrativo en el que se colocó agua en un recipiente y se añadió pimienta, representando simbólicamente a las bacterias. Al introducir un dedo con jabón en el recipiente, la pimienta se desplazó hacia los lados, generando sorpresa y asombro en los alumnos. Esta experiencia permitió que el aprendizaje partiera de la vivencia directa.

Figura 9.

Alumnos realizando el experimento.



En este sentido, como señala Dewey (1938), “la educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma” (p. 51), destacando la importancia de promover experiencias significativas contextualizadas en la realidad del alumno.

Se presentó un pictograma con la secuencia del lavado correcto de manos, el cual permitió guiar visualmente cada uno de los pasos. La docente en formación explicó la secuencia mientras los alumnos simulaban los movimientos necesarios para organizar la acción y anticipar el procedimiento. De manera complementaria, se proyectó un video que mostraba la secuencia correcta, incorporando el estímulo visual como estrategia de integración sensorial que facilitó la organización, comprensión y anticipación de la actividad.

Figura 10.

Secuencia del correcto lavado de manos presentada a los alumnos.



El uso de apoyos visuales favorece el aprendizaje al permitir que la información se procese a través del canal visual, facilitando la comprensión de secuencias y la organización de la tarea (Dunn y Dunn, 1985, p. 98). A partir de estos apoyos, los alumnos realizaron el lavado de manos siguiendo los pasos establecidos: mojar las manos, aplicar jabón, frotar palmas, dorsos, entre los dedos, uñas y muñecas, enjuagar y secar.

Figura 11.

Alumno siguiendo los pasos para el correcto lavado de manos



Durante la práctica se observaron cambios relevantes en la ejecución de la actividad. Algunos alumnos que anteriormente realizaban el lavado de manera apresurada prolongaron el tiempo de fricción y verificaron visualmente la limpieza de sus manos, mostrando mayor intención en la realización de cada movimiento. En aquellos estudiantes que manifestaban frustración ante la presencia de residuos persistentes, se identificó una mayor tolerancia al proceso al reconocer que la secuencia completa facilitaba mejores resultados.

Resulta importante destacar que el experimento demostrativo en el que se representó la presencia de bacterias mediante pimienta generó un impacto significativo en la disposición de los alumnos hacia el uso del jabón. El observar de manera concreta cómo el jabón provocaba que las “bacterias” se alejaran del dedo permitió que comprendieran la función del producto dentro del proceso de higiene, lo que despertó su interés por utilizarlo de manera voluntaria. A partir de esta experiencia, se redujo la resistencia que anteriormente manifestaban hacia el uso del jabón y hacia la realización de los movimientos repetitivos implicados en el lavado de manos, como el frotado entre los dedos o el movimiento de muñecas.

Esta situación evidencia que, cuando el alumno comprende el propósito de la actividad mediante experiencias significativas, aumenta su disposición para participar y sostener la acción durante mayor tiempo. El experimento permitió dar sentido a la secuencia motriz, favoreciendo que los movimientos dejaran de percibirse como una imposición externa para convertirse en una acción funcional orientada a un objetivo claro. En este sentido, la experiencia práctica no solo favoreció la comprensión del proceso de higiene, sino que también contribuyó a disminuir conductas de evitación, promoviendo una participación más activa y organizada frente a los estímulos táctiles implicados en la actividad.

En esta actividad se implementaron estrategias de integración sensorial con predominio de los sistemas táctil y propioceptivo. A nivel táctil, se favoreció la exposición directa a estímulos como el agua, el jabón y la espuma, permitiendo que los alumnos experimentaran diversas sensaciones en sus manos. Esta estimulación se presentó de manera guiada y progresiva, facilitando una mayor tolerancia en aquellos alumnos que inicialmente mostraban rechazo al contacto o evitación de la actividad, así como una regulación en quienes manifestaban una búsqueda constante de limpieza.

El sistema táctil es uno de los principales canales a través del cual el ser humano recibe información del entorno, influyendo en la organización de la conducta, la regulación emocional y la disposición para el aprendizaje (Ayres, 2008). Desde la teoría de la integración sensorial, las respuestas adaptativas se entienden como acciones organizadas e intencionales que el individuo emite como resultado de un procesamiento adecuado de los estímulos sensoriales por parte del sistema nervioso (Ayres, 2008). En este sentido, se observó que los alumnos lograron participar de manera más estructurada en la actividad, mostrando mayor tolerancia al contacto táctil y una ejecución más funcional de la secuencia de lavado de manos.

Por otra parte, desde el componente propioceptivo, la actividad implicó el uso de fuerza y presión a través de acciones como el frotado de manos, el entrelazado de dedos y el movimiento de muñecas, lo que favoreció la conciencia corporal y el control motor. El sistema propioceptivo proporciona información sobre la posición y el movimiento del cuerpo mediante músculos y articulaciones, contribuyendo a la planificación motriz, la coordinación

y la regulación de la intensidad del movimiento durante la ejecución de tareas funcionales (Ayres, 2008).

Este tipo de estimulación favorece la organización de la acción motriz, permitiendo que los alumnos ejecuten los movimientos con mayor precisión, control y duración, aspectos fundamentales para el desarrollo de habilidades funcionales en la vida diaria. Cuando el alumno recibe información propioceptiva adecuada, puede regular sus movimientos, mantener una postura estable y orientar su acción hacia un objetivo específico, lo que facilita su participación en actividades de aprendizaje (Bundy, Lane, y Murray, 2002).

En relación con el esquema corporal, este se concibe como una construcción dinámica que integra la información sensorial proveniente del propio cuerpo, permitiendo reconocer la posición de los segmentos corporales y organizar la acción de manera intencional. Este esquema no solo implica la percepción física del cuerpo, sino también la integración de experiencias, sensaciones y objetivos que orientan la conducta en la interacción con el entorno (Le Boulch, 2001). En este sentido, la estimulación propioceptiva contribuyó a fortalecer la conciencia corporal de los alumnos, favoreciendo una ejecución más organizada de los movimientos implicados en el lavado de manos.

En conjunto, estas estrategias favorecieron una mejor organización de la respuesta de los alumnos ante los estímulos, disminuyendo la resistencia, incrementando el tiempo de permanencia en la actividad y facilitando una participación más funcional.

Las estrategias de integración sensorial implementadas permitieron una mejor regulación de las respuestas de los alumnos ante los estímulos, reduciendo la resistencia al contacto con el agua y el jabón, aumentando la permanencia en la actividad y favoreciendo una participación más organizada. La estimulación táctil y propioceptiva facilitó que los alumnos modularan sus respuestas sensoriales durante el lavado de manos, lo que se reflejó en una ejecución más estructurada de la secuencia. Cuando el sistema nervioso procesa adecuadamente la información sensorial, el alumno es capaz de dirigir su conducta hacia un objetivo específico, mostrando respuestas más adaptativas en las actividades de la vida diaria (Ayres, 2008).

El lavado de manos constituye una habilidad adaptativa práctica esencial, ya que forma parte de los hábitos de higiene necesarios para el cuidado de la salud y la participación autónoma en diferentes contextos. La adquisición de estos hábitos se desarrolla de manera progresiva mediante la repetición, la comprensión del propósito de la acción y la mediación del adulto, lo que favorece la interiorización de conductas de autocuidado (Coll, Palacios, y Marchesi, 2001).

En este sentido, el uso de estrategias de integración sensorial permitió que la actividad no se percibiera únicamente como una indicación externa, sino como una acción significativa para los alumnos, favoreciendo su participación activa.

En términos generales, la actividad resultó significativa, ya que permitió fortalecer una habilidad básica de la vida diaria mediante una intervención estructurada y contextualizada. Se observó mayor conciencia en la ejecución de la secuencia, menor frustración ante ejecuciones ineficaces y una mayor disposición para el uso funcional del jabón, favoreciendo la consolidación del hábito de higiene. Este tipo de aprendizajes contribuye al desarrollo de la autonomía, al permitir que los alumnos respondan con mayor independencia a las demandas del entorno.

Desde este análisis, la integración sensorial se entiende como la organización de la información proveniente de los sentidos para generar respuestas adaptativas que faciliten la interacción funcional con el entorno (Ayres, 2008). En este sentido, las experiencias sensoriales implementadas no se limitaron a la estimulación táctil y propioceptiva, sino que tuvieron un propósito funcional orientado al desarrollo de una habilidad de la vida diaria.

Aunque el lavado de manos forma parte de la rutina cotidiana de los alumnos, se identificó que la repetición no siempre garantiza su ejecución adecuada ni su comprensión funcional. En muchos casos, la actividad se realizaba de forma mecánica, incompleta o con resistencia, lo que evidenciaba la necesidad de resignificarla desde un enfoque pedagógico más significativo.

El hecho de regresar a enseñar el lavado de manos mediante una experiencia vivencial, estructurada y mediada por apoyos visuales permitió que los alumnos comprendieran por qué es importante utilizar jabón, seguir una secuencia de pasos y verificar

la limpieza de sus manos. El experimento en el que se representó la eliminación de bacterias favoreció que la actividad adquiriera sentido para los alumnos, lo que incrementó su disposición para participar y redujo la resistencia hacia el uso del jabón y la realización de los movimientos requeridos. Desde la perspectiva de la integración sensorial, cuando el alumno logra procesar y organizar adecuadamente la información que recibe a través de sus sentidos, puede emitir respuestas adaptativas más eficaces frente a las demandas del entorno. Esto favorece la comprensión del propósito de las actividades y su ejecución de manera funcional.

Asimismo, se observó que, a partir de esta intervención, en sesiones posteriores los alumnos realizaron el lavado de manos con mayor eficacia, requiriendo menor nivel de apoyo y mostrando mayor intención al utilizar el jabón y completar la secuencia de movimientos.

A partir de la continuidad de esta práctica, desarrollada diariamente a lo largo del periodo de intervención, se observó que los alumnos realizaron el lavado de manos con mayor eficacia, requiriendo progresivamente un menor nivel de apoyo y mostrando mayor intención al utilizar el jabón y completar la secuencia de movimientos. Estos avances no fueron inmediatos, sino resultado de la práctica constante, el acompañamiento sistemático y el reforzamiento cotidiano de la habilidad dentro de la rutina escolar, favoreciendo la consolidación gradual del hábito de higiene y el desarrollo de una mayor autonomía.

Esto evidencia que las experiencias de aprendizaje que integran la información sensorial con un propósito claro favorecen la consolidación de hábitos funcionales, contribuyendo al desarrollo de habilidades adaptativas relacionadas con el autocuidado. La adquisición del hábito de higiene no solo impacta en la salud, sino también en la autonomía del alumno, ya que le permite participar de manera más independiente en distintos contextos de su vida cotidiana (Coll, Palacios y Marchesi, 2001, p. 164).

En este sentido, se reconoce la importancia de dar continuidad al uso de estrategias basadas en integración sensorial dentro de la rutina diaria, incorporando apoyos visuales permanentes que orienten la secuencia del lavado de manos y ajustando el nivel de acompañamiento de acuerdo con las necesidades de cada alumno. Anticipar las posibles respuestas sensoriales y ofrecer experiencias estructuradas permite prevenir conductas de

rechazo o frustración, favoreciendo una participación cada vez más autónoma, organizada y significativa en las actividades de la vida diaria.

Fase I. Planeación

La sesión se llevó a cabo con la participación de nueve alumnos del grupo de quinto grado. En esta primera fase del proyecto áulico, se partió del reconocimiento de la realidad del grupo a partir del diagnóstico previo, en el cual se evidencio que el grupo presentaba dificultades relacionadas con hábitos de aseo personal y un limitado desarrollo de habilidades de la vida diaria vinculadas con el autocuidado y la autonomía. Esta situación se evidenció mediante la observación cotidiana durante el ingreso escolar y las rutinas diarias, donde fue posible identificar que algunos alumnos requerían apoyo frecuente para realizar actividades básicas de cuidado personal.

Asimismo, durante las interacciones dentro del aula, los propios estudiantes expresan frases como: *“limpiarme la cara”* o *“mi mamá no alcanzó a peinarme hoy”*, lo que permitió reconocer la necesidad constante de acompañamiento para realizar determinadas actividades. De igual manera, algunos alumnos manifestaban que diversos cuidados y acciones cotidianas eran realizados principalmente por sus cuidadores. Estas situaciones permitieron identificar áreas de oportunidad relacionadas con el fortalecimiento de habilidades funcionales y de autonomía personal, considerando que, de acuerdo con la edad cronológica de los estudiantes, dichas acciones representan habilidades que socialmente suelen desarrollarse progresivamente y favorecen una participación cada vez más independiente en distintos contextos.

Con la finalidad de que los propios alumnos reconocieran esta situación como una problemática, se inició la sesión recuperando sus saberes previos mediante la pregunta: ¿qué son los hábitos de higiene personal? Uno de los alumnos expresó que son acciones para cuidarse, lo que permitió orientar la reflexión hacia la importancia de estas prácticas en la vida cotidiana.

Posteriormente, se presentó una rutina de higiene personal apoyada con ilustraciones, favoreciendo la comprensión a partir de apoyos visuales acordes a las características del

grupo. A partir de este recurso, los alumnos identificaron diversas acciones como el lavado de manos, el baño, el lavado de rostro, el aseo diario, el cepillado de dientes y el peinado.

Figura 12.

Rutina de higiene personal presentada a los alumnos



Elaboración propia

La implementación de una rutina de higiene personal apoyada con pictogramas favoreció la participación y comprensión de los alumnos, ya que les permitió anticipar las acciones, reconocer una secuencia lógica y estructurar su comportamiento dentro de la actividad. El uso de rutinas resulta especialmente significativo en contextos de educación especial, debido a que proporciona organización, seguridad y predictibilidad, elementos que facilitan la adquisición de habilidades de la vida diaria. En este sentido, tal como señala Ausubel (2002), el aprendizaje se vuelve significativo cuando los nuevos conocimientos se relacionan con experiencias previas, lo cual se evidenció cuando los alumnos lograron identificar prácticas cotidianas, aunque no las realizaran de manera autónoma.

A continuación, se promovió un proceso de reflexión al cuestionarles si realizaban estas actividades de manera autónoma. La mayoría de los alumnos manifestó que no las llevaba a cabo por sí mismos, reconociendo que eran sus madres o cuidadoras quienes lo realizaban. Este momento resultó clave, ya que permitió que los estudiantes identificaran la falta de autonomía en su autocuidado como una situación presente en su vida diaria, constituyéndose así en el problema a atender dentro del proyecto.

En este sentido, la identificación del problema partió tanto del diagnóstico docente como del reconocimiento por parte de los propios alumnos. Durante el diálogo inicial sobre la importancia de los hábitos de higiene personal, se realizaron preguntas orientadoras como: *¿Creen que es importante bañarse, lavarse las manos o cepillarse los dientes? ¿Por qué?* Ante estas interrogantes, los alumnos expresaron que estos hábitos eran importantes porque les permitían estar limpios y sentirse bien consigo mismos. En el caso de la alumna que no cuenta con lenguaje oral, su participación se favoreció mediante un sistema de comunicación basado en respuestas de sí y no, utilizando la sonrisa para indicar una respuesta afirmativa y el parpadeo para una respuesta negativa. De esta manera, también manifestó reconocer la importancia de los hábitos de higiene personal.

Este intercambio permitió que los estudiantes identificaran la relevancia de fortalecer estas prácticas para favorecer su autonomía, aspecto congruente con el enfoque de la NEM, que promueve la participación activa de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje y en la transformación de su realidad (SEP, 2022).

Derivado de este reconocimiento, se inició la construcción de una ruta de acción de manera conjunta, explicando a los alumnos la importancia de aprender a realizar estas actividades de forma independiente para favorecer su autonomía. Asimismo, se acordó trabajar de manera progresiva cada uno de los hábitos de higiene, iniciando con aquellos que los propios alumnos identificaron como prioritarios en su vida cotidiana.

Para ello, se les preguntó qué acción consideraban más importante realizar diariamente, a lo que respondieron que el lavado de manos. A partir de esta elección, se estableció como primer paso de la intervención el abordaje de esta práctica, sentando así las bases para el desarrollo de las siguientes sesiones.

Fase II. Acción

En esta fase del proyecto se desarrollaron acciones orientadas al fortalecimiento de habilidades prácticas de la vida diaria, específicamente aquellas relacionadas con el autocuidado. Se inició dando prioridad a las actividades que los propios alumnos identificaron como más fundamentales, estableciendo el lavado de manos como una práctica permanente dentro de la rutina diaria.

Para ello, se retomó la rutina de higiene previamente presentada, la cual contaba con un formato movable que permitía quitar y colocar las acciones, favoreciendo la participación activa de los alumnos en su organización. A partir de este recurso, fueron los propios estudiantes quienes decidieron el orden de la rutina, asignando una secuencia con base en la importancia que le atribuían a cada actividad.

El orden establecido fue el siguiente: el lavado de manos (esta actividad se realizó de manera permanente durante la aplicación de todo el proyecto de intervención); sesión dos, lavado de cara; sesión tres, cepillado de dientes; sesión cuatro, el baño diario; y sesión cinco, el peinado. Durante este proceso, los alumnos no solo eligieron las acciones, sino que también participaron en la justificación de dicha secuencia, expresando ideas como que “primero hay que lavarse las manos porque están sucias”, “después la cara para estar limpio”, “los dientes para no tener mal olor” o “peinarse ya al final para verse bien”.

Estas intervenciones evidencian que los alumnos comenzaron a reconocer la importancia de cada hábito y la relación entre ellos, comprendiendo que existe un orden lógico en el autocuidado, donde una acción conduce a otra. Asimismo, este ejercicio favoreció la construcción de sentido en torno a la rutina, al no ser impuesta, sino organizada a partir de sus propias decisiones y experiencias.

De esta manera, la implementación de la rutina no solo promovió la práctica de habilidades de autocuidado, sino también la participación activa, la toma de decisiones y la comprensión de la secuencia de acciones necesarias para el cuidado personal, elementos clave para el desarrollo progresivo de la autonomía.

Actividad 1. Cuidado del Rostro.

La presente actividad estuvo orientada al fortalecimiento de una habilidad adaptativa práctica relacionada con el aseo personal, específicamente el cuidado facial, la cual forma parte de los hábitos de higiene y autocuidado necesarios para la participación funcional en la vida diaria. La implementación de esta actividad cobró especial relevancia a partir de la observación cotidiana de que algunos alumnos, al llegar al aula por la mañana, presentaban lagañas, restos de alimentos del desayuno o el rostro sucio, lo que evidenciaba que las rutinas de higiene personal no se estaban llevando a cabo de manera constante o independiente desde el hogar.

Con base en estas observaciones, se consideró necesario generar una experiencia pedagógica que partiera de situaciones reales del alumnado y que permitiera vincular el aprendizaje escolar con acciones propias de la vida diaria. La actividad se planteó como un espacio estructurado en el que los estudiantes pudieran reconocer su cuerpo, participar activamente en una rutina de autocuidado y asumir un rol más participativo dentro del proceso, favoreciendo gradualmente la toma de iniciativa y la participación autónoma en tareas cotidianas.

Esta situación generó preocupación, ya que al iniciar la jornada escolar algunos compañeros identificaban estas condiciones, lo que puede influir en la percepción que los alumnos construyen de sí mismos y en la forma en que interactúan con los demás. En este sentido, el autocuidado no solo se relaciona con la salud física, sino también con la construcción de la autoimagen y la seguridad personal, aspectos que inciden directamente en la participación social dentro del aula. Bisquerra (2003) explica que la autoestima se construye a partir de la valoración que la persona hace de sí misma, la cual se desarrolla mediante las experiencias de interacción con el entorno y la percepción de sus propias capacidades.

Se identificó que, en varios casos, las acciones de higiene son realizadas principalmente por los cuidadores, lo que limita las oportunidades de que los alumnos desarrollen conciencia sobre la importancia de su autocuidado y participen activamente en estas actividades. Cuando las rutinas de higiene son asumidas constantemente por otras

personas, los alumnos pueden no reconocer su propio cuerpo como un espacio que requiere atención y cuidado, lo cual impacta en el desarrollo de la autonomía en las actividades de la vida diaria. Verdugo, Schalock y colaboradores señalan que las habilidades adaptativas prácticas incluyen actividades de autocuidado, higiene y vida cotidiana que permiten a la persona desenvolverse con mayor independencia en su contexto.

Por ello, la actividad fue diseñada con el propósito de generar un espacio en el que los alumnos pudieran experimentar de manera guiada y significativa la importancia del cuidado personal, favoreciendo la construcción progresiva del autocuidado, la autoimagen y la independencia, elementos fundamentales para fortalecer su participación en el contexto escolar, familiar y social.

Esta intervención se realizó en una sesión de una hora con la participación de cinco alumnos de nueve debido a que, durante esa jornada, algunos estudiantes acudieron a consultas y valoraciones con especialistas como parte del seguimiento médico y terapéutico que requieren, por lo que no fue posible contar con la totalidad del grupo. . La jornada inició con la bienvenida y el pase de lista, acciones que favorecieron la organización del grupo y la creación de un ambiente estructurado y seguro para el desarrollo de las actividades. Estas acciones se relacionan con elementos de la organización del trabajo docente y el liderazgo pedagógico, los cuales contribuyen a generar condiciones adecuadas para el aprendizaje en el aula (Hernández & Torres, s. f.).

Posteriormente, se introdujo el tema del cuidado facial a través de preguntas orientadoras sobre las acciones que los alumnos realizan cotidianamente para cuidarse. Ante la pregunta inicial sobre si conocían los pasos para el cuidado del rostro, la mayoría manifestó no conocerlos; sin embargo, tras una explicación sencilla que incluyó acciones como lavarse la cara, secarla, aplicar ocasionalmente una mascarilla y colocarse crema, los alumnos reconocieron que dichas prácticas forman parte de su vida diaria.

Al profundizar en el diálogo, se identificó que en la mayoría de los casos estas acciones son realizadas por sus madres o cuidadores, mientras que solo uno de los alumnos refirió realizarlas de manera autónoma. Este intercambio permitió reconocer el nivel de independencia del grupo y evidenció la necesidad de fortalecer las habilidades adaptativas

prácticas dentro del contexto escolar. En este sentido, el diálogo y la comunicación docente–alumno constituyen elementos clave del clima de aula y factores que influyen en el aprendizaje (Villalta et al., 2013).

Asimismo, el uso de preguntas en la enseñanza permite mantener la atención del alumnado, recuperar información relevante sobre su contexto y activar conocimientos previos, lo que facilita la construcción de ambientes de aprendizaje situados en la realidad del estudiante (Díaz Barriga, 2002).

Conforme avanzaba la actividad, se procuró mantener una secuencia clara de acciones que permitiera anticipar lo que ocurriría posteriormente, brindando seguridad y organización al grupo. La repetición de indicaciones, el modelado y el acompañamiento verbal favorecieron que los alumnos comprendieran la lógica de la rutina, permitiendo que algunos comenzaran a ejecutar ciertos pasos con menor apoyo. Este proceso evidenció cómo la práctica guiada y la experiencia directa contribuyen progresivamente al desarrollo de habilidades de la vida diaria, fortaleciendo la confianza personal y la participación activa dentro del aula.

La actividad práctica comenzó con la limpieza del rostro utilizando toallitas húmedas y espejos. En un primer momento, los alumnos se observaron en el espejo para identificar las partes de su rostro —ojos, frente, nariz, boca y mejillas—, favoreciendo la conciencia corporal y el reconocimiento de sí mismos. Posteriormente, mediante consignas verbales claras y modelado, se indicó la limpieza de zonas específicas del rostro, trabajando de manera gradual el contacto táctil, el seguimiento de instrucciones y la coordinación motriz, aspectos centrales dentro de la integración sensorial.

Figura 13.

Alumno realizando la limpieza de su rostro.



La estrategia implementada consideró estímulos táctiles, visuales y propioceptivos controlados, respetando los ritmos individuales y evitando la sobreestimulación. El uso del espejo integró la información visual con la acción motriz, mientras que la textura de las toallitas promovió la exploración sensorial de forma segura y funcional, en concordancia con la teoría de integración sensorial de Ayres (2005), quien señala que la conducta adaptativa se fortalece a partir de experiencias significativas que organizan la información sensorial.

Posteriormente, se profundizó en la rutina de cuidado facial mediante el uso de mascarillas. Se explicó su función relacionada con la hidratación de la piel y la relajación, presentando mascarillas en cápsula que se expanden al colocarse en agua, situación que generó sorpresa e interés en los alumnos.

Cada uno participó en la preparación de su mascarilla, favoreciendo la exploración sensorial y la implicación activa en la actividad. Cada alumno se involucró de manera activa en el proceso, siguiendo una secuencia de acciones guiadas. Inicialmente, se les proporcionó un sobre de té de manzanilla, el cual abrieron de manera autónoma o con apoyo según sus necesidades; posteriormente, exploraron el contenido mediante el tacto y el olfato, y lo

colocaron en un vaso con agua tibia, observando el proceso de infusión. Esta fase favoreció la exploración sensorial y la comprensión de cambios en el entorno inmediato.

Figura 14.

Alumna interactuando con la mascarilla



De manera posterior, se les entregó una cápsula de mascarilla comprimida, la cual cada alumno colocó dentro del mismo vaso. Al entrar en contacto con el líquido, la cápsula comenzó a expandirse, lo que generó nuevamente reacciones de sorpresa y motivación. Los alumnos participaron manipulando el material, observando su transformación y, con indicaciones previas, exprimieron ligeramente la mascarilla utilizando sus dedos para retirar el exceso de líquido, favoreciendo así la motricidad fina y el seguimiento de instrucciones.

Finalmente, cada alumno colocó la mascarilla en su rostro, con distintos niveles de apoyo. Durante este proceso, se brindó acompañamiento individual, se ambientó el espacio con música instrumental y se guiaron masajes suaves en el rostro con las yemas de los dedos, propiciando un ambiente de calma y relajación. La mayoría de los alumnos permanecieron tranquilos ante la sensación novedosa; algunos manifestaron agrado a través de risas, y uno de ellos expresó de manera espontánea: “Me hace cosquillas en la cara”, lo cual evidencia una respuesta positiva, así como curiosidad y comodidad frente al estímulo.

Figura 15.

Aplicación de mascarilla facial a los alumnos.



Al finalizar, limpiaron nuevamente su rostro y aplicaron crema hidratante con acompañamiento verbal y apoyo visual, enfatizando el cuidado de no tocar los ojos. Los alumnos expresaron satisfacción al tocar su rostro y comentar que se sentía suave.

Durante el desarrollo de la actividad se presentó la situación del alumno 9, quien cuenta con diagnóstico de síndrome de Down, trastorno del espectro autista grado 3 y discapacidad motriz. Este alumno suele rechazar los materiales, arrojándolos al suelo y evitando la interacción, lo que ha dificultado su participación en actividades grupales. Dichas conductas pueden relacionarse con las particularidades en el procesamiento sensorial que presentan algunos alumnos con trastorno del espectro autista, ya que pueden manifestar respuestas de evitación ante estímulos táctiles que resultan intensos o poco predecibles.

Rivière (2001) señala que en el autismo pueden presentarse alteraciones en la modulación sensorial, lo que puede generar que algunos estímulos cotidianos sean percibidos como molestos o difíciles de tolerar. En esta ocasión, el alumno rechazó la mascarilla retirándola de manera constante; sin embargo, se optó por una estrategia de integración sensorial basada en el respeto a sus límites, permitiéndole únicamente explorar el material con las manos sin forzar su participación.

Figura 16.

Exploración táctil del material, respetando los límites del alumno.



Aunque posteriormente volvió a rechazarla, el hecho de aceptar el contacto inicial representó un avance significativo, considerando que generalmente no mantiene objetos en sus manos por más de unos segundos. Esta decisión se fundamentó en el principio de ofrecer experiencias sensoriales graduales y respetuosas, tal como lo plantea Ayres (1972), al señalar que la integración sensorial busca favorecer respuestas adaptativas mediante la organización progresiva de la información sensorial sin generar sobrecarga.

Mi actuación se orientó por la convicción de que las habilidades adaptativas prácticas se construyen a partir de experiencias concretas, significativas y repetidas, así como por una concepción de inclusión centrada en la participación real de todos los alumnos, aun cuando esta sea diferenciada.

Desde esta perspectiva, se retomaron saberes adquiridos en asignaturas vinculadas con la atención a la diversidad y la inclusión educativa, comprendiendo que brindar apoyos específicos no implica separar, sino ajustar las actividades para favorecer la participación dentro del grupo. En este sentido, Vygotsky, citado en Woolfolk, señala que el aprendizaje se desarrolla a partir de la interacción social, donde los procesos internos de desarrollo se activan mediante la cooperación con otras personas (Woolfolk, 2010).

Asimismo, la actividad se apoyó en la idea de que el aprendizaje se fortalece mediante la acción directa sobre los objetos. En esta línea, Piaget, citado en Coll, sostiene que el conocimiento se construye a partir de la interacción activa del sujeto con el entorno (Coll, 2001).

La concepción de inclusión presente en la actividad se vincula con un enfoque que busca la participación de todos los alumnos, reconociendo sus diferencias y necesidades específicas, en consonancia con lo señalado por la UNESCO (2005) respecto a la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Se observaron elementos de este enfoque, como la flexibilización de la actividad, el respeto a los ritmos individuales y la adaptación de estrategias, aunque también se identificaron áreas de oportunidad, como la necesidad de contar con mayores apoyos específicos para alumnos con alta sensibilidad sensorial.

Entre los factores que influyeron en la práctica se encuentran las condiciones institucionales del CAM, que prioriza el desarrollo de habilidades adaptativas; los factores personales, relacionados con el conocimiento previo del grupo y de las características del alumno 7; y los factores culturales, vinculados con la fuerte presencia de la familia en las rutinas de autocuidado. Una tensión identificada fue el contraste entre el ideal de participación plena y las limitaciones reales del alumno 7, lo que llevó a cuestionar pedagógicamente el significado de participación.

Desde un análisis crítico de la práctica, esta experiencia permitió confrontar mi actuación docente y los principios que orientan mi intervención educativa, lo que posibilitó contrastar las expectativas iniciales con lo ocurrido durante el desarrollo de la actividad.

Desde la planeación, tenía claridad de que no todos los alumnos lograrían realizar la rutina de cuidado facial de manera autónoma y completa, considerando sus características individuales, los niveles de dependencia y sus fortalezas de integración sensorial presentes en el grupo. No esperaba un logro total; sin embargo, sí tenía la intención de observar hasta qué punto podrían participar y ejecutar los pasos propuestos, con el propósito de identificar con mayor precisión qué aspectos requieren fortalecimiento pedagógico.

Al contrastar lo previsto con los resultados obtenidos, se confirmó que la mayoría de los alumnos necesitó acompañamiento constante, guía verbal y modelado para completar la actividad. Asimismo, se evidenció que las rutinas de autocuidado continúan siendo realizadas principalmente por sus cuidadores en casa, lo cual reafirma la necesidad de promover espacios escolares que favorezcan la práctica sistemática de la autonomía.

En el caso del alumno 7, aunque se anticipaba resistencia ante los estímulos táctiles, el hecho de que aceptara momentáneamente el contacto con la mascarilla representó un avance significativo dentro de sus posibilidades. Esto permitió comprender que el logro no debe medirse únicamente desde la ejecución completa de la tarea, sino desde los progresos individuales y las respuestas adaptativas, por mínimas que parezcan.

Esta confrontación entre la expectativa y la realidad fortaleció mi comprensión de que la práctica docente requiere ajustes continuos, equilibrio entre acompañamiento y promoción de independencia, y una mirada inclusiva que valore el proceso por encima del resultado final.

No obstante, no todo resulta favorable en el trabajo docente. Para reconstruir la práctica educativa es necesario identificar las áreas de oportunidad. Un incidente relevante fue la alta dependencia de los alumnos hacia sus cuidadores en las rutinas de autocuidado, situación que evidenció la necesidad de replantear la forma en que se promueve la autonomía dentro del aula. Esta reflexión llevó a considerar el equilibrio entre el acompañamiento necesario y la oportunidad de que los alumnos intenten realizar las acciones por sí mismos, aun cuando el proceso requiera tiempo y apoyo gradual.

Al concluir la actividad, se realizó un momento de socialización en el que los alumnos observaron nuevamente su rostro y compartieron verbalmente o mediante gestos cómo se sentían después del cuidado facial. Este espacio permitió reforzar el significado de la experiencia vivida, asociando la rutina de higiene con sensaciones de bienestar, comodidad y cuidado personal. Asimismo, se recuperaron de manera colectiva los pasos realizados, favoreciendo la consolidación de la secuencia de autocuidado y promoviendo que los estudiantes reconocieran su propia participación dentro del proceso. Este cierre permitió integrar la experiencia sensorial, la ejecución motriz y la comprensión funcional de la

actividad, fortaleciendo el aprendizaje desde una perspectiva significativa y orientada a la autonomía.

A partir de la reconstrucción de la experiencia, se reconoce la importancia de mantener estrategias como el uso de materiales concretos, la estructuración clara de la rutina y el acompañamiento verbal constante. Al mismo tiempo, se proyecta la incorporación de mejoras, como el uso de apoyos visuales que representen cada paso del cuidado facial, tiempos más breves de interacción y la presentación progresiva de nuevos estímulos sensoriales. Este ejercicio reflexivo consolidó la reflexión como un proceso de transformación profesional, orientado al fortalecimiento de la autonomía, el autocuidado y la participación real de todos los alumnos, desde una perspectiva inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Actividad 2. Cepillado de Dientes.

La presente actividad estuvo orientada al cepillado de dientes, el cual constituye una actividad fundamental dentro de los hábitos de higiene personal y autocuidado, al contribuir al bienestar físico y al desarrollo de la autonomía en los alumnos. A través de esta práctica se buscó que los alumnos reconocieran la importancia del cuidado bucal, identificaran la secuencia correcta para realizar el cepillado dental y fortalecieran habilidades adaptativas necesarias para su vida diaria mediante una experiencia estructurada, guiada y sensorialmente significativa.

La sesión se llevó a cabo en horario matutino con la participación de nueve alumnos. Para dar inicio, se realizó la rutina de ubicación de la fecha en el calendario móvil y posteriormente se escribió en el pizarrón. Esta actividad forma parte de las prácticas habituales del aula, ya que favorece la orientación temporal, la anticipación de las actividades y la organización de la jornada escolar.

Se continuó recuperando los conocimientos previos de los alumnos sobre el cepillado de dientes y su importancia dentro del cuidado personal. Se les preguntó qué sabían acerca de esta práctica y por qué consideraban necesario realizarla. Asimismo, se les cuestionó sobre la actividad que correspondía dentro de la rutina de higiene establecida, identificando mediante apoyo visual que después del lavado de manos seguía el cepillado de dientes. Esta

acción permitió dar continuidad a la secuencia de la rutina, favoreciendo la anticipación, la organización y la comprensión funcional de la actividad.

Posteriormente, se exploraron sus percepciones sobre la frecuencia del cepillado dental. Las respuestas fueron diversas, lo que evidenció diferentes niveles de comprensión del hábito. Sin embargo, algunos alumnos señalaron que lo realizan únicamente cuando sus padres lo indican, lo que permite identificar que el hábito aún no está interiorizado como una acción autónoma, sino que depende de la mediación adulta.

Estas respuestas evidencian la necesidad de fortalecer la constancia y la comprensión del cuidado bucal como parte del autocuidado diario. A partir de ello, se explicó la importancia de realizar el cepillado al despertar, antes de dormir y después de consumir alimentos, enfatizando que la acumulación de restos de comida y bacterias puede afectar la salud bucal si no se realiza una higiene adecuada.

De manera individual, se preguntó quién los apoya en casa para realizar el cepillado. La mayoría respondió que su mamá, su abuelita o sus cuidadores; únicamente un alumno refirió realizar esta acción de manera independiente. Esto permitió identificar que el hábito aún no se encuentra completamente interiorizado como una práctica autónoma, situación frecuente en alumnos con discapacidad cuando no se han generado suficientes oportunidades de práctica funcional en contextos cotidianos.

Al planear la actividad, las expectativas se centraban en favorecer el interés de los alumnos por realizar el cepillado dental de manera autónoma. El hecho de que la mayoría dependiera de un adulto evidenciaba la necesidad de reforzar la seguridad, la secuencia de la acción y la práctica guiada. En este sentido, el objetivo no se limitó a enseñar los pasos del cepillado, sino a generar una experiencia que fortaleciera la confianza, disminuyera la dependencia y promoviera progresivamente la autonomía.

Desde la perspectiva de la discapacidad, la Organización Mundial de la Salud señala que la discapacidad surge de la interacción entre las condiciones de la persona y las barreras del entorno, las cuales pueden limitar su participación en igualdad de condiciones (OMS, 2011). En este sentido, la dependencia en actividades de la vida diaria no se explica

únicamente por factores individuales, sino también por la falta de oportunidades para el aprendizaje funcional.

De manera complementaria, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo define la conducta adaptativa como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas necesarias para el funcionamiento en la vida cotidiana, dentro de las cuales se incluyen las actividades de autocuidado como el cepillado dental (Schalock et al., 2010). Estas habilidades requieren enseñanza estructurada, acompañamiento y práctica constante para favorecer la independencia.

Favorecer el interés de los alumnos por realizar actividades de autocuidado de manera autónoma también puede influir en la percepción de los cuidadores, ya que, al observar avances en la participación activa, es más probable que otorguen mayores oportunidades para la práctica independiente. Esto contribuye a disminuir prácticas de sobreprotección y fortalece el desarrollo progresivo de la autonomía.

Para comenzar la actividad, se entregó a cada uno de los alumnos un modelo de cabeza infantil con boca móvil que simulaba encontrarse cerrada; sin embargo, al levantar la parte superior, esta se abría, permitiendo observar la cavidad bucal, los dientes y la lengua. Este recurso didáctico llamó la atención de los alumnos de manera inmediata, generando curiosidad y disposición para participar en la actividad.

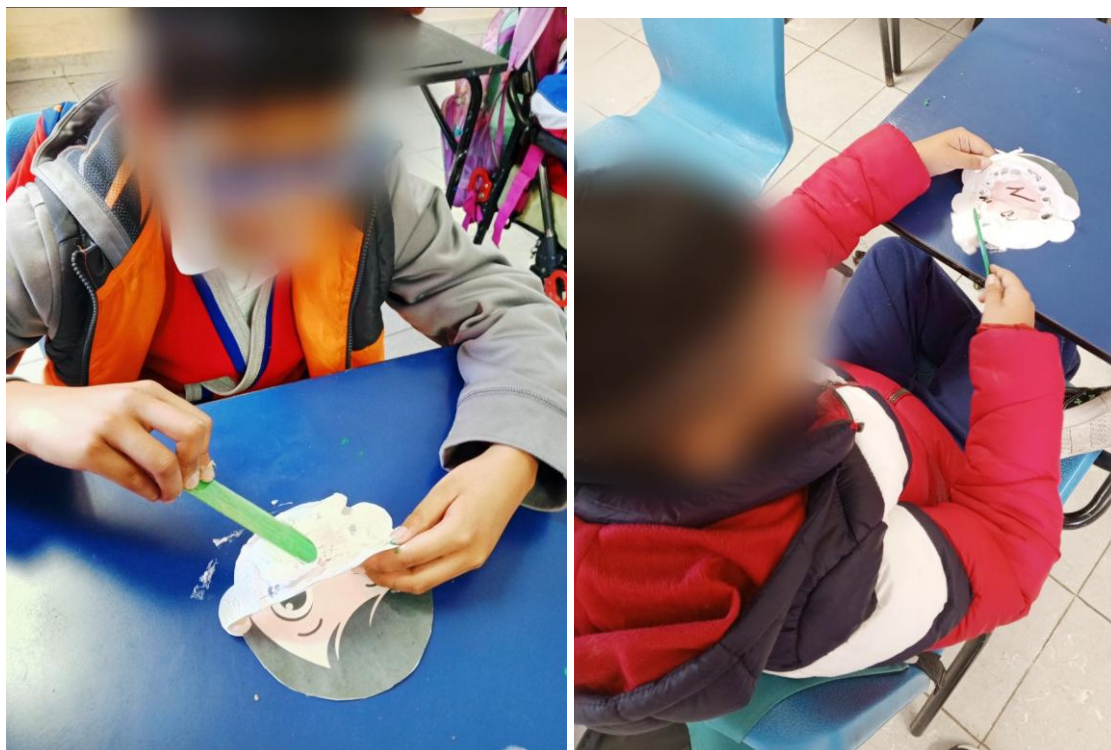
El uso de materiales concretos y visuales facilita la comprensión de contenidos relacionados con el autocuidado, ya que permite a los alumnos interactuar de manera directa con elementos que representan situaciones de la vida cotidiana. En este sentido, Montessori sostiene que el aprendizaje se fortalece a través de la experiencia directa y la manipulación de materiales concretos que favorecen la comprensión de los contenidos (Montessori, 1986).

De igual manera, se entregó a cada alumno una simulación de cepillo de dientes elaborado con un abatelenguas y esponja, con la finalidad de adaptar el material a sus necesidades y favorecer el acceso a la actividad. En un primer momento, se les pidió que realizaran el cepillado al modelo de boca tal como ellos lo hacen habitualmente en casa. A partir de esta consigna, fue posible identificar los conocimientos previos y las formas en que los alumnos ejecutan esta actividad de higiene personal, observándose que la mayoría

realizaba movimientos laterales repetitivos, sin cubrir todas las zonas de la boca ni variar la dirección del cepillado, como se muestra en la figura 17.

Figura 17.

Alumnos realizando el lavado de dientes.



Posteriormente, se les indicó a los alumnos que el cepillado de dientes tiene una forma adecuada de realizarse, la cual implica movimientos verticales, circulares y de barrido en las distintas zonas de la boca. A partir de esta explicación, se les pidió que practicasen los movimientos con su cepillo, favoreciendo la coordinación motriz necesaria para llevar a cabo esta actividad de higiene personal. Con la finalidad de mantener la motivación, favorecer la comprensión de la acción y facilitar la secuencia de movimientos, se reprodujo un video que contenía una canción infantil en la que se indicaban paso a paso los movimientos para el cepillado dental. La canción funcionó como una guía auditiva y rítmica que permitió a los alumnos seguir la secuencia de manera organizada, facilitando la comprensión del procedimiento.

El uso de la música como recurso educativo favorece la atención, la memoria y la organización de secuencias de acción, ya que el ritmo permite estructurar los movimientos y facilita el aprendizaje. En este sentido, Gardner señala que el aprendizaje puede fortalecerse a través de diferentes inteligencias o canales de procesamiento, entre ellos el musical, el cual contribuye a la comprensión y retención de información mediante el ritmo y la repetición (Gardner, 1993). Después de escuchar la canción, los alumnos expresaron que les había gustado, lo cual permitió observar una mayor disposición para continuar participando en la actividad.

Se continuó indicando que trabajaríamos con un material que probablemente sería de su agrado: espuma de afeitar, la cual utilizaríamos para simular la pasta dental. Este elemento generó interés y curiosidad, favoreciendo la motivación para continuar con la actividad y la participación activa en el ejercicio de cepillado.

El modelo de boca utilizado permitió representar de manera visual la presencia de restos de comida, ya que los dientes podían mancharse con marcador de pizarrón, simulando la suciedad que se genera después de ingerir alimentos. Este recurso facilitó que los alumnos comprendieran de manera concreta la función del cepillado dental, al observar cómo los “residuos” podían eliminarse mediante la acción correcta del cepillo.

La afirmación anterior se sustenta en la respuesta observable de los alumnos durante el desarrollo de la actividad. Ante la introducción del material, se identificó un cambio en su disposición, manifestado en mayores niveles de atención, contacto visual sostenido y conductas de acercamiento hacia la tarea. La incorporación de la espuma de afeitar, como recurso sensorial con un componente lúdico, generó entusiasmo, evidenciado en expresiones de agrado, sonrisas y conductas de anticipación para participar. Asimismo, se observó una mayor permanencia en la actividad en comparación con propuestas de carácter más tradicional, lo que permite inferir un impacto positivo en la atención sostenida.

En relación con el uso del modelo de boca, los alumnos lograron establecer una correspondencia más concreta entre la presencia de “suciedad” y la necesidad de realizar el cepillado dental, lo cual se evidenció mediante la imitación de la acción y la intención de limpiar los dientes del modelo. Si bien algunos alumnos requirieron apoyos verbales y físicos,

se mantuvo el interés generalizado por participar, favoreciendo la interacción con el contenido de aprendizaje.

Desde una perspectiva reflexiva, el uso de este modelo como parte de una estrategia sensorial permitió generar condiciones más accesibles para el aprendizaje, al involucrar canales visuales y táctiles que facilitaron la comprensión. Como resultado, se reconoce que la incorporación de materiales manipulables y sensoriales favorece no solo la atención, sino también una mayor implicación de los alumnos en la actividad, contribuyendo a la construcción de aprendizajes más significativos, especialmente en contextos educativos donde se requieren apoyos diversificados; es decir, es necesario enseñar pensando en la diversidad del alumnado (Pastor et al., 2022).

Se les dijo que se colocaría espuma de afeitar sobre los dientes del modelo, explicando que esta representaría la pasta dental. Antes de iniciar, se estableció la consigna de que todos debían esperar a contar con el material completo para poder interactuar con él. Los alumnos siguieron la indicación, mostrando disposición para respetar el turno y la anticipación de la actividad, lo cual favorece la regulación conductual y la organización dentro del trabajo en grupo.

Una vez que todos contaban con la espuma en su modelo, se reprodujo nuevamente la canción utilizada previamente, la cual funcionó como guía para marcar el ritmo y la secuencia de los movimientos del cepillado. Los alumnos realizaron la actividad siguiendo el compás de la música, lo que permitió estructurar la acción de manera ordenada y facilitar la ejecución de los movimientos necesarios para limpiar todas las zonas de la boca del modelo.

Posteriormente, se indicó que se colocaría espuma de afeitar sobre los dientes del modelo, explicando que esta representaría la pasta dental. Antes de iniciar, se estableció la consigna de esperar a contar con todos los materiales necesarios para poder interactuar con ellos. En su mayoría, los alumnos atendieron la indicación, mostrando disposición para respetar turnos y anticipar el desarrollo de la actividad, lo cual favoreció la organización del grupo y contribuyó a la autorregulación de la conducta en un contexto estructurado.

Una vez que todos contaban con el material, se reprodujo nuevamente la canción utilizada previamente, la cual funcionó como un elemento de estimulación sensorial auditiva y, a su vez, como una guía estructurante para la actividad. La música permitió marcar el ritmo y la secuencia de los movimientos del cepillado, facilitando que los alumnos organizaran su acción de manera más ordenada. Se observó que, al seguir el compás, lograron mantener la atención por mayor tiempo, disminuir conductas impulsivas y ajustarse con mayor facilidad a la tarea, lo que evidencia un efecto positivo en la autorregulación conductual.

Desde una perspectiva reflexiva, la incorporación del estímulo auditivo no solo cumplió una función motivacional, sino también reguladora, al proporcionar una estructura temporal que orientó la ejecución de la actividad. En este sentido, la estimulación auditiva mediante patrones rítmicos favorece la organización del sistema nervioso y contribuye a la autorregulación de la conducta, al facilitar la atención, la secuenciación de acciones y el control de impulsos (Ayres, 2005).

Asimismo, se identifica que este proceso se vincula con principios del procesamiento sensorial, en los cuales la integración adecuada de estímulos (en este caso, auditivos y táctiles) contribuye a mejorar la respuesta adaptativa del alumno ante las demandas del entorno. En este sentido, el uso intencionado de la música como recurso pedagógico favoreció no solo la ejecución de la tarea, sino también el desarrollo de habilidades de autorregulación y participación activa.

Finalmente, se reconoce como un avance significativo la mayor tolerancia a estímulos táctiles, particularmente en alumnos que previamente evitaban el contacto con diversos materiales. Este progreso sugiere que la exposición gradual, acompañada y mediada por estímulos organizadores, como la música, puede disminuir conductas de rechazo y favorecer la participación progresiva en experiencias sensoriales, impactando de manera positiva en el logro de la tarea.

Además, se analiza que esto representa un avance importante en la tolerancia a estímulos táctiles, considerando que previamente evitaba el contacto con cualquier material. Este logro evidencia que la exposición controlada, acompañada y respetuosa, puede

favorecer la disminución de conductas de rechazo y facilitar la participación progresiva del alumno en experiencias sensoriales.

Es importante destacar que el alumno generalmente muestra resistencia al contacto con diversos materiales, evitando interactuar con ellos, situación que se ha estado trabajando de manera progresiva dentro del aula. Sin embargo, al presentarle la espuma de afeitar de una forma diferente a la interacción inicialmente planeada, el alumno accedió a tener contacto con ella, explorándola de manera gradual a través del tacto. Este logro representa uno de los avances más significativos en su proceso, ya que, aunque pudiera parecer un progreso pequeño, para el alumno constituye un paso importante que puede favorecer el inicio de nuevas formas de interacción con distintos estímulos sensoriales. La disposición para tolerar una textura distinta refleja un progreso en su procesamiento sensorial, lo cual impacta directamente en su participación en actividades de la vida diaria.

Desde el enfoque de la integración sensorial, estos avances se consideran fundamentales, ya que el acercamiento gradual y respetuoso a los estímulos favorece la organización de las respuestas adaptativas. Desde el enfoque de la integración sensorial, se reconoce que cuando las experiencias sensoriales se presentan de manera gradual, estructurada y adecuada a las necesidades del niño, este puede desarrollar respuestas cada vez más organizadas frente al entorno, lo que favorece su participación y aprendizaje (Ayres, 2005). Lo que evidencia que pequeñas aproximaciones al estímulo representan logros significativos en el proceso de desarrollo. Este tipo de experiencias constituyen la base para favorecer una mayor participación del alumno en actividades funcionales, fortaleciendo progresivamente su autonomía.

Al finalizar la actividad, se realizó un momento de retroalimentación grupal en el que los alumnos comentaron qué fue lo que más les gustó y qué aprendieron sobre el cepillado dental. Mediante preguntas guiadas, se recuperaron los pasos principales del cepillado y la importancia de realizarlo como parte del cuidado personal diario. Posteriormente, se reforzó de manera verbal el esfuerzo y la participación de cada alumno, destacando sus avances y motivándolos a poner en práctica lo aprendido en casa. Finalmente, se retomó la rutina del

aula, favoreciendo la transición hacia la siguiente actividad y consolidando el aprendizaje como parte de las habilidades de la vida diaria.

La actividad permitió identificar que la dependencia observada no necesariamente responde a incapacidad, sino a la falta de oportunidades estructuradas para practicar la secuencia de manera guiada y significativa. El uso de material manipulativo y música facilitó la permanencia en la tarea y disminuyó la resistencia. Al comprobar que podían eliminar las “manchas” siguiendo la secuencia correcta, los alumnos mostraron mayor seguridad en sus movimientos.

Además, se comprendió que, aunque el objetivo de favorecer la autonomía en las habilidades de la vida diaria es común para todos los alumnos, el proceso para alcanzarlo no ocurre al mismo ritmo en cada uno de ellos. En el contexto de la educación especial, se reconoce que para algunos alumnos el desarrollo de estas habilidades representa un reto mayor, por lo que resulta fundamental valorar los pequeños avances que se presentan durante el proceso, ya que constituyen la base para logros posteriores. Asimismo, se resalta la importancia de motivar constantemente a los alumnos, brindándoles oportunidades de participación activa que fortalezcan su seguridad y confianza en sus propias capacidades.

Inicialmente, la actividad estaba pensada para que, después de practicar el cepillado en el modelo de boca, los alumnos pudieran realizarlo en sí mismos; sin embargo, debido a que el centro no contaba en ese momento con las condiciones óptimas para llevar a cabo la actividad de manera segura e higiénica, se optó por promover que los alumnos pusieran en práctica lo aprendido en sus hogares, solicitando a sus cuidadores que les permitieran intentar realizar el cepillado por sí mismos.

Al día siguiente, al comenzar la jornada escolar, una madre de familia se acercó para compartir una experiencia significativa, comentando que su hijo había mostrado iniciativa para intentar cepillarse los dientes de manera independiente. La conversación se desarrolló de la siguiente manera:

Madre de Familia: MF Docente en formación: DF

MF: Ayer me sorprendió porque me pidió que quería lavarse los dientes él solo. Yo lo dejé intentarlo, aunque todavía tuve que ayudarlo un poco.

DF: Es parte del proceso. Lo importante es que él muestre la iniciativa y el interés por hacerlo por sí mismo. Poco a poco irá adquiriendo mayor seguridad hasta lograr realizarlo de manera más independiente. (Hernández, Registro electrónico de práctica, 2026).

Este hecho representa un avance significativo, ya que evidencia que el alumno comenzó a reconocerse como capaz de participar activamente en una actividad de autocuidado. Aunque el proceso aún requiere acompañamiento, este primer acercamiento refleja el impacto de generar experiencias motivadoras que permitan a los alumnos descubrir sus propias capacidades.

Como se mencionó, la dependencia observada en los alumnos no necesariamente responde a una incapacidad, sino en muchos casos a la falta de oportunidades estructuradas para practicar las secuencias de acción de manera guiada y significativa. El uso de material manipulativo, estímulos sensoriales y estrategias motivacionales favoreció la permanencia en la tarea y disminuyó la resistencia ante la actividad. Al comprobar que podían eliminar las manchas, siguiendo la secuencia correcta, los alumnos mostraron mayor seguridad en sus movimientos.

En el contexto de la educación especial, promover la autonomía en actividades de higiene implica favorecer oportunidades de práctica sistemática que permitan el desarrollo progresivo de habilidades adaptativas. Enseñar el procedimiento paso a paso, permitir la repetición de la experiencia y reforzar el logro constituye una intervención que impacta directamente en la independencia funcional, además de contribuir a disminuir prácticas de sobreprotección, favoreciendo que los alumnos participen de manera más activa en su propio cuidado.

En cuanto a las fortalezas de la práctica, se identifica que la incorporación de materiales manipulables y estímulos sensoriales constituyó un acierto pedagógico, en tanto favoreció la implicación activa de los alumnos, incrementando los niveles de atención y

disposición hacia la tarea. Asimismo, la estructuración de la actividad mediante apoyos visuales, táctiles y auditivos permitió mediar el acceso al contenido, facilitando la comprensión de la secuencia del cepillado. De igual manera, el establecimiento de consignas claras y anticipadas contribuyó a la organización del grupo y al desarrollo incipiente de habilidades de autorregulación, lo cual resulta relevante en poblaciones que presentan dificultades en el control conductual.

Esta fortaleza incidió de manera significativa en el desarrollo de las habilidades de la vida diaria y en la autonomía de los alumnos, ya que el uso de materiales manipulables y estímulos sensoriales permitió que los estudiantes participaran de forma más activa y significativa en actividades relacionadas con el autocuidado, como el cepillado dental. Al involucrarse directamente en la exploración de los materiales y en la ejecución de la secuencia, los alumnos lograron comprender mejor cada paso del proceso, favoreciendo la adquisición de hábitos funcionales que pueden transferirse a su vida cotidiana.

Asimismo, los apoyos visuales, táctiles y auditivos facilitaron la anticipación y comprensión de la rutina, promoviendo una mayor independencia en la realización de la actividad. Por su parte, las consignas claras y anticipadas contribuyeron al seguimiento de instrucciones, la permanencia en la tarea y el desarrollo de habilidades de autorregulación, aspectos fundamentales para fortalecer la autonomía personal y la participación activa en distintos contextos.

La experiencia que tuvieron los alumnos sobre el trabajo docente, no solo fortaleció el conocimiento técnico del cepillado dental, sino que representó un avance en la construcción de autonomía en una actividad cotidiana esencial para la vida diaria, reconociendo que cada pequeño logro constituye un paso importante hacia el desarrollo de una mayor independencia.

No obstante, desde una mirada crítica, la práctica evidenció limitaciones importantes. En primer lugar, la dependencia de apoyos constantes por parte de algunos alumnos pone en cuestión el grado de autonomía realmente alcanzado, sugiriendo que la actividad se mantuvo, en varios casos, en un nivel de ejecución asistida. En segundo lugar, la intervención se desarrolló en un contexto controlado y simulado, lo que limita la transferencia del aprendizaje

a situaciones reales, evidenciando una brecha entre la ejecución en el aula y la funcionalidad en la vida cotidiana. Asimismo, el tiempo de intervención resultó insuficiente para consolidar aprendizajes en alumnos que requieren mayor repetición y consistencia, lo que señala una posible debilidad en la planificación temporal de la estrategia.

A partir de lo anterior, se identifican áreas de oportunidad que demandan una reconfiguración de la práctica docente. Resulta necesario transitar de actividades aisladas a la implementación de rutinas sistemáticas e integradas en la jornada escolar, que permitan la práctica constante y la consolidación de la habilidad. Del mismo modo, se requiere incorporar estrategias de desvanecimiento gradual de apoyos, con la finalidad de evitar la sobredependencia y promover niveles más altos de autonomía. Otra línea de mejora implica favorecer la generalización del aprendizaje mediante la vinculación con contextos reales, incluyendo la práctica directa en espacios como el baño escolar o el hogar.

En este sentido, la participación de la familia se vuelve un elemento clave, ya que la continuidad de la práctica fuera del entorno escolar resulta determinante para el logro de la independencia funcional. Finalmente, esta experiencia permite reconocer que, si bien se generaron avances significativos en la participación y comprensión de la actividad, el desafío radica en trascender la ejecución guiada hacia el desarrollo de habilidades verdaderamente autónomas y funcionales, lo cual exige una intervención más sistemática, contextualizada y sostenida en el tiempo.

Actividad 3. Baño Diario.

Como parte del proyecto *Habilidades de la vida diaria*, se llevó a cabo la actividad titulada “El baño diario”, la cual formó parte de la secuencia didáctica orientada al fortalecimiento de prácticas relacionadas con el cuidado del cuerpo y la salud personal en alumnos con discapacidad. El propósito principal consistió en favorecer la comprensión de la secuencia del baño como un hábito de higiene personal, promoviendo el reconocimiento de las partes del cuerpo que requieren limpieza, así como la importancia de mantener una adecuada higiene corporal como elemento fundamental para el bienestar y la participación social.

El aprendizaje de hábitos de higiene constituye un elemento esencial dentro del desarrollo de habilidades adaptativas, ya que permite a la persona desenvolverse con mayor

independencia en su vida cotidiana y participar de manera más activa en distintos contextos. En este sentido, se reconoce que las habilidades prácticas de la vida diaria, como el cuidado personal, son fundamentales para el desarrollo de la autonomía y la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad, al favorecer su participación activa en el autocuidado (Verdugo et al., 2003).

Para iniciar la sesión, se retomó la rutina habitual del aula, comenzando con la identificación de la fecha del día, actividad que favorece la orientación temporal y la anticipación de las actividades a realizar. Posteriormente, se pasó lista de asistencia, registrándose la presencia de siete alumnos. Estas acciones forman parte de la estructura cotidiana del grupo, lo cual contribuye a generar seguridad, estabilidad y una mejor disposición hacia el aprendizaje.

Una vez concluida la rutina inicial, se recordó a los alumnos que se daría continuidad a las actividades relacionadas con el cuidado personal, retomando la rutina visual de higiene que previamente se había construido de manera conjunta. A partir de este recurso, los alumnos identificaron las acciones que ya habían practicado, como el lavado de manos y el cepillado de dientes, reconociendo que en esta sesión se abordará el baño diario como parte de las prácticas de autocuidado que favorecen su bienestar y participación en la vida cotidiana.

De esta manera se identificó que la actividad pendiente dentro de la rutina era el baño diario. Antes de iniciar la parte práctica, se explicó que el baño es una actividad que se realiza de manera privada; sin embargo, en el aula se llevaría a cabo una simulación con la finalidad de aprender la secuencia correcta. Posteriormente, se exploraron los conocimientos previos de los alumnos mediante preguntas relacionadas con quiénes los apoyan al momento de bañarse en casa.

Posteriormente, se realizaron algunas preguntas para explorar sus conocimientos previos. En primer lugar, se les preguntó quién los ayudaba a bañarse en casa. Ante esta pregunta, varios alumnos respondieron que sus mamás eran quienes los apoyaban en esta actividad; otros mencionaron a sus cuidadores o familiares que los acompañan en casa.

Estas respuestas permitieron identificar que la mayoría de los alumnos dependen en gran medida del apoyo de un adulto para realizar esta actividad, lo cual evidenció la importancia de trabajar este tipo de prácticas dentro del aula para favorecer progresivamente el desarrollo de mayor independencia.

En este sentido, se reconoce que la promoción de la autonomía en personas con discapacidad está estrechamente relacionada con el desarrollo de habilidades para la vida diaria, las cuales favorecen la independencia personal y una mayor participación en los distintos contextos cotidianos (Schalock y Verdugo, 2009).

Asimismo, durante el diálogo se identificó que algunos alumnos expresaron que el baño no siempre forma parte de su rutina diaria, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la comprensión sobre la importancia de este hábito como parte del cuidado de la salud y el bienestar personal. Promover la enseñanza del baño diario no solo implica favorecer la higiene corporal, sino también contribuir al desarrollo de la responsabilidad personal, la autoimagen y la participación social, aspectos que influyen en la forma en que la persona se percibe a sí misma y se relaciona con los demás.

En este sentido, se reconoce que el aprendizaje de hábitos de higiene personal es un componente clave en la formación integral, ya que contribuye al bienestar físico, la convivencia social y el desarrollo de la autonomía en las actividades de la vida diaria (Sánchez, 2005). Desde esta perspectiva, la enseñanza de prácticas relacionadas con el baño diario resulta relevante en educación especial, debido a que permite brindar a los alumnos mayores oportunidades para comprender, participar y desarrollar progresivamente habilidades que favorezcan su independencia.

Posteriormente, se preguntó a los alumnos por qué creen que es importante bañarse. A partir de sus respuestas, se dialogó sobre la importancia del baño para mantener el cuerpo limpio, evitar malos olores, cuidar la salud y tener una buena presentación personal. También se explicó que muchos de ellos se encuentran en una etapa de crecimiento en la que, con el paso del tiempo, su cuerpo comenzará a experimentar cambios propios del desarrollo, por lo que mantener hábitos adecuados de higiene personal se vuelve aún más importante.

Para la actividad práctica, cada alumno contó con un recipiente que simulaba una tina de baño, así como un muñeco de plástico que permitió representar el cuerpo humano y favorecer una experiencia más vivencial y significativa. También se proporcionaron materiales como esponja, agua y jabón, los cuales facilitaron la simulación de la secuencia del baño mediante la exploración directa.

En un primer momento, se dialogó con los alumnos acerca de lo que ellos conocen sobre el baño y las acciones que realizan habitualmente, con la finalidad de identificar sus saberes previos y partir de ellos para orientar la actividad hacia una secuencia más organizada y funcional. Este proceso permitió reconocer que, aunque los alumnos tienen acercamientos previos a la actividad, aún requieren acompañamiento para estructurar de manera más clara el orden de las acciones que favorecen una higiene corporal adecuada.

Posteriormente, los alumnos colocaron agua en su recipiente, simulando el inicio del baño, y mojaron el muñeco como primer paso de la secuencia. Después utilizaron jabón y la esponja para tallar el cuerpo, siguiendo las indicaciones proporcionadas durante la actividad. A lo largo del proceso se fueron mencionando las partes del cuerpo que es importante lavar, tales como cuello, brazos, axilas, abdomen, espalda, piernas y pies, enfatizando la importancia de realizar una limpieza adecuada en cada zona.

Figura 18.

Alumno realizando la actividad



Asimismo, se abordó de manera respetuosa el reconocimiento de todas las partes del cuerpo, incluyendo aquellas que forman parte de la intimidad personal, destacando la importancia de su cuidado e higiene como parte del bienestar y la salud. Este aspecto resulta relevante considerando la edad de los alumnos, quienes se encuentran en una etapa de desarrollo en la que es fundamental fortalecer el conocimiento de su propio cuerpo, promoviendo una relación positiva con el autocuidado y el respeto hacia sí mismos.

El reconocimiento corporal contribuye al desarrollo de la identidad personal y a la construcción de hábitos de bienestar, al permitir que la persona identifique sus necesidades y participe de manera más activa en su autocuidado (Bisquerra, 2009).

Se observó que algunos alumnos aún presentan dificultad para nombrar con precisión ciertas partes del cuerpo; sin embargo, estas situaciones se comprenden a partir de sus características y necesidades educativas específicas, por lo que resulta fundamental continuar generando oportunidades de aprendizaje que favorezcan el reconocimiento corporal y la adquisición progresiva de habilidades relacionadas con el cuidado personal. Promover el conocimiento del propio cuerpo contribuye no solo al aprendizaje de hábitos de higiene, sino también al desarrollo de la seguridad personal y la autonomía en actividades de la vida diaria.

El uso de estos materiales permitió generar una experiencia más cercana a la realidad, facilitando que los alumnos pudieran representar la secuencia del baño a través de la simulación. El uso del muñeco favoreció el desarrollo de la actividad, ya que permitió a los alumnos contar con una representación concreta del cuerpo humano, facilitando la identificación y ubicación de sus diferentes partes de manera visual y manipulativa.

El empleo de apoyos concretos contribuye a que los estudiantes construyan aprendizajes más significativos, debido a que pueden relacionar la información nueva con experiencias perceptibles y cercanas a su realidad. En este sentido, el aprendizaje se fortalece cuando el alumno interactúa con objetos concretos, ya que la manipulación favorece la construcción progresiva del conocimiento (Piaget, 1973, citado en Coll, 2001).

A través de la exploración con el muñeco, los alumnos pudieron reconocer progresivamente las partes del cuerpo que requieren mayor atención durante el baño, fortaleciendo el esquema corporal como base del autocuidado. El conocimiento del propio

cuerpo se considera fundamental para la autonomía, ya que permite identificar necesidades personales y participar de manera activa en acciones de higiene y bienestar (Da Fonseca, 1998).

El uso del agua, la espuma y los materiales manipulables generó un alto nivel de interés y motivación, lo cual favoreció la participación activa de los alumnos. Este tipo de experiencias permiten integrar diferentes estímulos sensoriales que facilitan la comprensión de las actividades de la vida diaria.

Figura 19.

Alumno interactuando con la espuma generada



Esto es relevante, ya que cuando el alumno muestra interés por la actividad, incrementa su nivel de atención, favoreciendo el procesamiento de la información y, por tanto, la construcción del aprendizaje. El interés del alumno influye de manera directa en el aprendizaje, ya que cuando las actividades son significativas, cercanas a su experiencia y atractivas, se favorece una mayor implicación cognitiva que facilita la comprensión y la retención de la información (Ausubel, 2002).

Desde el análisis de las estrategias de integración sensorial, se observa que el canal táctil tuvo una participación predominante, debido al contacto directo con el agua, la espuma y la esponja, lo cual permitió a los alumnos percibir distintas texturas, temperaturas y niveles

de presión, favoreciendo la discriminación sensorial necesaria para la adquisición de hábitos de higiene. La experiencia táctil contribuye a la organización de la información corporal y al desarrollo de respuestas adaptativas, especialmente cuando se relaciona con actividades funcionales de la vida diaria (Berruezo, 2000).

Asimismo, el sistema propioceptivo se estimuló mediante las acciones de presión y movimiento realizadas al tallar el muñeco, favoreciendo la conciencia corporal y la coordinación motriz necesaria para seguir la secuencia de la actividad. De manera complementaria, el sistema vestibular se vio involucrado a través de los ajustes posturales realizados durante la manipulación de los materiales, lo que contribuye al equilibrio y a la organización del movimiento. La participación conjunta de estos sistemas sensoriales favorece que los alumnos comprendan la finalidad de la actividad y logren una participación más estructurada, promoviendo el desarrollo de habilidades adaptativas relacionadas con el autocuidado y la autonomía (Rigal, 2006).

Esta actividad resultó significativa, ya que, mediante una experiencia interactiva, los alumnos pudieron verse reflejados en el uso del muñeco, facilitando la comprensión de la importancia de adquirir el hábito del baño como parte fundamental del autocuidado. El desarrollo de este tipo de habilidades contribuye al fomento de la independencia y a la mejora de la calidad de vida, debido a que permite a los estudiantes participar de manera más activa en su entorno cotidiano. Las habilidades adaptativas, particularmente aquellas relacionadas con el cuidado personal, son esenciales para favorecer la autonomía, ya que implican el aprendizaje de conductas necesarias para la vida diaria, como la higiene, la salud y el bienestar personal (AAIDD, 2010).

En el caso de algunos alumnos con compromiso neuromotor, se reconoce que la realización totalmente independiente de esta actividad puede representar un reto importante; sin embargo, mediante la implementación de ajustes razonables, apoyos físicos o el uso de recursos adaptados, es posible favorecer su participación en distintos niveles. Incluso cuando la ejecución autónoma no se logra por completo, el hecho de que los alumnos reconozcan la importancia del baño diario, identifiquen las partes de su cuerpo y comprendan la secuencia básica de la actividad representa un avance significativo en el desarrollo de habilidades

adaptativas. La participación en experiencias funcionales permite fortalecer la comprensión de rutinas básicas, favoreciendo el desarrollo de mayor independencia dentro de sus posibilidades y promoviendo una mejor adaptación a su contexto (Schalock et al., 2010).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se limita únicamente a la ejecución motriz de la actividad, sino también al desarrollo de la conciencia sobre el cuidado personal y la importancia de mantener hábitos de higiene, lo cual constituye un logro relevante en alumnos que requieren mayores apoyos para la adquisición de habilidades relacionadas con la vida diaria.

Al finalizar la actividad, se realizó un momento de socialización en el que los alumnos compartieron lo que aprendieron acerca del baño diario y mencionaron las partes del cuerpo que deben limpiarse durante esta práctica. Mediante preguntas guiadas, se recuperó la secuencia del baño, reforzando la importancia de realizar esta actividad como parte del cuidado personal y la salud. Posteriormente, se reconoció el esfuerzo y la participación de cada alumno, fortaleciendo su motivación y seguridad para continuar practicando hábitos de higiene en casa. Finalmente, se retomó la rutina habitual del aula, favoreciendo una transición organizada hacia la siguiente actividad y consolidando el aprendizaje dentro de las habilidades de la vida diaria.

Actividad 4. Peinado.

La presente actividad se centra en el peinado del cabello como una habilidad adaptativa práctica, ya que implica acciones de autocuidado necesarias para la higiene personal, la presentación adecuada y la participación en diferentes contextos sociales. Las habilidades adaptativas prácticas comprenden aquellas conductas que permiten a la persona atender sus necesidades básicas de cuidado personal, favoreciendo su independencia en la vida cotidiana. En este sentido, se reconoce que estas habilidades incluyen actividades relacionadas con la higiene, el arreglo personal y el cuidado del propio cuerpo, las cuales contribuyen a mejorar la autonomía y la calidad de vida (Schalock et al., 2010).

La realización de esta actividad resultó especialmente relevante, ya que se identificó que el peinado del cabello es una acción que la mayoría de los alumnos no realiza de manera independiente, siendo una tarea que habitualmente llevan a cabo sus cuidadores. Incluso, en

diversas ocasiones, algunos alumnos asistían a la escuela sin peinar; al cuestionarles el motivo, mencionaban que a sus padres o cuidadores no les había dado tiempo de hacerlo antes de salir de casa. Esta situación permitió reconocer que el arreglo personal no se encuentra aún consolidado como parte de su rutina de autocuidado, lo que evidencia la necesidad de generar oportunidades de aprendizaje que favorezcan el desarrollo progresivo de esta habilidad adaptativa práctica.

Cuando las actividades relacionadas con la higiene y la presentación personal son realizadas únicamente por los adultos, se limita la posibilidad de que los alumnos participen activamente en el cuidado de su propio cuerpo, reduciendo las oportunidades de fortalecer su autonomía en acciones cotidianas. Verdugo y Schalock (2010) señalan que las habilidades adaptativas prácticas incluyen aquellas conductas necesarias para el autocuidado y la vida diaria, las cuales permiten a la persona desenvolverse con mayor independencia en su entorno.

Por ello, de manera previa se solicitó a los padres de familia que los alumnos asistieran sin peinar y enviaran un cepillo o peine, con la finalidad de generar un espacio en el que los alumnos pudieran experimentar la actividad y participar activamente en su realización, favoreciendo el reconocimiento de su imagen personal y la construcción progresiva del autocuidado.

La jornada inició con la recepción habitual de los alumnos en el aula, momento que forma parte de la rutina diaria y que favorece la organización del grupo, la anticipación de las actividades y la generación de un ambiente de seguridad. Aquellos alumnos que requieren apoyo para su traslado son acompañados por sus padres hasta el salón, permitiendo una transición gradual del contexto familiar al escolar.

Este momento resulta especialmente relevante en el contexto de educación especial, ya que la presencia de rutinas estructuradas contribuye a disminuir la incertidumbre y favorece la disposición de los alumnos para participar en las actividades propuestas. Marchesi et al. (2007) señalan que la organización del ambiente y la estabilidad en las rutinas facilitan la adaptación del alumnado al contexto escolar, creando condiciones más favorables para el aprendizaje.

Asimismo, la recepción permite establecer un primer contacto con los alumnos y sus familias, lo que favorece la comunicación y el conocimiento de situaciones relevantes que pueden influir en la participación durante la jornada escolar. Este espacio contribuye a fortalecer el vínculo entre la escuela y la familia, elemento fundamental para favorecer la continuidad de las habilidades de la vida diaria tanto en el contexto escolar como en el hogar.

Durante este momento, la madre del alumno 7, al entregar el peine solicitado, expresó lo que se manifiesta a continuación:

Mamá de Alumno 7. M1 Docente en formación MF

M7 — Pues a ver cómo le va, maestra, porque a mí nunca me deja peinarlo. Por eso no lo peino; como su cabello es muy lacio, casi no se le nota.

DF — No se preocupe, señora. Vamos a intentar poquito a poquito; si se deja, un poco, qué bueno, y si no, no pasa nada. La idea es que él vaya viendo.

M7—Yo creo que sí se va a dejar con usted, porque con usted suele hacer más.

Cosas (Hernández, 2025, Diario de práctica).

Este intercambio refleja el papel del adulto como mediador del aprendizaje, quien brinda seguridad y acompaña el proceso respetando los ritmos del alumno. Desde la teoría sociocultural, el aprendizaje se construye primero en el plano social y después se internaliza a nivel individual, por lo que la interacción con el docente favorece la disposición del alumno hacia la actividad (Vygotsky, como se citó en Woolfolk, 2010).

Posteriormente, se realizó el pase de lista y se dio la bienvenida al grupo. A continuación, se generó un espacio de diálogo para identificar por qué algunos alumnos asistieron sin peinar. El alumno 1 comentó:

Alumno 1: A1

Docente en formación DF

A1 — Mi mamá no me quiso peinar.

DF — Se les pidió a sus mamás que hoy vinieran sin peinar para que pudiéramos hacerlo todos juntos aquí en la escuela.

Este diálogo permitió fortalecer la comprensión de acuerdos y normas escolares, ya que, como señala Coll (2004), el aprendizaje se construye a partir de la interacción y el intercambio de significados entre los participantes.

A la sesión asistieron seis alumnos, de los cuales tres acudieron sin peinar. Para introducir el propósito de la actividad, se planteó la siguiente pregunta: — “¿Qué creen que pasaría si no nos peinamos para venir a la escuela o para ir a una fiesta?” Los alumnos respondieron que no se verían bonitos, lo que permitió abordar la relación entre el autocuidado y el bienestar personal. Bisquerra (2011) señala que el cuidado del propio cuerpo influye en la manera en que la persona se percibe a sí misma, contribuyendo a la construcción de una imagen personal positiva.

Posteriormente, se solicitó a los alumnos que levantaran la mano quienes se peinaban de manera independiente; únicamente uno respondió afirmativamente. El resto manifestó que son sus cuidadores quienes realizan esta actividad, lo que evidenció la dependencia existente en acciones cotidianas. En este sentido, la SEP (2017) señala que la escuela debe favorecer el desarrollo gradual de la autonomía en situaciones de la vida diaria, promoviendo la independencia del alumnado en sus actividades cotidianas.

Se explicó que el primer paso para peinarse es cepillar el cabello y observarse en el espejo para decidir cómo acomodarlo. En algunos casos, el uso de espejos de mano representó una dificultad, particularmente para una alumna con discapacidad motriz, a quien inicialmente se le proporcionó un espejo con base que podía colocarse sobre la banca, con la intención de que pudiera utilizar ambas manos para intentar peinarse de manera más autónoma. Sin embargo, al realizar los movimientos necesarios para la actividad, el espejo se desestabilizaba y caía constantemente, lo que dificulta la continuidad de la tarea y generaba distracción.

Ante esta situación, se tomó la decisión de realizar un ajuste razonable, sosteniendo el espejo para brindarle mayor estabilidad visual y permitir que la alumna concentrara su esfuerzo en la coordinación de los movimientos necesarios para el peinado, proporcionándole un mayor acompañamiento debido a que era quien presentaba mayor dificultad para ejecutar la actividad.

Los ajustes razonables constituyen modificaciones o apoyos que permiten a los alumnos acceder a las actividades en igualdad de condiciones, sin que ello implique sustituir su participación. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala que los ajustes razonables se entienden como modificaciones y apoyos necesarios que permiten a las personas con discapacidad acceder y participar en igualdad de condiciones, siempre que no representen una carga desproporcionada para su aplicación (ONU, 2006).

En este sentido, el apoyo brindado buscó facilitar la participación activa de la alumna, respetando sus posibilidades motrices y favoreciendo su involucramiento en una actividad de autocuidado.

Figura 20.

Alumno cepillando su cabello.



Posteriormente, se proporcionó gel para modelar el cabello. En el caso del alumno, quien presenta dificultad para sostener materiales y tiende a arrojarlos, se permitió inicialmente la exploración sensorial del material. En este sentido, Ayres (2008) señala que la exploración de los estímulos favorece la organización sensorial y la apertura a nuevas experiencias, lo que contribuye al proceso de adaptación a diferentes materiales.

Durante el desarrollo de la actividad se implementaron estrategias de integración sensorial, involucrando principalmente los sistemas visual, táctil y propioceptivo, debido a que el procesamiento adecuado de la información sensorial permite organizar respuestas motoras más funcionales para la vida diaria. La integración sensorial resulta fundamental en alumnos con discapacidad, ya que favorece la participación en actividades de autocuidado al mejorar la manera en que perciben, interpretan y responden a los estímulos del entorno. Cuando el cerebro logra integrar la información proveniente de los sentidos, se facilita la planeación motora, la regulación de la conducta y la ejecución de acciones con mayor intención y eficacia, tal como lo plantea Ayres (2008).

A nivel visual, el uso del espejo permitió que los alumnos observarán su imagen y los cambios producidos al peinar su cabello, favoreciendo la relación entre acción y resultado. El espejo no solo funcionó como un apoyo visual para guiar el movimiento, sino que también promovió la construcción de la autoimagen, elemento importante en el desarrollo personal, especialmente en alumnos con discapacidad, quienes en ocasiones no han tenido múltiples oportunidades de reconocerse como sujetos capaces de realizar acciones por sí mismos. La percepción de la propia imagen contribuye al desarrollo de la identidad, la autoestima y el reconocimiento de las propias capacidades, aspectos que influyen en la motivación hacia el autocuidado (Schalock y Verdugo, 2003).

A nivel táctil, la manipulación del gel y el contacto con el cepillo permitieron la exploración de diferentes texturas, lo cual resultó especialmente relevante en alumnos que presentan rechazo a ciertos estímulos. La exposición gradual a estos materiales favoreció la tolerancia sensorial y la aceptación progresiva del contacto con objetos relacionados con el autocuidado. Este tipo de experiencias sensoriales contribuyen a disminuir la hipersensibilidad o evitación, facilitando una mayor disposición hacia actividades que implican contacto físico con diferentes superficies o consistencias.

Asimismo, el sistema propioceptivo se vio involucrado a través de los movimientos de brazo y mano al sostener el cepillo y realizar el peinado. El sistema propioceptivo proporciona información sobre la posición, fuerza y movimiento del cuerpo, permitiendo ajustar la intensidad y dirección de los movimientos para lograr una acción coordinada. Su

adecuado funcionamiento favorece el control postural, la precisión motriz y la planificación de movimientos necesarios para ejecutar actividades funcionales. Ayres (2008) señala que la propiocepción es esencial para organizar la acción y desarrollar habilidades que requieren coordinación, ya que brinda al cerebro información constante sobre cómo se mueve el cuerpo en el espacio, lo que permite realizar actividades con mayor seguridad y eficiencia.

En el caso del alumno 7, quien presenta dificultad para sostener materiales y tiende a rechazarlos, se implementó una estrategia de integración sensorial centrada en la exploración táctil gradual, permitiendo inicialmente manipular el gel sin la exigencia de ejecutar la actividad completa. Este acercamiento favoreció la disminución del rechazo, permitiendo que el alumno interactúe con el material desde una experiencia sensorial previa.

En el caso del alumno 7, se implementó una estrategia basada en la exploración sensorial gradual, permitiéndole manipular el gel antes de introducir el uso del cepillo. Durante el proceso se observó que, a pesar de su edad cronológica, el alumno presenta una marcada tendencia a la exploración oral de los objetos, conducta que puede asociarse a la necesidad de obtener información sensorial a través de diferentes canales perceptivos. Este tipo de respuestas son frecuentes en alumnos que presentan dificultades en el procesamiento sensorial, ya que buscan organizar la información del entorno mediante los sentidos que les resultan más accesibles o reguladores.

Desde el enfoque de la integración sensorial, estas conductas no deben interpretarse únicamente como inadecuadas, sino como manifestaciones de la forma en que el alumno intenta comprender y organizar los estímulos que recibe del entorno. Ayres (2008) señala que el procesamiento sensorial permite al cerebro interpretar la información proveniente del cuerpo y del ambiente, lo que favorece la organización de respuestas adaptativas que posibilitan la participación funcional en las actividades de la vida diaria.

Ante esta situación, la intervención se orientó a redirigir la experiencia sensorial hacia un propósito funcional, mediante indicaciones verbales sencillas y modelado, favoreciendo que el alumno comprendiera el uso del material dentro de la actividad de autocuidado. Este proceso resulta relevante, ya que la estimulación sensorial organizada permite fortalecer la estructuración de respuestas más funcionales, contribuyendo al desarrollo de habilidades

adaptativas prácticas relacionadas con el cuidado personal. Se continuó introduciendo el cepillo de manera progresiva, brindando apoyo físico parcial para favorecer la ejecución del movimiento. Aunque la acción se realizó por lapsos cortos, se observó mayor disposición hacia la actividad en comparación con experiencias previas reportadas por la madre, lo que evidencia que el acompañamiento basado en la integración sensorial favorece la participación y el desarrollo gradual de la autonomía.

Durante la actividad, los demás alumnos observaron distintos peinados. Aquellos que asistieron con el cabello ya arreglado únicamente se pasaron el peine de manera superficial, con la finalidad de evitar molestias. La actividad permitió que los alumnos explorarán el autocuidado desde una experiencia práctica y significativa, favoreciendo el desarrollo de habilidades de la vida diaria y la autonomía progresiva.

Al concluir la experiencia práctica, se propició un momento de observación y reconocimiento personal en el que los alumnos pudieron apreciar los cambios realizados en su imagen a través del uso del espejo y la interacción con sus compañeros. Este espacio permitió consolidar la actividad desde una experiencia significativa, favoreciendo la toma de conciencia sobre el cuidado personal y el esfuerzo realizado durante el proceso. De manera natural, los alumnos comenzaron a comparar resultados, expresar agrado por su apariencia y mostrar mayor disposición hacia el autocuidado, evidenciando avances en la construcción progresiva de la autonomía y en la participación activa dentro de una actividad de la vida diaria.

Como cierre de la actividad, se realizó una retroalimentación grupal en la que se preguntó a los alumnos cómo se sintieron al peinarse por sí mismos y por qué consideran importante realizar esta acción diariamente. La mayoría expresó que se veían “más bonitos”, “más arreglados” y “listos para la escuela”, lo que permitió reforzar la relación entre el autocuidado, la higiene personal y la imagen propia. Este momento favoreció la reflexión sobre la importancia de participar activamente en el cuidado de su cuerpo y no depender completamente de los adultos para realizar acciones cotidianas.

Se destacó que peinarse no solo forma parte de la presentación personal, sino también de la construcción de hábitos de autonomía que les permiten desenvolverse con mayor

seguridad en distintos espacios sociales. Se les recordó que pequeñas acciones como peinarse, lavarse los dientes, vestirse o acomodar sus pertenencias forman parte de las habilidades de la vida diaria que fortalecen su independencia. Finalmente, se invitó a los alumnos a intentar realizar esta actividad en casa con mayor participación, solicitando también a las familias brindar oportunidades para que ellos practiquen, respetando sus tiempos y capacidades.

La realización de esta actividad permitió identificar que el desarrollo de la autonomía en los alumnos requiere no sólo la enseñanza de habilidades funcionales, sino también la creación de oportunidades reales para practicarlas dentro de contextos cotidianos y significativos. El peinado, aunque puede parecer una acción sencilla, evidenció que muchos alumnos continúan dependiendo de los adultos para realizar actividades relacionadas con su autocuidado, ya sea por falta de tiempo de las familias, sobreprotección o por las dificultades que presentan para ejecutar la tarea de manera independiente. Esto permitió reconocer la necesidad de fortalecer desde la escuela experiencias que favorezcan la participación activa de los alumnos en acciones de la vida diaria.

Además, permitió reflexionar sobre la importancia de la integración sensorial dentro del desarrollo de habilidades adaptativas prácticas. Durante la sesión se observó que algunos alumnos necesitaban primero explorar los materiales, familiarizarse con las sensaciones o recibir apoyos graduales antes de involucrarse en la actividad. Esto evidencia que el procesamiento sensorial influye directamente en la capacidad de los alumnos para organizar sus movimientos, tolerar estímulos y responder de manera funcional ante tareas relacionadas con el autocuidado.

De igual manera, la experiencia permitió comprender que los apoyos y ajustes razonables son fundamentales para favorecer la participación sin limitar la autonomía de los alumnos. Acciones como sostener un espejo, modelar movimientos o brindar apoyo físico parcial facilitaron que los alumnos pudieran involucrarse en la actividad desde sus posibilidades, permitiéndoles experimentar mayor seguridad y confianza. Esto demuestra que la autonomía no implica realizar las actividades completamente solos, sino participar activamente con los apoyos necesarios según sus características y necesidades.

Finalmente, esta actividad posibilitó reconocer que el trabajo de las habilidades de la vida diaria también influye en aspectos emocionales y sociales. El hecho de que los alumnos expresaron sentirse más arreglados o verse mejor después de peinarse refleja cómo el autocuidado contribuye al fortalecimiento de la autoestima, la imagen personal y la seguridad para desenvolverse en distintos espacios. Por ello, promover este tipo de experiencias dentro de la educación especial resulta fundamental para favorecer una mayor independencia y participación en la vida cotidiana.

Desde este mismo escenario se visualiza que el desarrollo de la autonomía en los alumnos requiere, no sólo la enseñanza de habilidades funcionales, sino también la creación de oportunidades reales para practicarlas dentro de contextos cotidianos y significativos. El peinado, aunque puede parecer una acción sencilla, evidenció que muchos alumnos continúan dependiendo de los adultos para realizar actividades relacionadas con su autocuidado, ya sea por falta de tiempo de las familias, sobreprotección o por las dificultades que presentan para ejecutar la tarea de manera independiente. Esto permitió reconocer la necesidad de fortalecer desde la escuela experiencias que favorezcan la participación activa de los alumnos en acciones de la vida diaria.

Además, se reflexiona sobre la importancia de la integración sensorial dentro del desarrollo de habilidades adaptativas prácticas. Durante la sesión se observó que algunos alumnos necesitaban primero explorar los materiales, familiarizarse con las sensaciones o recibir apoyos graduales antes de involucrarse en la actividad. Esto evidencia que el procesamiento sensorial influye directamente en la capacidad de los alumnos para organizar sus movimientos, tolerar estímulos y responder de manera funcional ante tareas relacionadas con el autocuidado.

De igual manera, la experiencia permitió comprender que los apoyos y ajustes razonables son fundamentales para favorecer la participación sin limitar la autonomía de los alumnos. Acciones como sostener un espejo, modelar movimientos o brindar apoyo físico parcial facilitaron que los alumnos pudieran involucrarse en la actividad desde sus posibilidades, permitiéndoles experimentar mayor seguridad y confianza. Esto demuestra

que la autonomía no implica realizar las actividades completamente solos, sino participar activamente con los apoyos necesarios según sus características y necesidades.

Finalmente, se reconoce que el trabajo de las habilidades de la vida diaria también influye en aspectos emocionales y sociales. El hecho de que los alumnos expresaran sentirse más arreglados o verse mejor después de peinarse refleja cómo el autocuidado contribuye al fortalecimiento de la autoestima, la imagen personal y la seguridad para desenvolverse en distintos espacios. Por ello, promover este tipo de experiencias dentro de la educación especial resulta fundamental para favorecer una mayor independencia y participación en la vida cotidiana.

En otro orden de ideas, resulta indispensable mantener un proceso constante de análisis y reflexión sobre la intervención educativa, particularmente en el ámbito de la educación especial, donde es fundamental reconocer la diversidad de características, necesidades y ritmos de aprendizaje presentes en cada alumno. Este proceso reflexivo permite replantear la manera en que se diseñan e implementan las estrategias pedagógicas, favoreciendo la innovación y la incorporación de herramientas que respondan de manera más pertinente a las particularidades del alumnado.

Desde el enfoque de la integración sensorial, se reconoce que, al ofrecer a los alumnos diversos estímulos visuales, táctiles y propioceptivos, se favorece la organización de la información que reciben del entorno, lo cual incrementa la probabilidad de que generen respuestas adaptativas más funcionales. La combinación de observar su imagen en el espejo, manipular el gel y el cepillo, así como ejecutar los movimientos necesarios para el peinado, permitió que la actividad dejara de percibirse como una acción impuesta por el adulto, para convertirse en una experiencia significativa construida a partir de la vivencia directa. De acuerdo con Ayres (2008), la respuesta adaptativa ocurre cuando el individuo logra organizar la información sensorial para actuar de manera efectiva ante las demandas del entorno, lo que favorece el desarrollo de habilidades cada vez más complejas.

El uso de estos estímulos favoreció el desarrollo de habilidades adaptativas prácticas relacionadas con el autocuidado, ya que los alumnos participaron en la organización de su imagen personal, manipularon objetos de uso cotidiano y tomaron decisiones sencillas sobre

su arreglo, fortaleciendo progresivamente su participación en actividades de la vida diaria. En este sentido, promover la autonomía implica reconocer que cada alumno aprende de manera distinta y que el desarrollo de estas habilidades requiere tiempo, acompañamiento y oportunidades constantes de práctica en contextos significativos.

Tal como señalan Schalock y Verdugo (2003), la adquisición de habilidades adaptativas está relacionada con las oportunidades que tienen las personas para participar activamente en su entorno y desarrollar mayor independencia, considerando sus características individuales y sus ritmos de aprendizaje. Por ello, resulta fundamental valorar los pequeños avances observados durante la actividad y continuar proporcionando los apoyos necesarios para que, aunque sea a su propio ritmo, los alumnos logren fortalecer habilidades que favorezcan su autonomía y su participación en la vida cotidiana. En este sentido, el peinado dejó de ser una acción realizada únicamente por el adulto para convertirse en una práctica en la que los alumnos comienzan a involucrarse de manera progresiva, fortaleciendo su independencia y participación en la vida cotidiana.

La experiencia obtenida a partir de la implementación de esta actividad permitió reconocer que el desarrollo de habilidades adaptativas prácticas, especialmente aquellas relacionadas con el autocuidado, requiere de intervenciones sistemáticas, intencionadas y sensibles a la forma en que cada alumno procesa la información sensorial y se involucra en la actividad. Desde esta perspectiva, la diversificación de estímulos y la mediación pedagógica favorecen la construcción de aprendizajes funcionales, ya que posibilitan que los alumnos participen desde sus propias capacidades, fortaleciendo progresivamente su seguridad, su autoimagen y su nivel de independencia.

No obstante, desde mi práctica docente también identifiqué áreas de oportunidad relacionadas con la manera en que se diseñan e implementan este tipo de actividades. Durante el desarrollo de la sesión, reconocí la necesidad de anticipar con mayor precisión algunos apoyos y materiales que permitan responder de forma más adecuada a las características individuales de cada alumno, especialmente en aquellos que presentan mayores dificultades motrices o sensoriales. Asimismo, comprendí la importancia de continuar fortaleciendo mis

estrategias de intervención para favorecer una participación más autónoma, evitando realizar acciones que pudieran sustituir innecesariamente el esfuerzo del alumno.

De igual manera, se reflexionó sobre la necesidad de diversificar aún más las estrategias de integración sensorial dentro de las actividades de la vida diaria, considerando que cada alumno responde de manera distinta a los estímulos y requiere tiempos específicos para adaptarse y participar. También identifiqué que es necesario continuar fortaleciendo la observación y el análisis de las respuestas sensoriales de los alumnos para realizar ajustes oportunos que favorezcan su regulación, disposición y permanencia en la actividad.

Finalmente, reconocí la importancia de seguir fortaleciendo el trabajo colaborativo con las familias, ya que la continuidad de estas habilidades en el hogar resulta fundamental para favorecer avances más significativos en la autonomía. Esta actividad me permitió comprender que el desarrollo de habilidades adaptativas prácticas requiere constancia, acompañamiento y oportunidades reales de participación tanto en la escuela como en casa, por lo que, como docente en formación, es necesario continuar generando estrategias funcionales que promuevan la independencia progresiva de los alumnos en su vida cotidiana.

A partir del desarrollo de la actividad, se identificaron diversos aspectos susceptibles de mejora que pueden fortalecer la intervención pedagógica. En primer lugar, se percibió que algunos alumnos que ya asistían con el cabello previamente arreglado realizaron la actividad de manera superficial, limitándose a pasar el peine sin involucrarse plenamente en el proceso. Esto evidencia la necesidad de diseñar estrategias que promuevan una participación más activa y significativa en todos los alumnos, independientemente de su punto de partida, evitando que la actividad se perciba como repetitiva o innecesaria.

Asimismo, se reconoce la importancia de continuar diversificando los apoyos y estrategias, de modo que se atiendan las particularidades de cada alumno, favoreciendo una mayor implicación en la ejecución de las acciones. Si bien el uso de materiales y estímulos resultó pertinente, es necesario seguir ajustando la mediación pedagógica para lograr que todos los estudiantes participen de manera más autónoma y consciente en su autocuidado.

En este sentido, el análisis de la intervención permite reconocer que el desarrollo de habilidades prácticas de la vida diaria requiere no solo de actividades significativas, sino

también de un seguimiento constante, ajustes en la enseñanza y la generación de oportunidades reales de participación.

Fase III. Intervención. Seguimiento, difusión y mejora de las acciones

En esta fase se dio continuidad a la implementación de la rutina de higiene personal en su conjunto, abarcando todas las acciones previamente establecidas: lavado de manos, lavado de cara, cepillado de dientes, baño diario y peinado. A través de su práctica constante, los alumnos fueron fortaleciendo la secuencia de actividades y mostrando mayor participación en su ejecución, reconociendo progresivamente qué hacer y en qué orden realizarlo.

Durante el seguimiento, se observaron avances en la disposición de los alumnos para involucrarse en las actividades, así como en la comprensión de la rutina como parte de su vida cotidiana. El uso del apoyo visual continuó siendo un recurso clave, ya que permitió a los estudiantes anticipar las acciones y darles continuidad, favoreciendo la apropiación de los hábitos.

Como parte de la difusión de las producciones del proyecto, se llevó a cabo una jornada de trabajo con padres de familia, en la cual los alumnos mostraron lo que eran capaces de realizar en relación con su autocuidado. Este espacio permitió visibilizar los avances logrados y, al mismo tiempo, generar un momento de reflexión con las familias sobre la importancia de fomentar la autonomía en sus hijos, evitando en la medida de lo posible la sobre asistencia en actividades que los alumnos pueden aprender a realizar por sí mismos.

A partir de este encuentro, se reconoció que el acompañamiento familiar resulta fundamental para la consolidación de estas habilidades, ya que su práctica en el hogar favorece su generalización y permanencia. En este sentido, como área de mejora se plantea fortalecer la colaboración con las familias, promoviendo acuerdos y estrategias compartidas que den continuidad a la rutina en distintos contextos.

Este planteamiento se vincula con lo propuesto por Bronfenbrenner (1987), quien destaca la influencia de los distintos sistemas ambientales en el desarrollo del individuo, especialmente la interacción entre la escuela y la familia. Desde esta perspectiva, el desarrollo del alumno se comprende como un proceso que ocurre en múltiples contextos

interrelacionados, por lo que la intervención no se limita al aula, sino que también busca incidir en los diferentes espacios donde el estudiante se desenvuelve.

En conjunto, esta fase permitió no solo dar seguimiento a las acciones implementadas, sino también difundir los logros alcanzados, involucrar a las familias en el proceso educativo y replantear estrategias para fortalecer la autonomía de los alumnos en sus habilidades de la vida diaria.

Mañana de Trabajo con Padres de Familia.

Como parte de la última fase del proyecto áulico, se llevó a cabo una mañana de trabajo con madres de familia, con el propósito de difundir el proceso de intervención y favorecer la identificación de los avances logrados en los alumnos.

La actividad se concibió como un espacio de colaboración y participación familiar, reconociendo que la familia, como parte de la comunidad educativa, desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, la UNESCO (2017) destaca la importancia de la participación activa de las familias en los procesos educativos como un elemento clave para favorecer el aprendizaje y el desarrollo del alumnado.

A partir de ello, se buscó fortalecer la corresponsabilidad entre escuela y familia para promover una mayor independencia en los alumnos y favorecer el desarrollo de habilidades de la vida diaria, mediante la implementación de estrategias de integración sensorial que contribuyen a mejorar la adquisición, comprensión y generalización de dichas habilidades en distintos contextos.

La sesión se llevó a cabo en un horario de 8:00 a 11:00 a. m. De los nueve alumnos que integran actualmente el grupo, únicamente asistieron cuatro madres de familia. Las inasistencias respondieron a diversos factores, entre ellos la asistencia a consultas médicas especializadas, complicaciones de salud, compromisos familiares fuera de la localidad y limitaciones laborales que dificultan la obtención de permisos. Particularmente con esta familia, la comunicación es limitada, ya que el alumno se traslada diariamente en transporte escolar y el contacto con los padres se mantiene principalmente por medio de la encargada

del transporte escolar y en ocasiones vía telefónica, lo que dificulta una comunicación más constante y directa.

Finalmente, en el caso del alumno que pertenece a casa hogar, se notificó que no había personal disponible para acompañarlo durante la jornada. Cabe destacar que, para esta sesión, la maestra titular no pudo estar presente debido a una complicación importante de salud, por lo que la responsabilidad de dirigir toda la actividad quedó completamente a mi cargo.

Con la finalidad de favorecer una mayor asistencia y participación de las madres de familia, la sesión fue cuidadosamente planificada con dos semanas de anticipación, informando de manera oportuna la fecha, el horario y el propósito de la actividad. Esta anticipación permite que las familias puedan organizar sus tiempos y compromisos, considerando las diversas situaciones laborales, de salud y familiares que en ocasiones dificultan su participación en el contexto escolar.

De igual manera, se implementaron estrategias de sensibilización y recordatorio con el objetivo de fortalecer el compromiso de asistencia y la corresponsabilidad entre familia y escuela. Entre estas acciones, se reforzó la invitación mediante un recordatorio visual proporcionado a los alumnos un día antes de la sesión, el cual fue compartido con sus madres como apoyo para anticipar el evento.

Estas acciones se orientaron a generar condiciones que facilitaran la participación familiar, reconociendo que su involucramiento es un elemento clave en el acompañamiento del proceso educativo y en el fortalecimiento del desarrollo integral de los alumnos.

Figura 21.

Aula preparada para recibir a las madres de familia.



La jornada inició con la recepción de las madres en el aula. Debido a que la escuela realiza diariamente una rutina grupal en el patio, se les pidió acompañar a sus hijos a esta actividad, permitiéndoles observar una parte de la dinámica escolar cotidiana. Posteriormente, los alumnos se dirigieron a su clase de educación física, mientras que las madres permanecieron en el aula junto con la docente en formación.

La sesión se estructuró en tres momentos. En primer lugar, se realizó una presentación personal acompañada de la introducción al objetivo de la intervención docente. En segundo lugar, se abordó la importancia de desarrollar habilidades prácticas para una vida más independiente a partir de la integración sensorial. En tercer lugar, se llevó a cabo una demostración por parte de los alumnos de las actividades trabajadas durante el proyecto, con la finalidad de que las madres de familia observaran y reconocieran las habilidades adquiridas por sus hijos, así como el nivel de apoyo que requieren para su ejecución.

Este tipo de experiencias permite evidenciar el nivel de desarrollo de las habilidades adaptativas en contextos reales, las cuales resultan fundamentales para favorecer la autonomía y la participación en la vida cotidiana, ya que la evaluación del desempeño funcional en contextos naturales permite valorar de manera más precisa las habilidades adaptativas del alumnado (Schalock et al., 2010).

Se inició la sesión agradeciendo la asistencia y puntualidad de las madres de familia, resaltando la importancia de la colaboración entre la familia y la escuela como un elemento fundamental para favorecer el desarrollo integral de los alumnos. Posteriormente, se explicó que esta sesión tenía como propósito compartir el trabajo realizado durante el proyecto, enfocado en el desarrollo de habilidades adaptativas prácticas, particularmente aquellas relacionadas con la autonomía y las actividades de la vida diaria, las cuales resultan especialmente relevantes en la etapa de transición entre la niñez y la pubertad. Esta etapa implica cambios significativos a nivel físico, cognitivo y social, por lo que el fortalecimiento de habilidades para la vida diaria favorece la adaptación a nuevas demandas y promueve una mayor independencia en distintos contextos (Papalia et al., 2012).

Asimismo, se realizó nuevamente la presentación personal como docente en formación, explicando que uno de los principales objetivos dentro de la intervención educativa ha sido favorecer la autonomía de los alumnos mediante el fortalecimiento de habilidades prácticas que les permitan desenvolverse con mayor independencia en su vida cotidiana. A través de una presentación, se explicó detalladamente qué son estas habilidades, por qué es importante desarrollarlas y qué estrategias pueden implementarse desde casa para fortalecerlas.

También se abordó la importancia de la integración sensorial, explicando que existen distintos canales sensoriales mediante los cuales los niños perciben la información y cómo, a partir de ello, el sistema nervioso genera respuestas adaptativas. Se destacó que identificar los canales sensoriales predominantes en cada alumno permite diseñar estrategias más significativas y funcionales para su aprendizaje.

A lo largo de la explicación surgieron intervenciones de las madres que enriquecieron el diálogo. Una de ellas comentó que, aunque su hijo ya es capaz de realizar algunas

actividades de manera independiente, como amarrarse las agujetas, en ocasiones ella termina haciéndolo por él debido a la falta de tiempo en la rutina diaria. Ante ello, se generó un espacio de reflexión donde se enfatizó la importancia de permitir que los alumnos realicen las actividades por sí mismos, aunque tarden más tiempo. En este momento se compartió el enfoque de que el docente también funge como guía para la familia, como lo señalan Meza-Rodríguez y Trimiño-Quiala (2020), al extender el proceso educativo hacia el contexto del hogar.

Otra madre intervino mencionando que realiza muchas actividades por su hijo debido a que presenta baja tolerancia a ciertos estímulos sensoriales, aunque reconoció que esto se ha vuelto cada vez más complicado conforme su hijo crece. Este comentario permitió profundizar en cómo las prácticas de sobreprotección, aunque nacen del cuidado, pueden limitar el desarrollo progresivo de la autonomía (Candel, 2010).

En otro momento, la madre de la alumna 4 preguntó cómo podía fomentar estas habilidades en su hija considerando su discapacidad motriz severa, a lo que se explicó que la autonomía no implica la ejecución total de la tarea, sino la participación activa en pequeñas acciones como intentar limpiar su rostro o colaborar en su higiene personal, lo cual contribuye al desarrollo de la independencia funcional y la autodeterminación (Verdugo, 2003).

Durante toda esta interacción, las madres se mostraron atentas, participativas y reflexivas, generando un ambiente de confianza. Aunque al inicio se percibió cierto nerviosismo en la conducción de la sesión debido a la ausencia de la docente titular, conforme avanzó la actividad, se logró mayor seguridad en la exposición y en la mediación del diálogo.

Posteriormente, los alumnos regresaron de la clase de educación física y se les solicitó colocarse junto a sus madres para continuar con la jornada. Se les explicó que realizarían actividades para mostrar lo aprendido durante el proyecto y se les preguntó cómo se sentían, a lo que respondieron sentirse emocionados y nerviosos por trabajar con sus mamás. Este momento permitió identificar la presencia de emociones mixtas asociadas a la participación familiar dentro del aula.

Para dar inicio a las actividades prácticas, se retomó la agenda visual de la rutina de higiene personal. La primera actividad fue el lavado de manos, la cual ya formaba parte de la rutina escolar diaria, aunque al inicio del proyecto muchos alumnos mostraban resistencia a realizarla. Para reforzar su comprensión, se llevó a cabo un experimento con agua, pimienta y jabón, donde madres y alumnos trabajaron de manera conjunta. Cada alumno trazó la silueta de su mano y, en el caso de los alumnos con dificultad de movilidad, recibieron el apoyo de sus madres para realizar este trazo en un plato como se muestra en la figura 21; posteriormente colocaron agua y pimienta simulando bacterias y, finalmente, observaron cómo, al introducir el dedo con jabón, la pimienta se alejaba, generando sorpresa tanto en los alumnos como en las madres.

Figura 21.

Alumno permitiendo el apoyo de su madre para trazar la silueta de su mano durante la actividad de lavado de manos.



Durante este momento se presentó una situación significativa en el caso de uno de los alumnos con discapacidad múltiple, ya que su madre manifestó sorpresa al observar que permitió el contacto directo para el trazo de la silueta de su mano, situación que anteriormente no era posible debido a su alta sensibilidad sensorial y resistencia al contacto físico, especialmente en sus manos, las cuales suele evitar que sean tocadas incluso por su propia

madre. La madre expresó de manera espontánea su asombro al comentar que “no me deja tocarle las manos, casi no permite ese contacto, y ahorita sí se dejó que lo ayudara”, lo cual evidenció un cambio relevante en su tolerancia sensorial dentro de un contexto estructurado y significativo.

Este hecho permitió identificar que, a pesar de las dificultades de integración sensorial que presenta el alumno, el ambiente controlado, la actividad lúdica y la participación conjunta con su madre favorecieron la disminución de la resistencia al contacto, permitiendo una interacción que en otros contextos cotidianos suele ser limitada. En este sentido, la experiencia no solo funcionó como un ejercicio de higiene, sino también como un espacio de regulación sensorial y fortalecimiento del vínculo madre-hijo, al posibilitar una forma de interacción que habitualmente no se presenta en el hogar debido a las respuestas defensivas del alumno ante ciertos estímulos táctiles.

Los alumnos, por su parte, mostraron entusiasmo al repetir la actividad frente a sus madres, reconociendo la dinámica con mayor seguridad y participación, lo que evidenció que no solo recordaban el procedimiento, sino que lo asociaban a una experiencia significativa compartida.

Figura 22.

Alumna mostrando cómo se realiza el experimento, sin apoyo adicional.



En este momento, las madres expresaron comentarios de asombro ante la actividad. Una de ellas mencionó que no imaginaba que una actividad tan sencilla pudiera tener un impacto tan significativo en el aprendizaje de su hijo, mientras que otra reconoció que su hijo ya realizaba el lavado de manos de manera más completa en casa sin haber entendido el motivo del cambio. Este intercambio permitió evidenciar el impacto del trabajo escolar en la vida cotidiana.

Posteriormente, en la actividad de higiene facial, los alumnos mostraron a sus madres cómo realizaban la limpieza de su rostro utilizando los materiales previamente trabajados. En este momento, varias madres expresaron sorpresa al observar la disposición de sus hijos para participar sin resistencia, ya que mencionaron que en casa esta actividad suele requerir mayor apoyo o incluso ser realizada completamente por ellas. Una de las madres comentó en voz alta: “Yo no sabía que él sí podía hacerlo solo, siempre le limpio la cara porque pensé que no se dejaba”. Esta intervención generó un ambiente de reflexión inmediato, mientras los alumnos continuaban realizando la actividad con tranquilidad, lo que reforzó la percepción de que, en un contexto estructurado, son capaces de seguir la rutina de manera funcional.

En la actividad del cepillado dental, los alumnos realizaron primero la simulación de manera autónoma y posteriormente con apoyo de la canción utilizada como guía; es importante señalar que su implementación se realizó únicamente en modalidad de simulación debido a las condiciones del contexto institucional. Se explicó a las madres de familia que, por las características de la infraestructura del CAM, no se cuenta con un espacio específico que garantice condiciones óptimas de higiene y seguridad para la realización de la práctica directa del cepillado dental en el lavamanos, ya que este es un espacio compartido por distintos grupos y no siempre dispone de agua potable constante ni de las condiciones necesarias para el manejo adecuado del material.

Asimismo, se consideró prioritario salvaguardar la integridad de los alumnos, evitando posibles riesgos de desplazamiento con materiales como el cepillo dental dentro de áreas con superficies húmedas o de tránsito frecuente, lo cual podría generar accidentes. Por esta razón, la actividad se llevó a cabo mediante una estrategia de simulación dentro del aula, utilizando un modelo didáctico de la cavidad oral que permitió representar de manera funcional la secuencia del cepillado.

Esta decisión fue explicada a las madres durante la sesión, enfatizando que, aunque la actividad no se realizó de manera directa en condiciones reales de higiene bucal, la simulación permitió trabajar los mismos objetivos de aprendizaje, favoreciendo la comprensión del procedimiento, la secuenciación de acciones y la participación activa de los alumnos en una situación controlada, segura y significativa.

Las madres observaron con atención la diferencia en el desempeño, manifestando que el uso del recurso musical facilitaba que sus hijos organizaran mejor los pasos. En este momento, una madre señaló: “En casa yo soy la que le cepilla, pero aquí veo que sí sabe hacerlo”. Esta observación permitió evidenciar nuevamente la brecha entre la capacidad funcional del alumno y las prácticas de apoyo en el hogar, mientras los alumnos se mostraban motivados al realizar la actividad frente a sus madres, especialmente al reconocer la canción como un elemento familiar del aula.

Figura 23.

Alumna realizando simulación del cepillado dental con modelo didáctico de la cavidad oral.



Durante la actividad del baño simulado, los alumnos participaron identificando partes del cuerpo y recreando la rutina de higiene con el material didáctico. En este momento, las madres mostraron especial atención al observar cómo sus hijos reconocían las partes del cuerpo y las nombraban durante la actividad. Algunas madres manifestaron sorpresa al escuchar a sus hijos señalar zonas específicas y relacionarlas con su cuidado. Una de ellas expresó: “Yo pensaba que no entendía eso todavía, pero veo que sí sabe para qué es cada parte”. Este momento generó un ambiente de reflexión más profundo, especialmente al abordarse el tema del cuidado corporal y la importancia de la autonomía progresiva en esta etapa del desarrollo.

Figura 24.

Alumno realizando simulación del baño diario con apoyo de material didáctico.



Finalmente, en la actividad de peinado personal, los alumnos mostraron mayor seguridad al manipular sus materiales frente a sus madres, lo que generó reacciones de sorpresa y orgullo en varias de ellas. Algunas madres comentaron que no imaginaban que sus hijos pudieran realizar esta actividad sin ayuda constante, mientras observaban cómo se miraban al espejo y tomaban decisiones sobre su apariencia. Una madre mencionó: “Yo siempre lo peino rápido en la mañana porque vamos tarde, pero veo que sí puede hacerlo el solo si le doy tiempo”. Los alumnos, por su parte, mostraron disfrute y motivación al verse reconocidos por sus madres, lo que fortaleció su participación y autoestima durante la actividad.

En conjunto, cada una de estas actividades permitió evidenciar no solo el desarrollo de habilidades de autocuidado en los alumnos, sino también la transformación en la percepción de las madres respecto a sus capacidades. Las reacciones de asombro, duda inicial y posterior reconocimiento funcionaron como evidencia cualitativa del impacto de la intervención, al tiempo que se generó un proceso de reflexión sobre las prácticas familiares

de apoyo y sobreprotección. En este sentido, se reafirma que la autonomía no solo depende del aprendizaje de habilidades, sino también de las oportunidades que se les brindan a los alumnos para ejecutarlas en distintos contextos, ya que la sobre intervención adulta puede limitar su expresión funcional en la vida diaria (Candel, 2010; Merizalde & Amores, 2024).

La implementación de esta jornada respondió a la necesidad de fortalecer la articulación entre escuela y familia en el desarrollo de habilidades adaptativas, reconociendo que la autonomía no se construye únicamente en el aula, sino en la interacción constante con los contextos cotidianos del alumno. La UNESCO (2017) señala que la participación de las familias es un elemento esencial para consolidar procesos educativos significativos, lo cual fundamenta la realización de espacios de socialización como este.

Asimismo, el desarrollo de habilidades de autocuidado se comprende desde una perspectiva funcional, donde la evaluación en contextos reales permite observar el desempeño auténtico del estudiante (Schalock et al., 2010). Estas habilidades adquieren especial relevancia en etapas de transición del desarrollo, donde los alumnos comienzan a requerir mayor independencia en sus rutinas diarias (Papalia et al., 2012).

Sin embargo, durante la jornada se evidenciaron prácticas familiares de sobreprotección, las cuales, aunque surgen desde el cuidado, pueden limitar la autonomía al sustituir la acción del alumno. En este sentido, el docente cumple un papel de mediador formativo hacia las familias, orientando la transformación de estas prácticas hacia modelos que favorezcan la participación activa del estudiante (Meza-Rodríguez & Trimiño-Quiala, 2020). De igual manera, se reconoce que estas dinámicas pueden generar dependencia si no se acompañan de estrategias intencionadas de autonomía progresiva (Merizalde & Amores, 2024).

La evidencia de la jornada se refleja en la interacción directa entre madres y alumnos durante el desarrollo de cada actividad, donde fue posible observar cómo los estudiantes ejecutaban rutinas de autocuidado previamente trabajadas, utilizando apoyos visuales, sensoriales y modelado. Las intervenciones de las madres constituyeron un elemento clave, ya que a través de sus comentarios y participación se identificaron tanto sus prácticas cotidianas como sus percepciones sobre el desempeño de sus hijos.

Las expresiones de sorpresa, reflexión y reconocimiento por parte de las madres funcionaron como evidencia cualitativa del impacto de la intervención, particularmente cuando mencionaron que no imaginaban que sus hijos fueran capaces de realizar ciertas actividades de manera más autónoma o que ya habían mostrado avances en casa sin haberlo notado previamente. Asimismo, los momentos en los que los alumnos explicaron o demostraron sus acciones frente a sus madres evidenciaron la apropiación progresiva de las habilidades trabajadas, así como la capacidad de seguir secuencias, utilizar apoyos y participar activamente en su autocuidado.

Esta jornada permitió comprender de manera más profunda que el desarrollo de la autonomía en alumnos con discapacidad requiere un trabajo conjunto entre escuela y familia, ya que la continuidad de las prácticas en ambos contextos es fundamental para consolidar aprendizajes significativos. Se reconoció que, aunque las madres muestran un fuerte compromiso afectivo, muchas veces la intención de apoyar a sus hijos se traduce en prácticas de sustitución que limitan el desarrollo de su independencia.

Asimismo, se reafirmó la importancia de las estrategias basadas en integración sensorial, aprendizaje experiencial y apoyos visuales, ya que facilitan la comprensión y ejecución de habilidades complejas relacionadas con el autocuidado. También se identificó que la participación familiar en este tipo de jornadas genera procesos de reflexión que permiten transformar prácticas cotidianas dentro del hogar.

Finalmente, esta experiencia fortaleció la comprensión del papel docente como mediador entre la escuela y la familia, así como la necesidad de acompañar a los cuidadores en el proceso de transición hacia una mayor autonomía de los alumnos, promoviendo no solo la enseñanza de habilidades, sino la construcción progresiva de independencia, seguridad y participación activa en la vida diaria.

Evaluación del Proyecto

La evaluación formativa se concibe como un proceso continuo e integrado a la enseñanza, orientado a comprender y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, como señala Díaz, “la evaluación formativa es una acción en sí misma y es necesario que fluya como parte de la actividad del aprendizaje” (2024, p. 5), lo que implica que no debe entenderse como un momento final o aislado, sino como un proceso permanente que permite identificar avances, reconocer dificultades y tomar decisiones pedagógicas oportunas que respondan a las necesidades reales del alumnado.

Bajo esta perspectiva, para el desarrollo del presente proyecto se utilizó un instrumento de evaluación enfocado en el área de autocuidado, el cual fue aplicado inicialmente como parte del diagnóstico. Su finalidad consistió en identificar el nivel de desempeño de los alumnos en habilidades relacionadas con la higiene personal y actividades básicas de la vida diaria, así como reconocer fortalezas, necesidades y áreas de oportunidad relacionadas con su autonomía.

Los resultados obtenidos en esta primera aplicación evidenciaron una marcada dependencia hacia las cuidadoras o adultos responsables para la realización de actividades básicas de autocuidado, tales como el lavado de manos, el cepillado dental, el uso del baño, el peinado y otras acciones relacionadas con la higiene personal. Asimismo, se identificó que algunos alumnos presentaban dificultades asociadas con la integración sensorial, manifestando conductas de rechazo hacia determinados estímulos como agua, espuma, gel, texturas o materiales utilizados durante actividades de higiene. Estas respuestas limitaban significativamente su participación e independencia dentro de rutinas esenciales para la vida cotidiana.

Dichos hallazgos permitieron reconocer la necesidad de implementar una intervención orientada al fortalecimiento de la autonomía y el desarrollo de habilidades de la vida diaria mediante experiencias prácticas, estructuradas y funcionales. A partir de ello, se diseñaron estrategias centradas en la integración sensorial, buscando favorecer la participación gradual de los alumnos mediante actividades adaptadas a sus necesidades y características individuales.

Durante el desarrollo del proyecto, la evaluación se realizó de manera continua a través de la observación sistemática y el registro permanente de avances, dificultades y formas de participación de los estudiantes. Esta modalidad permitió recuperar información relevante sobre los cambios presentados a lo largo del proceso y realizar ajustes pedagógicos cuando fue necesario.

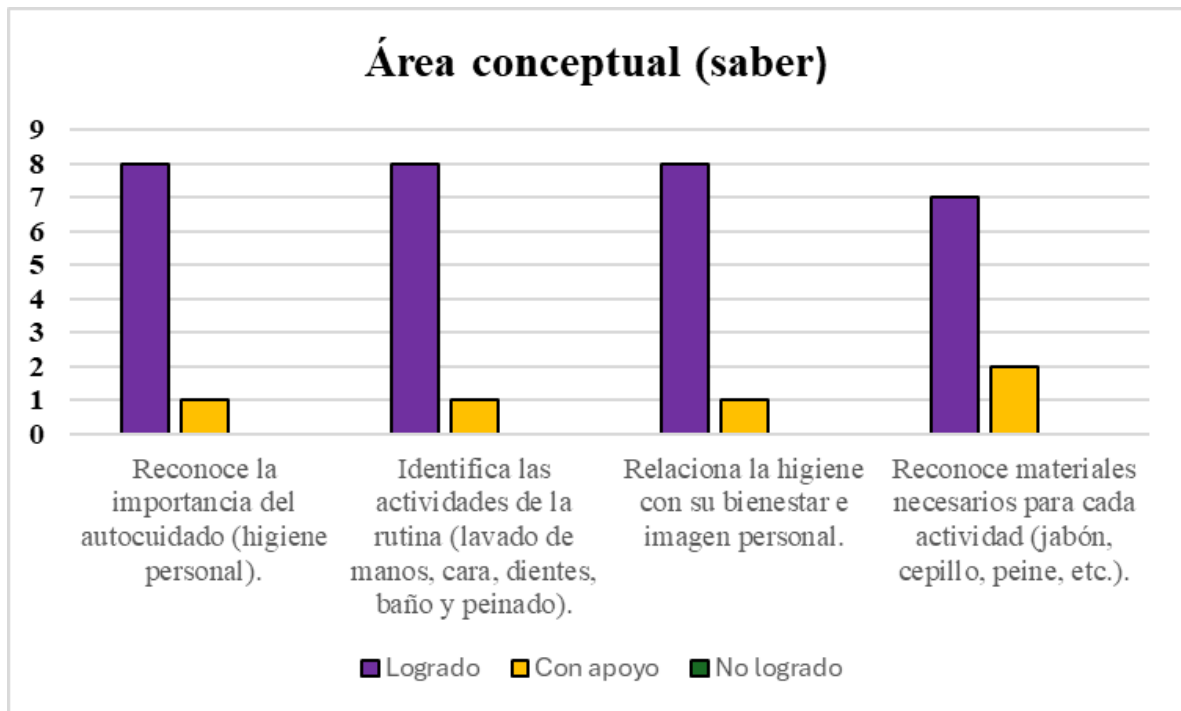
Como instrumento complementario, se utilizó una lista de cotejo con fines formativos, aplicada durante el desarrollo de las actividades. Su estructura consideró tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal, como refiere Zavala (2006), permitiendo una valoración integral del aprendizaje. En el ámbito conceptual se consideró el reconocimiento de acciones y materiales relacionados con el autocuidado; en el procedimental, la ejecución de actividades de higiene y autonomía; y en el actitudinal, la disposición, iniciativa y participación mostrada por los estudiantes durante las actividades.

Posteriormente, el instrumento aplicado al inicio fue reaplicado con la finalidad de contrastar los resultados obtenidos y valorar los avances logrados tras la intervención. A partir de la información obtenida mediante la lista de cotejo aplicada durante el desarrollo del proyecto, fue posible identificar avances diferenciados en los ámbitos conceptual, procedimental y actitudinal como lo señala Zavala (2006), permitiendo una valoración integral de los aprendizajes construidos por los alumnos durante la intervención.

En el ámbito conceptual, la gráfica evidencia que la mayoría de los alumnos alcanzaron el nivel de *logrado*, mientras que un número mínimo se ubicó en *con apoyo* y ninguno en *no logrado*. Estos resultados reflejan avances significativos en el reconocimiento de acciones, rutinas y materiales vinculados con el autocuidado e higiene personal.

Figura 25

Evaluación del área conceptual de las habilidades de la vida diaria



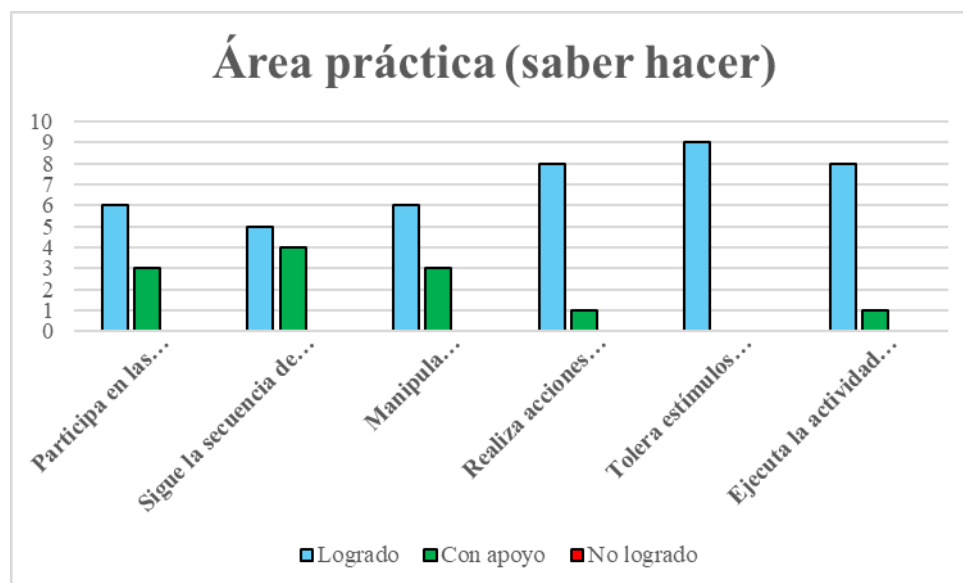
Si bien al inicio del ciclo escolar algunos estudiantes presentaban dificultades para identificar la función de utensilios básicos o comprender la secuencia de determinadas actividades, posteriormente comenzaron a establecer relaciones entre los materiales y su utilidad dentro de situaciones cotidianas. Aunque en algunos casos este aprendizaje aún requiere apoyos visuales o acompañamiento verbal, el hecho de pasar de un nivel de no reconocimiento a un nivel de identificación con apoyo representa un progreso importante en la construcción de aprendizajes funcionales y significativos.

En el ámbito procedimental, la gráfica muestra un incremento considerable en el nivel de *logrado*, acompañado de un grupo de estudiantes que se mantuvo en el nivel *con apoyo*. Este aspecto resulta particularmente relevante, ya que el proyecto priorizó el desarrollo de experiencias prácticas relacionadas con las habilidades de la vida diaria y el fortalecimiento de la autonomía. Al inicio de la intervención, muchos alumnos mostraban escasa participación en actividades de autocuidado, debido a la dependencia hacia el adulto, la poca práctica previa o dificultades derivadas de aspectos sensoriales y motrices. Conforme avanzó

el proyecto, se observó una mayor participación e iniciativa para realizar acciones relacionadas con la higiene personal y el seguimiento de rutinas.

Figura 26

Evaluación del área procedimental de las habilidades de la vida diaria



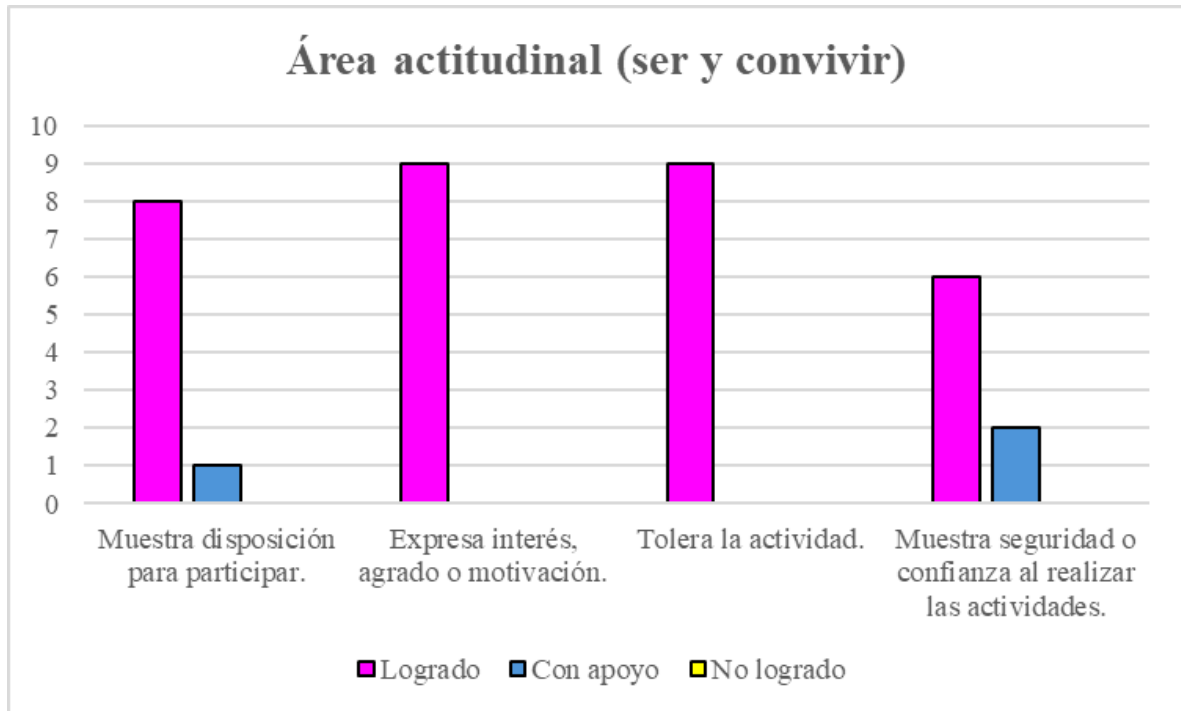
Dentro de este ámbito, destaca el caso de algunos estudiantes con discapacidad neuromotora, quienes, pese a presentar limitaciones en la movilidad de sus extremidades, lograron involucrarse activamente mediante apoyos y adecuaciones acordes con sus posibilidades. Aunque algunos continuaron requiriendo asistencia parcial, mostraron interés, iniciativa y disposición para participar, lo cual evidencia que la autonomía no debe entenderse únicamente como la ejecución totalmente independiente de una actividad, sino también como la capacidad de involucrarse activamente en ella desde las propias posibilidades y recursos del estudiante.

Por otra parte, en el ámbito actitudinal, la gráfica refleja uno de los niveles de avance más favorables, registrando mínimos indicadores en la categoría *con apoyo*. Este resultado evidencia transformaciones positivas relacionadas con la disposición, participación e iniciativa mostradas por los estudiantes durante el desarrollo de las actividades. A lo largo de la intervención se observó una actitud más abierta hacia las experiencias propuestas, una

disminución en la resistencia inicial y un incremento gradual en el interés por participar dentro de las rutinas de autocuidado.

Figura 27

Evaluación del área actitudinal de las habilidades de la vida diaria



Asimismo, estos avances actitudinales se relacionan estrechamente con la implementación de estrategias de integración sensorial, ya que la exposición gradual a diferentes estímulos permitió que varios alumnos desarrollaran mayor tolerancia y seguridad frente a experiencias que anteriormente generaban rechazo o evitación. En consecuencia, los estudiantes comenzaron a involucrarse con mayor confianza en actividades relacionadas con texturas, materiales, productos de higiene y dinámicas prácticas, fortaleciendo no solo su participación inmediata, sino también condiciones necesarias para el desarrollo progresivo de habilidades funcionales y de autonomía.

En términos generales, los resultados obtenidos en los distintos ámbitos permiten reconocer que los avances no se limitaron únicamente a la adquisición de conocimientos específicos, sino que abarcaron aspectos relacionados con la práctica cotidiana, la disposición

emocional y la participación activa de los alumnos. Esto evidencia que el desarrollo de habilidades de la vida diaria requiere una intervención integral que considere tanto los procesos de aprendizaje como las características sensoriales, motrices y actitudinales presentes en cada estudiante.

Al realizar una comparación entre la evaluación inicial y la evaluación final de los alumnos, se identificaron avances importantes relacionados con la autonomía, las habilidades adaptativas prácticas y la integración sensorial dentro de las actividades de autocuidado e higiene personal.

En la evaluación diagnóstica inicial, la mayoría de los alumnos requerían un nivel considerable de apoyo para participar en acciones básicas como el lavado de manos, el cepillado dental, el peinado, la limpieza del rostro y el seguimiento de rutinas de aseo. Asimismo, algunos estudiantes manifestaban rechazo hacia distintos estímulos sensoriales, particularmente aquellos relacionados con el contacto con agua, espuma, gel, texturas o ciertos materiales de higiene, lo que limitaba significativamente su participación.

En la evaluación final, la mayoría de los alumnos mostraron una mayor disposición para participar en las rutinas de aseo y un interés más evidente por realizar las actividades por sí mismos, disminuyendo gradualmente la dependencia hacia el cuidador o docente. Varios estudiantes comenzaron a ejecutar acciones básicas de autocuidado con menor apoyo físico o verbal, siguiendo secuencias mediante apoyos visuales y demostrando mayor seguridad al manipular materiales como cepillos, peines, toallas o jabón.

De igual manera, los avances relacionados con la integración sensorial resultaron especialmente significativos. Aunque en algunos casos no se logró consolidar completamente la ejecución autónoma de determinadas actividades, sí se observaron progresos importantes en la tolerancia a estímulos que inicialmente generaban rechazo absoluto. Algunos alumnos comenzaron a aceptar gradualmente el contacto con diferentes texturas, espuma, agua o productos de higiene, favoreciendo una mayor participación.

Estos avances, aunque pudieran parecer pequeños desde una perspectiva externa, representan logros relevantes dentro del contexto educativo y del trabajo con alumnos con

discapacidad, ya que constituyen la base para el desarrollo de habilidades adaptativas más funcionales e independientes.

En términos generales, la comparación entre ambas evaluaciones evidencia un progreso favorable en los alumnos, especialmente en la disminución de apoyos requeridos, la tolerancia sensorial, la permanencia en actividades y el interés por realizar tareas de autocuidado de manera más independiente.

En este sentido, la evaluación formativa permitió no solo valorar los resultados alcanzados, sino comprender el proceso de aprendizaje desde una perspectiva integral, reconociendo avances graduales y orientando la toma de decisiones pedagógicas. No obstante, se reconoce que el desarrollo de habilidades relacionadas con la autonomía y el autocuidado requiere continuidad y seguimiento constante, por lo que resulta necesario continuar implementando estrategias que favorezcan la práctica sistemática, el acompañamiento progresivo y la generalización de los aprendizajes en distintos contextos de la vida diaria.

Conclusiones

El desarrollo del presente informe de prácticas profesionales representó un proceso de análisis continuo entre la teoría revisada durante la formación docente y la realidad educativa observada dentro del contexto escolar. Más allá de describir actividades realizadas, este trabajo permitió confrontar las condiciones iniciales del alumnado con los resultados obtenidos tras la intervención pedagógica implementada, generando una reflexión crítica sobre el papel del docente frente a la diversidad y las necesidades educativas específicas presentes en el aula.

Realizar el diagnóstico implicó para el docente un proceso fundamental de observación, análisis e interpretación del contexto escolar y del desarrollo individual de cada estudiante. No se trató únicamente de identificar dificultades, sino de comprender su origen, su impacto en la vida diaria del alumnado y los factores escolares, familiares y personales que las influyen. La importancia del diagnóstico radica en que constituye la base de toda intervención pedagógica, ya que permite tomar decisiones informadas, priorizar necesidades y diseñar estrategias acordes a la realidad del grupo.

El diagnóstico inicial evidenció un grupo de alumnos que presentaba importantes dificultades relacionadas con la autonomía personal y el desarrollo de habilidades básicas de autocuidado necesarias para su vida diaria. Se identificó una dependencia constante del adulto para la realización de actividades relacionadas con la higiene personal, la alimentación, el seguimiento de rutinas y otras necesidades básicas que, de acuerdo con su edad y proceso de desarrollo, tendrían que encontrarse en mayor grado consolidadas. Asimismo, las dinámicas de sobreprotección presentes en algunos contextos familiares influyen en la limitada iniciativa y participación autónoma de los estudiantes, evidenciando la necesidad de intervenir no solo desde el ámbito académico, sino desde el fortalecimiento de habilidades funcionales que favorecieran una mayor independencia en su vida cotidiana.

Diseñar la propuesta de intervención implicó para el docente transformar la información obtenida del diagnóstico en estrategias pedagógicas concretas, funcionales y adaptadas a las necesidades del alumnado. Este proceso requirió conocimientos sobre desarrollo infantil, educación inclusiva, integración sensorial, diseño de apoyos visuales y

estrategias de enseñanza orientadas a la vida diaria. Asimismo, implicó una toma de decisiones constante, ya que la planeación debía ajustarse a las respuestas del alumnado y a sus avances progresivos. En este sentido, el docente necesita contar con una formación sólida en educación especial e inclusión, capacidad de observación pedagógica, sensibilidad ante la diversidad y habilidades para diseñar intervenciones flexibles centradas en la funcionalidad del aprendizaje.

Al confrontar este punto de partida con los resultados observados durante y después de la intervención, se identifica que los avances alcanzados no fueron producto de acciones aisladas, sino del diseño intencionado de estrategias pedagógicas adaptadas a las características individuales del alumnado. La implementación de estrategias de integración sensorial, mediante apoyos visuales, actividades estructuradas y experiencias prácticas orientadas a la regulación sensorial, permitió modificar gradualmente la participación de los estudiantes, favoreciendo conductas de mayor independencia y disposición hacia el aprendizaje.

Uno de los hallazgos más relevantes fue reconocer que la autonomía no surge de manera espontánea ni inmediata; por el contrario, se construye mediante procesos repetitivos, acompañados y contextualizados. Inicialmente, varios alumnos requerían asistencia total para la realización de tareas básicas; sin embargo, conforme avanzó la intervención, comenzaron a manifestar intentos de participación independiente, mostrando mayor tolerancia a estímulos sensoriales, incremento en los tiempos de atención y una participación más activa dentro de las actividades propuestas.

Esta transformación permite comprender, desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), que el desarrollo humano no ocurre de manera aislada, sino a través de la interacción entre distintos sistemas como la familia y la escuela, los cuales influyen directamente en la construcción de habilidades para la vida. En este sentido, los avances en autonomía funcional no solo responden a la intervención pedagógica, sino también a la calidad de las interacciones presentes en los contextos cercanos del estudiante.

Asimismo, se reconoce que la integración sensorial no solo favorece la respuesta adaptativa inmediata del alumnado, sino que tiene un impacto a largo plazo en su desarrollo.

De acuerdo con Ayres (2005), la organización e integración de los estímulos sensoriales permite que el individuo construya mejores bases de autorregulación, lo que se refleja en una mayor capacidad de adaptación al entorno y en el fortalecimiento progresivo de la autonomía funcional.

Esto implica que la exposición sistemática a experiencias sensoriales estructuradas no solo mejora el desempeño inmediato en el aula, sino que también contribuye a que los estudiantes, en etapas posteriores de su vida, puedan alcanzar mayores niveles de independencia y participación en contextos sociales más amplios.

No obstante, la confrontación de resultados también evidenció limitaciones importantes. El progreso del alumnado no fue homogéneo, ya que cada estudiante respondió de manera distinta a las estrategias implementadas. Esto permite comprender que los procesos educativos en contextos inclusivos no siguen trayectorias lineales y deben evaluarse desde criterios individualizados y flexibles.

Asimismo, se identificó que factores externos al aula influyen directamente en la consolidación de los aprendizajes. La continuidad de las rutinas en el hogar, la participación familiar y las condiciones emocionales del alumnado impactan en la estabilidad de los avances logrados. Esta realidad reafirma que la práctica docente no puede entenderse de manera aislada, sino como parte de un sistema educativo y social más amplio.

En este marco, el acompañamiento a las familias adquiere un papel fundamental, ya que el desarrollo del alumnado ocurre dentro de un sistema interconectado donde la familia constituye un eje central. Desde esta perspectiva, Turnbull et al. (2015) señalan que la participación activa de las familias en los procesos educativos de estudiantes con discapacidad es determinante para favorecer su desarrollo y autonomía, ya que permite la continuidad y generalización de los aprendizajes entre la escuela y el hogar.

Por ello, el papel de madres, padres y cuidadores no consiste en sustituir las acciones del estudiante, sino en acompañar y facilitar progresivamente su independencia. Cuando se realizan todas las actividades por ellos, se limita la oportunidad de desarrollar habilidades funcionales esenciales para su vida diaria. En cambio, cuando se promueve la participación

activa del estudiante, se fortalecen procesos de autonomía que impactan directamente en su desarrollo integral.

De igual manera, la integración entre escuela y familia resulta indispensable para garantizar la continuidad de los aprendizajes, especialmente en el desarrollo de habilidades de autocuidado y autonomía funcional.

Desde la perspectiva profesional, el proceso de prácticas permitió reconocer la importancia de la observación sistemática como herramienta fundamental para la toma de decisiones pedagógicas. La planificación flexible y la adaptación constante se consolidaron como elementos esenciales para responder a las necesidades reales del alumnado.

Otro aspecto relevante fue la comprensión del rol del docente como mediador del aprendizaje y no únicamente como transmisor de conocimientos. La integración sensorial se consolidó como un elemento central para favorecer la regulación emocional, la atención y la participación activa de los estudiantes.

En este sentido, las estrategias de integración sensorial funcionan como un puente entre el aprendizaje escolar y el desarrollo de habilidades prácticas de la vida diaria, particularmente en el ámbito del autocuidado. Actividades como la higiene personal, la alimentación, el orden de pertenencias y el seguimiento de rutinas se transforman progresivamente en experiencias de aprendizaje funcional.

De manera específica, el trabajo desarrollado a través de los distintos sistemas sensoriales permitió observar avances en la autonomía funcional del alumnado, fortaleciendo la conciencia corporal, la tolerancia a estímulos, la organización visual de actividades, la atención auditiva, la adaptación olfativa y la seguridad en el movimiento.

De manera general, las experiencias basadas en integración sensorial se consolidaron como un eje fundamental dentro de la intervención pedagógica, ya que permitieron no solo la regulación del comportamiento, sino también una participación más activa en actividades de autocuidado y vida diaria.

Asimismo, los hallazgos obtenidos permiten establecer la importancia de priorizar este tipo de contenidos funcionales dentro de los contextos educativos especializados, ya que

impactan directamente en la vida cotidiana de los estudiantes. Muchas de estas habilidades representan aprendizajes esenciales para la vida adulta, por lo que su enseñanza no solo tiene relevancia escolar, sino también social y funcional.

Finalmente, el proceso de prácticas profesionales funcionó como un espacio de transición entre la formación teórica y el ejercicio real de la docencia, permitiendo comprender la complejidad del trabajo en contextos de educación especial y la importancia de diseñar intervenciones centradas en la funcionalidad del aprendizaje.

Se concluye que las estrategias de integración sensorial constituyen un elemento clave para fortalecer habilidades prácticas de la vida diaria y favorecer la autonomía del alumnado. Si bien se observaron avances significativos, estos procesos abren nuevas posibilidades de reflexión e investigación sobre la relación entre integración sensorial, autonomía funcional, contexto familiar y calidad de vida en alumnos con discapacidad.

Referencias

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2011). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). AAIDD. <https://www.aaid.org>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Ayres, A. J. (1972). *Sensory integration and learning disorders*. Western Psychological Services.
- Ayres, A. J. (1979). *Sensory integration and the child*. Western Psychological Services.
- Ayres, A. J. (1989). *Sensory integration and praxis tests*. Western Psychological Services.
- Ayres, A. J. (2005). *Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges*. Western Psychological Services.
- Ayres, A. J. (2006). *La integración sensorial y el niño: Comprender los problemas ocultos del desarrollo*. TEA Ediciones.
- Ayres, A. J. (2008). *Sensory integration and the child* (25th anniversary ed.). Western Psychological Services.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2022). *Discapacidad y desarrollo inclusivo en América Latina y el Caribe*. <https://www.iadb.org>
- Berruezo, P. P. (2000). *La integración sensorial y el desarrollo psicomotor*. Editorial CCS.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclee de Brouwer.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). CSIE. <https://oei.int/escritorios/republica-dominicana/publicacoes/guia-para-la-educacion-inclusiva-desarrollando-el-aprendizaje-y-la-participacion-en-los-centros-escolares/>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

- Bundy, A. C., Lane, S. J., & Murray, E. A. (2002). *Sensory integration: Theory and practice* (2nd ed.). F. A. Davis Company.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2022). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Coll, C. (2001). *Psicología de la educación*.
- Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las TIC*. UOC.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, Á. (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, Á. (Eds.). (2007). *Desarrollo psicológico y educación: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza Editorial.
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotora*. Inde.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan. <https://archive.org/details/experienceeducat0000dewe>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3.ª ed.). McGraw-Hill.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1985). *Learning style inventory*. Price Systems.
- Euroinnova. (2025). *Plan de intervención educativa*. <https://www.euroinnova.edu.es>
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (4th ed.). Morata.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Grossman, H. J. (Ed.). (1983). *Classification in mental retardation*. American Association on Mental Deficiency.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Le Boulch, J. (2001). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*. Paidós.
- Luckasson, R., et al. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). AAIDD.
- Marchesi, Á., & Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial.
- Meza-Rodríguez, M., & Trimiño-Quiala, B. (2020). La corresponsabilidad familia-escuela en el proceso educativo. *Revista Educación y Sociedad*, 18(2), 45–58.
- Miller, L. J., Anzalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S. A., & Osten, E. T. (2007). Concept evolution in sensory integration: A proposed nosology for diagnosis. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 135–140. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.135>
- Montessori, M. (2013). *El método Montessori*. Paidós.
- Montessori, M. (2014). *La mente absorbente del niño*. Diana.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. <https://www.who.int>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *World report on disability*. <https://www.who.int>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *International classification of diseases (ICD-11)*. <https://icd.who.int>
- Papalia, D. E., Martorell, G., & Feldman, R. D. (2012). *Desarrollo humano* (12.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2022). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Educación para todos*. Octaedro.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y psicomotricidad en la educación infantil y primaria*. Inde.
- Sánchez, J. (2005). *Educación para la salud y hábitos de higiene en la infancia*. Paidós.

- Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. AAIDD.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). AAIDD.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). AAIDD.
- Smith, M. K. (2001). *Reflective practice*. The encyclopedia of informal education.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2013). *The state of the world's children: Children with disabilities – From exclusion to inclusion*. <https://www.unicef.org>
- Verdugo Alonso, M. Á. (1994). *El concepto de discapacidad intelectual*. Amarú Ediciones.
- Verdugo Alonso, M. Á., & Schalock, R. L. (2003). *Calidad de vida: Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial.

Anexos

Anexo 1. Instrumento de evaluación “Habilidades Adaptativas”

Nivel de logro	Descripción
Logrado	El alumno realiza la actividad por sí mismo, sin necesidad de apoyo. Comprende lo que hace, mantiene la atención y participa de forma activa durante toda la actividad.
Con apoyo	El alumno realiza la actividad con apoyo (verbal, gestual, visual o físico). Requiere guía para iniciar, continuar o finalizar la tarea, pero muestra disposición e intención de participar.
No logrado	El alumno no logra realizar la actividad, incluso con apoyo. Puede mostrar rechazo, desinterés o conductas disruptivas que limitan su participación.

Indicador / Alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Área conceptual (saber)									
Reconoce la importancia del autocuidado (higiene personal).	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Con apoyo	Logrado	Logrado
Identifica las actividades de la rutina (lavado de manos, cara, dientes, baño y peinado).	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Con apoyo	Logrado	Logrado
Relaciona la higiene con su bienestar e imagen personal.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Con apoyo	Logrado	Logrado
Reconoce materiales necesarios para cada actividad (jabón, cepillo, peine, etc.).	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Con apoyo	Con apoyo	Logrado	Logrado
Área práctica (saber hacer)									
Participa en las actividades de higiene (aunque sea con apoyo).	Con apoyo	Logrado	Logrado	Con apoyo	Logrado	Logrado	Con apoyo	Logrado	Logrado
Sigue la secuencia de la rutina con apoyo visual o verbal.	Con apoyo	Logrado	Logrado	Con apoyo	Logrado	Con apoyo	Con apoyo	Logrado	Logrado
Manipula adecuadamente los materiales (cepillo, gel, toalla, etc.).	Logrado	Logrado	Logrado	Con apoyo	Logrado	Con apoyo	Con apoyo	Logrado	Logrado

Realiza acciones básicas de autocuidado (lavar, limpiar, peinar, simular cepillado).	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Con apoyo	Logrado	Logrado
Tolera estímulos sensoriales (espuma, gel, agua, texturas).	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado
Ejecuta la actividad de manera autónoma o con menor apoyo progresivamente.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Con apoyo	Logrado	Logrado
Área actitudinal (ser y convivir)										
Muestra disposición para participar.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Con apoyo	Logrado	Logrado
Expresa interés, agrado o motivación.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado
Tolera la actividad.	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado
Muestra seguridad o confianza al realizar las actividades.	Con apoyo	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Con apoyo	Logrado	Logrado

Anexo 2. Instrumento de evaluación “habilidades prácticas de la vida diaria”

PUNTAJE	NIVEL DE DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN
0	No realiza	No participa o se niega a realizar la tarea.
1	Con ayuda total	Requiere asistencia constante para realizar la tarea.
2	Con ayuda parcial	Realiza la tarea con apoyo verbal, gestual o físico parcial
3	Autónomo	Realiza la tarea de manera independiente y correcta.

Indicador/Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Alimentación											
Come solo (sin asistencia física)	2	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3
Usa correctamente los utensilios (cuchara, tenedor, vaso)	1	2	3	1	3	3	1	3	3	3	3
Mantiene postura adecuada durante la comida	2	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3
Identifica cuándo tiene hambre o está satisfecho	1	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2
Mantiene hábitos de higiene antes y después de comer (lavado de manos, limpieza del área)	1	2	2	1	2	2	1	2	2	3	2
Total	7	13	14	7	14	14	6	14	13	15	13
Vestido											
Se viste solo (coloca la ropa en el orden adecuado)	1	2	3	1	2	2	1	2	3	3	3
Distingue ropa limpia de sucia	1	2	3	2	2	2	1	2	3	3	2
Abrocha y desabrocha botones, cierres o broches	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2
Ajusta correctamente su vestimenta (se coloca zapatos, gorra, etc.)	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2
Colabora o muestra disposición al vestirse	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2
Total	6	10	12	8	11	10	6	9	12	12	11
Higiene personal											
Se lava las manos correctamente	1	2	2	1	2	2	1	2	2	3	2
Se cepilla los dientes con o sin apoyo	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2
Va al baño de forma autónoma o con mínima asistencia	1	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3
Se limpia el rostro o cuerpo cuando lo necesita	1	2	2	2	3	3	1	3	2	2	2
Participa activamente en rutinas de aseo diario	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2
Total.	5	11	11	6	12	12	5	12	11	12	11
Cuidado del entorno											
Guarda sus materiales después de usarlos	1	2	3	1	3	2	1	2	3	3	3
Tira la basura en el lugar correcto	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
Mantiene orden en su lugar de trabajo o área asignada	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2
Participa en la limpieza o acomodo del aula	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2
Cuida los objetos personales y escolares	1	1	2	1	3	1	1	2	3	3	3
Total.	7	10	12	9	13	10	5	11	13	13	13
Seguridad y salud											
Identifica situaciones que pueden ser peligrosas (como fuego, enchufes, cuchillos o correr en el aula).	1	1	1	2	1	1	1	1	3	3	2
Pide ayuda o informa cuando se siente mal o tiene un accidente	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
Sigue hábitos de cuidado personal como ponerse el cubrebocas, lavarse las manos o cubrirse al toser.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sigue instrucciones sencillas para mantenerse seguro (como no empujar, no correr en pasillos o esperar su turno).	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1

Cuida su cuerpo con acciones básicas de bienestar (descansa cuando está cansado, toma agua, usa gorra o suéter si hace sol o frío).	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2
Total.	8	8	8	9	8	8	5	8	12	12	9

Anexo 3. Instrumento de evaluación de habilidades sensoriales

Rango de puntaje	Nivel de desarrollo sensorial
0 – 10 puntos	Nivel bajo. Respuesta sensorial limitada
11 – 20 puntos	Nivel medio. Desarrollo en proceso
21 – 30 puntos	Nivel alto. De Perfil desarrollo sensorial adecuado

Sistema táctil											
Indicadores/ Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Explora objetos con las manos de forma espontánea	3	3	3	3	3	1	0	2	3	2	1
Tolera diferentes texturas (suaves, rugosas, frías, cálidas)	2	3	3	3	3	2	0	2	3	2	2
Disfruta actividades con materiales táctiles (plastilina, arena, agua)	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
Identifica objetos por el tacto sin necesidad de verlos	1	2	2	1	2	2	0	1	3	2	1
Acepta el contacto físico sin mostrar incomodidad	2	3	1	2	3	2	1	2	3	1	3
Participa en juegos de contacto (pelotas, cuerdas)	1	3	2	1	3	3	0	1	2	2	2
No evita manipular materiales sucios o húmedos	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Tolera la ropa y calzado sin mostrar irritación o incomodidad	1	2	3	1	3	3	1	3	3	3	3
Usa el tacto para explorar su entorno	2	3	2	3	3	3	1	1	3	3	2
Diferencia objetos por textura (liso, áspero, blando, duro)	2	2	2	2	3	2	0	1	3	3	2
Total.	20	27	24	22	28	23	7	19	29	24	21
Sistema propioceptivo											
Coordina movimientos gruesos (caminar, correr, saltar)	0	3	3	0	3	2	0	2	3	3	2
Mantiene equilibrio al estar de pie o moverse	1	2	2	0	3	3	0	3	3	3	3
Controla la fuerza al empujar o cargar objetos	1	2	1	0	3	2	0	3	3	3	2
Utiliza ambas manos de forma coordinada	1	2	2	1	2	1	0	1	3	3	1

Se orienta en el espacio (sabe dónde está su cuerpo)	2	2	3	2	3	2	0	1	3	3	2
Participa con gusto en actividades físicas	1	3	3	3	3	1	0	1	3	2	1
Identifica partes de su cuerpo al mencionarlas	2	2	3	3	3	2	0	2	3	3	1
Puede sostener objetos sin que se le caigan	1	2	3	1	3	3	0	2	3	3	3
Ajusta la fuerza en actividades como colorear o recortar	0	3	3	0	3	2	0	1	3	3	1
Realiza movimientos controlados y precisos	0	1	2	0	3	1	0	1	3	2	1
Total.	9	22	25	10	29	19	0	17	30	28	17

Sistema vestibular

Mantiene equilibrio al caminar o correr	1	3	3	0	3	3	0	2	3	3	3
Le gusta balancearse, girar o mecerse	0	2	2	2	1	1	1	1	3	0	1
Se desplaza con seguridad por diferentes superficies	1	3	3	0	3	3	1	3	3	3	3
Cambia de postura con facilidad (acostarse, levantarse, agacharse)	1	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3
Disfruta juegos que implican movimiento (columpios, resbaladillas)	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
Sube y baja escaleras con confianza	0	2	3	0	3	3	0	1	3	3	2
Coordina movimientos al bailar o girar	0	1	1	0	3	3	0	1	3	1	3
Muestra control de su cuerpo al detenerse bruscamente	1	2	3	0	3	2	0	3	3	3	3
Mantiene equilibrio al estar en una pierna o sobre una superficie inestable	0	1	2	0	2	1	0	2	2	2	2
Camina en línea recta sin perder equilibrio	1	2	3	0	3	2	0	2	3	3	3
Total.	6	22	25	6	27	24	4	21	29	24	26

Sistema visual

Sigue con la vista objetos en movimiento	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	1
Distingue formas y tamaños diferentes	1	2	3	3	3	2	0	1	3	3	2
Localiza objetos en el espacio cercano y lejano	2	2	2	3	3	1	0	1	3	3	1
Muestra interés por imágenes o videos	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3
Atiende estímulos visuales durante las actividades	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
Reconoce personas y objetos familiares a simple vista	2	2	2	3	3	2	1	2	3	3	2

Disfruta de materiales visualmente atractivos	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
Copia trazos o dibujos observando un modelo	0	1	2	0	3	1	0	1	3	3	1
Se orienta fácilmente en el aula o el patio	2	2	3	1	3	1	0	2	3	3	2
Muestra atención sostenida frente a estímulos visuales (historias, dibujos, pantallas)	3	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3
Total	19	23	26	25	30	19	8	20	30	30	21

Sistema auditivo

Reacciona ante sonidos fuertes o suaves	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2
Identifica la fuente de un sonido	2	3	3	3	3	2	0	2	3	3	3
Atiende cuando se le llama por su nombre	3	2	1	3	3	1	1	1	3	3	2
Discrimina sonidos del entorno (campana, aplauso, timbre)	3	2	2	3	3	3	0	1	3	3	2
Escucha música con interés	3	1	2	3	3	1	1	2	3	3	3
Sigue instrucciones verbales sencillas	2	3	2	3	3	1	0	1	3	3	2
Se muestra incómodo ante ruidos fuertes o inesperados	2	2	0	2	0	1	3	2	1	1	1
Muestra preferencia por ciertos tipos de música o ritmos	3	1	1	2	3	1	2	1	3	3	1
Mantiene atención cuando alguien le habla	2	2	1	3	3	1	0	1	3	3	2
Diferencia entre voces conocidas y desconocidas	2	2	2	3	3	2	0	2	2	3	2
Total.	25	20	17	28	24	16	10	15	27	28	20

Sistema olfativo

Reacciona ante olores fuertes o agradables	2	3	3	3	3	2	1	1	3	3	3
Diferencia olores familiares de nuevos	2	2	2	1	3	3	0	2	3	3	2
Muestra agrado por ciertos aromas (flores, comida)	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3
Rechaza olores desagradables	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
Identifica alimentos u objetos por el olor	2	2	1	2	2	1	0	2	3	3	2
Se interesa por oler objetos o materiales	1	0	0	1	1	1	0	1	3	1	2
Usa el olfato para explorar el entorno	1	2	1	3	1	1	0	2	3	1	2
Se relaja con aromas agradables	2	3	2	3	2	1	0	3	3	3	3

Reacciona ante el olor de comida o productos	3	1	1	1	3	1	1	1	3	2	3
Reconoce cuándo algo “huele mal” o “bien”	3	3	3	3	3	2	0	1	3	3	3
Total.	22	22	19	23	25	18	5	17	30	25	26

Sistema gustativo

Acepta alimentos con diferentes sabores	3	3	3	3	1	2	3	2	3	3	3
Disfruta probar nuevos alimentos	3	3	3	3	2	3	3	2	3	1	3
Identifica sabores básicos (dulce, salado, agrio, amargo)	2	2	2	2	3	2	1	2	3	3	3
Muestra agrado por ciertos alimentos	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Rechaza alimentos con texturas específicas	1	2	3	1	1	2	1	2	3	1	3
Bebe líquidos sin dificultad	2	2	3	1	3	3	0	3	3	3	3
Mastica adecuadamente	3	2	3	1	3	3	0	3	3	3	3
Expresa preferencias gustativas (le gusta/no le gusta)	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
Tolera diferentes temperaturas (frío, caliente, tibio)	2	2	3	2	3	3	1	3	3	3	3
Reacciona a sabores intensos sin molestia excesiva	2	2	2	1	2	2	2	3	3	3	3
Total.	24	24	28	20	23	26	15	26	30	26	30

Anexo 4. Planeación del proyecto “Habilidades de la vida diaria”

PROYECTO HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA	
EJES ARTICULADORES	METODOLOGÍA
 Inclusión  Pensamiento crítico	Aprendizaje basado en proyectos
CONTENIDO	PDA
Acciones individuales que repercuten en la conservación y mejora de la salud.	Construye alternativas saludables y sostenibles asociadas con hábitos de higiene personal y limpieza de los espacios, para promover la toma de conciencia sobre su impacto en el bienestar personal y social.
FASES	ACTIVIDADES
Fase I. Planeación	La docente recuperará los saberes previos de los alumnos mediante preguntas relacionadas con los hábitos de higiene personal. Posteriormente, presentará una rutina visual de higiene personal para que los estudiantes identifiquen acciones como el lavado de manos, lavado de rostro, cepillado de dientes, baño diario y peinado. A través del diálogo y la reflexión, los alumnos reconocerán cuáles de estas actividades realizan de manera autónoma y cuáles continúan siendo efectuadas por sus cuidadores. Con ello, identificarán la falta de autonomía en las actividades de autocuidado como una situación que requiere atención. Finalmente, el grupo seleccionará las actividades de higiene personal que consideren más importantes para trabajar dentro del proyecto y establecerán una secuencia de intervención.
Fase II. Acción	Los alumnos compartirán experiencias relacionadas con sus hábitos de higiene y autocuidado. La docente promoverá conversaciones sobre la importancia de mantener una adecuada higiene personal para el cuidado de la salud, la convivencia y el bienestar. Asimismo, los estudiantes identificarán los conocimientos que poseen sobre el lavado de manos, el cuidado del rostro, el cepillado dental, el baño diario y el peinado. Mediante apoyos visuales y materiales concretos, recuperarán información sobre las acciones que realizan cotidianamente y reconocerán aquellas que requieren fortalecer.
	Actividad 1. Lavado de manos La docente iniciará la actividad recuperando los conocimientos previos de los alumnos mediante preguntas relacionadas con la importancia del lavado de manos, los momentos en que debe realizarse y los pasos que conocen para llevarlo a cabo. Posteriormente, presentará un experimento en el que utilizará agua, pimienta y jabón para representar la presencia de bacterias y demostrar cómo el jabón contribuye a eliminarlas. Después de la observación del experimento, la docente mostrará una secuencia visual con pictogramas que representarán cada uno de los pasos del lavado correcto de manos.

	Explicará y modelará cada acción mientras los alumnos imitarán los movimientos correspondientes. Posteriormente, los estudiantes se dirigirán al área destinada para el lavado de manos, donde seguirán la secuencia establecida: mojar las manos, aplicar jabón, frotar palmas, dorsos, dedos, uñas y muñecas, enjuagar y secar correctamente. Durante la actividad, la docente brindará apoyos físicos, verbales o visuales de acuerdo con las necesidades de cada alumno. Finalmente, los alumnos comentarán la importancia del uso del jabón y reconocerán cómo esta práctica contribuye al cuidado de su salud. Esta actividad se realizará de manera permanente durante el desarrollo del proyecto para favorecer la consolidación del hábito.
	Actividad 2. Cuidado del rostro La docente comenzará la actividad mediante una conversación guiada acerca de las acciones que forman parte del cuidado facial y la importancia de mantener limpio el rostro. A través de preguntas detonadoras, los alumnos identificarán quién realiza estas acciones en casa y reflexionarán sobre su participación en ellas. Posteriormente, cada alumno recibirá un espejo y una toallita húmeda. La docente solicitará que observen cuidadosamente su rostro e identifiquen diferentes partes como frente, ojos, nariz, mejillas y boca. Mediante modelado y consignas verbales claras, indicará la forma adecuada de limpiar cada zona. Después, los alumnos participarán en la elaboración de una mascarilla facial. Abrirán un sobre de té de manzanilla, observarán sus características mediante el tacto y el olfato y lo colocarán en agua tibia. Posteriormente, introducirán una mascarilla comprimida en el recipiente y observarán el proceso de expansión del material. Una vez preparada, colocarán la mascarilla sobre su rostro con los apoyos necesarios. Durante este momento, escucharán música instrumental relajante mientras realizan suaves masajes faciales siguiendo indicaciones de la docente. Al finalizar, retirarán la mascarilla, limpiarán su rostro y aplicarán crema hidratante. Finalmente, observarán nuevamente su imagen en el espejo y compartirán cómo se sienten después de realizar la rutina de cuidado facial.
	Actividad 3. Cepillado de dientes La docente iniciará la sesión mediante preguntas relacionadas con la higiene bucal y la importancia del cepillado dental. Los alumnos compartirán sus experiencias y comentarán quién los apoya en esta actividad dentro de su hogar. Posteriormente, cada estudiante recibirá un modelo de boca y un cepillo adaptado elaborado con materiales manipulables. En un primer momento, realizarán el cepillado tal como acostumbran a hacerlo en casa, permitiendo identificar sus conocimientos previos. Después, la docente explicará la técnica correcta del cepillado mediante movimientos verticales, circulares y de barrido. Para favorecer la comprensión, reproducirá una canción infantil que describirá paso a paso la secuencia adecuada. Posteriormente, colocará espuma de afeitar sobre los dientes de los modelos para simular restos de alimentos y pasta dental. Siguiendo el ritmo de la canción, los alumnos realizarán los movimientos correspondientes hasta retirar completamente la espuma. Durante la actividad, la docente reforzará verbalmente los logros alcanzados, brindará acompañamiento individual y promoverá la participación activa de todos los estudiantes. Para concluir, los alumnos recordarán colectivamente los pasos del cepillado dental y expresarán la importancia de realizar esta actividad diariamente.
	Actividad 4. Baño diario

	La docente recuperará los conocimientos previos de los alumnos acerca del baño diario mediante preguntas relacionadas con quién los apoya en casa, la frecuencia con la que realizan esta actividad y la importancia de mantener limpio el cuerpo. Posteriormente, presentará la secuencia visual del baño diario y explicará que se realizará una simulación para aprender los pasos de esta actividad de autocuidado. Cada alumno recibirá un recipiente con agua, un muñeco, jabón y una esponja. Inicialmente, colocarán agua en el recipiente y mojarán el muñeco para representar el inicio del baño. Después, aplicarán jabón y utilizarán la esponja para limpiar distintas partes del cuerpo. Mientras realizan la actividad, la docente nombrará cada una de las partes corporales que deben asearse, enfatizando zonas como cuello, brazos, axilas, abdomen, espalda, piernas y pies. Asimismo, promoverá el reconocimiento de las partes íntimas del cuerpo desde una perspectiva de cuidado, higiene y respeto personal. Al finalizar, los alumnos reconstruirán verbalmente la secuencia realizada y comentarán por qué es importante bañarse diariamente para cuidar la salud y mantener una adecuada presentación personal.
	Actividad 5. Peinado La docente iniciará la actividad mostrando diversos materiales de higiene capilar, como peines, cepillos, ligas y espejos. Mediante preguntas guiadas, promoverá la reflexión acerca de la importancia de mantener limpio y arreglado el cabello. Posteriormente, realizará una demostración sobre la forma adecuada de desenredar y peinar el cabello, explicando los cuidados necesarios para evitar molestias o daños. Cada alumno observará su imagen en un espejo e identificará las características de su cabello. Después, practicará acciones de peinado utilizando los materiales proporcionados, siguiendo instrucciones paso a paso y apoyos visuales. La docente brindará acompañamiento individual, reforzará positivamente los intentos de autonomía y ajustará el nivel de apoyo de acuerdo con las necesidades de cada estudiante. Finalmente, los alumnos observarán el resultado de su trabajo en el espejo y compartirán cómo se sienten al participar activamente en el cuidado de su imagen personal.
Fase III. Intervención. Seguimiento, difusión y mejora de las acciones	Para dar inicio a esta fase, se llevará a cabo una reunión con los padres de familia y cuidadores de los alumnos, con la finalidad de compartir los avances obtenidos durante el proyecto y sensibilizarlos sobre la importancia de promover la autonomía en las actividades de la vida diaria. Durante este espacio, la docente explicará que el desarrollo de habilidades de autocuidado favorece la independencia, la participación social y la calidad de vida de los alumnos, por lo que resulta fundamental que las familias brinden oportunidades para que practiquen estas actividades tanto en la escuela como en el hogar. Posteriormente, se realizará una demostración en la que los alumnos mostrarán a sus familias algunas de las habilidades aprendidas durante el proyecto. Con el acompañamiento de la docente, los estudiantes participarán en estaciones de trabajo donde evidenciarán la secuencia correcta del lavado de manos, el cuidado del rostro, el cepillado dental, el baño diario mediante simulaciones y el peinado. Durante la demostración, cada alumno participará de acuerdo con sus posibilidades, permitiendo que las familias observen los avances alcanzados y reconozcan las capacidades que han desarrollado. Al concluir la demostración, la docente promoverá un espacio de reflexión con los padres de familia acerca de la importancia de permitir que los alumnos realicen por sí mismos actividades relacionadas con su autocuidado. Asimismo, brindará recomendaciones para favorecer la autonomía en casa, enfatizando la necesidad de ofrecer apoyos graduales y evitar realizar completamente las actividades que los alumnos ya pueden intentar ejecutar. De manera posterior, la docente incorporará dentro de la rutina escolar espacios destinados a la práctica permanente de los hábitos de higiene trabajados, brindando oportunidades para que los alumnos realicen de forma progresivamente más autónoma actividades como el lavado de manos, el cuidado del rostro, el cepillado dental, el baño diario y el peinado.

	Durante estas prácticas, observará el nivel de desempeño de cada alumno, identificará los apoyos que requieran y ajustará su intervención de acuerdo con sus necesidades individuales. Se reforzarán positivamente los intentos de participación autónoma, reconociendo los avances individuales de cada alumno y promoviendo su confianza para realizar actividades de autocuidado por sí mismos. Paralelamente, se establecerá comunicación constante con las familias para dar seguimiento a la práctica de los hábitos de higiene en el hogar. Los padres de familia compartirán experiencias, avances y dificultades observadas durante la realización de las actividades, permitiendo fortalecer el trabajo colaborativo entre escuela y familia.
--	--