



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

TITULO: El material didáctico como elemento fundamental para potenciar el aprendizaje de los alumnos de primer grado de educación primaria, de unCAM

AUTOR: Ariadna Elizabeth Rosas Hernández

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, Materiales didácticos, Aprendizaje significativo, Educación especial, Escuela inclusiva

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

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

GENERACIÓN

2022



2026

**“EL MATERIAL DIDÁCTICO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA
POTENCIAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA, DE UN CAM”**

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

PRESENTA:

Ariadna Elizabeth Rosas Hernández

ASESORA

Mtra. Nadya Edith Rangel Zavala

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 Ariadna Elizabeth Rosas Hernández autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada:

**"EL MATERIAL DIDÁCTICO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA POTENCIAR EL
APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DE UN
CAM"**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales

☐ para obtener el

Título en ☐ Licenciatura en Inclusión Educativa



en la generación 2022-2026 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

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

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

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

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

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

ATENTAMENTE.

Ariadna Rosas

Ariadna Elizabeth Rosas Hernández

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



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

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

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

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. ROSAS HERNANDEZ ARIADNA ELIZABETH
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:

EL MATERIAL DIDÁCTICO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DE UN CAM

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 GOVARRUBIAS CERVANTES



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

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. NADYA EDITH RANGEL ZAVALA

Agradecimientos

La culminación de este trabajo de titulación representa el cierre de una etapa llena de aprendizajes, retos, esfuerzo y crecimiento personal y profesional. Nada de esto habría sido posible sin el apoyo, la confianza y el acompañamiento de las personas que estuvieron presentes a lo largo de este camino.

En primer lugar, agradezco profundamente a Dios por brindarme la fortaleza, la salud y la sabiduría necesarias para superar cada obstáculo y permitirme alcanzar una de las metas más importantes de mi vida profesional.

A mis padres y a mi familia, por su amor incondicional, su apoyo constante y los sacrificios realizados para ayudarme a cumplir este sueño. Gracias por creer en mí incluso en los momentos en los que yo misma dudé, por impulsarme a seguir adelante y por enseñarme que el esfuerzo y la perseverancia siempre tienen recompensa.

A la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, por abrirme sus puertas y brindarme una formación académica y humana que fortaleció mi vocación docente, permitiéndome comprender la importancia de construir una educación basada en la inclusión, el respeto y la equidad.

A mi asesora de titulación, por su tiempo, orientación, paciencia y valiosas observaciones durante la elaboración de este informe. Su acompañamiento fue fundamental para fortalecer este trabajo y contribuir a mi formación como futura profesional de la educación.

A las maestras, directivos y personal del Centro de Atención Múltiple donde realicé mis prácticas profesionales, por recibirme con apertura, compartir conmigo sus conocimientos y permitirme aprender de su experiencia y compromiso con la educación inclusiva.

Mi mayor agradecimiento es para los alumnos con quienes tuve el privilegio de trabajar. Cada uno de ellos dejó una enseñanza invaluable en mi vida. Gracias por su alegría, autenticidad, esfuerzo y por recordarme cada día que la educación transforma cuando se enseña con empatía, creatividad y amor. Ellos fueron la inspiración principal para desarrollar este proyecto y reafirmaron mi convicción de que todo estudiante puede aprender cuando se le ofrecen las oportunidades y los apoyos adecuados.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra manera, formaron parte de este proceso. Cada palabra de aliento, consejo y muestra de confianza contribuyó a que hoy este logro sea una realidad.

Este trabajo representa mucho más que un requisito académico; simboliza el resultado de años de preparación, dedicación y compromiso con mi vocación docente, así como el inicio de una nueva etapa en la que seguiré trabajando para contribuir a una educación más inclusiva, humana y de calidad.

ÍNDICE

Introducción.....	8
I. Plan de Acción	16
Contextualización.....	16
<i>Entorno.</i>	16
<i>Institución educativa</i>	22
Población escolar.....	23
Ambiente dentro del aula.	25
<i>Diagnóstico</i>	27
Focalización del Problema Para Resolver el Tema Relevante a atender con el Plan de Acción....	32
Diseño de la Propuesta de Intervención	35
<i>Relevancia del tema</i>	35
Objetivos Del Plan De Acción	37
<i>Objetivo general</i>	37
<i>Objetivos específicos</i>	37
Metodología para la Realización del Plan de Acción	38
Fases de desarrollo de la intervención	39
<i>Nota.</i> Esta tabla muestra las técnicas e instrumentos utilizados para el planteamiento y desarrollo del plan de acción.....	41
Metodología Para El Análisis De La Intervención Docente	42
El Material Didáctico En La Práctica Docente.	46
<i>Tipología Y Criterios De Selección De Materiales Didácticos.</i>	48
Enfoques Didácticos Que Sustentan El Uso Del Material De Apoyo	55
Investigación-acción Y Reflexión Sobre La Práctica Docente	58
Práctica Docente En El Centro De Atención Múltiple	61
Tipos De Aprendizaje	62
<i>Aprendizaje Visual</i>	63
<i>Aprendizaje Auditivo</i>	64
<i>Aprendizaje Kinestésico o Manipulativo</i>	64
<i>Aprendizaje Multisensorial</i>	65
Planeaciones	65
La Nueva Escuela Mexicana	67
Metodología Didáctica En Educación Primaria	69
Campos Formativos Desarrollados En El Plan De Acción.....	73

Dominios del Perfil de Egreso Fortalecidos	74
Desarrollo Del Plan De Acción.....	75
<i>Nota.</i> La tabla permite apreciar la secuencia del plan de acción desarrollado.....	77
Actividad 1. “Reconociendo mi nombre”	77
<i>Pertinencia con los objetivos de aprendizaje</i>	84
<i>Adecuación al nivel de desarrollo y a las capacidades del alumnado</i>	86
<i>Capacidad del material para fomentar la autonomía y la interacción social</i>	87
<i>Accesibilidad y adaptabilidad</i>	88
Pertinencia con los objetivos de aprendizaje	95
Capacidad del material para fomentar la autonomía y la interacción social.....	97
Accesibilidad y adaptabilidad	99
Actividad 3. “Trazo libre con pintura”	101
<i>Nota.</i> Este instrumento permite apreciar sintéticamente los elementos de la intervención realizada.	107
Pertinencia con los objetivos de aprendizaje	108
Adecuaciones al nivel de desarrollo del alumnado	109
<i>Accesibilidad y adaptación del material</i>	111
Capacidad del material para fomentar la interacción social.....	113
Pertinencia con los objetivos de aprendizaje	117
Adecuaciones al nivel de desarrollo y capacidad del alumnado.....	118
Capacidad del material para fomentar la interacción social.....	120
<i>Accesibilidad y adaptación del material</i>	121
Pertinencia con los objetivos de aprendizaje	127
Adecuaciones al nivel de desarrollo y capacidad del alumnado.....	128
Capacidad del material para fomentar la interacción social.....	129
<i>Accesibilidad y adaptación del material</i>	130
Actividad 6 “Saludos formales”	132
Pertinencia de los objetivos de aprendizaje	136
Adecuaciones al nivel de desarrollo y capacidad del alumnado.....	137
II. Conclusiones y recomendaciones	141
Referencias	149
III. ANEXO A	153
ANEXO B.....	154
Actividad 2: “Escucho, repito sonidos y palabras”	162
Actividad 3: “Trazo libre con pintura”	164

Actividad 5: Gallinita de sílabas.....	166
INICIO	166
INICIO Se da la bienvenida, se realiza la rutina diaria y una breve activación física con música suave para mover brazos y manos. Se presentan los materiales sensoriales (pintura, esponjas, rodillos, cepillos) y se les permite explorarlos con el tacto para describir su textura (suave, frío, húmedo).....	164
DESARROLLO	164
En hojas grandes o cartulinas, los alumnos realizan trazos libres con pintura, utilizando dedos, manos, rodillos o esponjas. Durante la actividad, se nombran colores y se refuerzan palabras sencillas ("rojo", "azul", "círculo", "línea"). Se permite libertad creativa, fomentando la exploración y el reconocimiento de movimientos y sensaciones.....	164
CIERRE.....	164
Se muestran los trabajos terminados y cada alumno (con apoyo si es necesario) señala o expresa cuál color o forma le gustó más. Se cuelgan las producciones en un mural llamado "Mis colores y trazos". Se realiza una relajación breve moviendo lentamente las manos y respirando profundo. (yoga)	164
INICIO.....	165
Se inicia con las rutinas diarias y una breve charla sobre los sentidos ("¿Qué usamos para oler?", "¿Qué usamos para ver?"), apoyada con pictogramas grandes. Se muestra la "caja de los sentidos" cerrada, generando curiosidad sobre su contenido.	165
DESARROLLO	165
Cada alumno toma un turno para sacar un objeto de la caja (por ejemplo, naranja, cascabel, flor, lija). Con apoyo visual, identifica el sentido que usa para explorarlo (olfato, tacto, vista, oído). Luego, asocia el objeto con el pictograma del sentido correspondiente. Durante la exploración, se verbaliza o gestualiza lo que sienten ("suave", "huele rico", "suena fuerte").	165
CIERRE.....	166

Introducción

La inclusión educativa es el resultado de un proceso histórico y conceptual que ha transitado desde modelos de exclusión y segregación (propios de enfoques asistencialistas y clínico-rehabilitadores) hacia perspectivas centradas en los derechos humanos y la justicia social. A nivel internacional, este cambio se consolidó a partir de marcos como la UNESCO con la Declaración de Salamanca, que posicionó la educación inclusiva como un principio rector para atender la diversidad en contextos escolares regulares. Posteriormente, la ONU, mediante la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, fortaleció el enfoque de inclusión al reconocer el derecho de todas las personas a una educación sin discriminación y en igualdad de oportunidades. En este marco, la inclusión se entiende no solo como el acceso a la escuela, sino como la participación plena y el aprendizaje significativo, lo que implica transformar las culturas, políticas y prácticas educativas para eliminar barreras estructurales (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; UNESCO, 2017).

En el caso de México, la evolución de la inclusión educativa ha seguido una trayectoria similar, transitando de la educación especial segregada hacia modelos de integración educativa en la década de 1990 y, más recientemente, hacia un enfoque inclusivo alineado con los principios de equidad y justicia social. Este cambio se sustenta en el Artículo 3° Constitucional, que reconoce el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de excelencia, así como en la Ley General de Educación, que establece la obligación del Estado de atender la diversidad del alumnado. Asimismo, políticas como la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva han impulsado la identificación y eliminación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, promoviendo ajustes razonables y prácticas pedagógicas diversificadas. Desde el plano teórico, autores como Booth y Ainscow (2015) han contribuido a consolidar el enfoque inclusivo al proponer herramientas como el Índice de Inclusión, que orienta la transformación de los sistemas educativos. En este contexto, la inclusión en México se configura como un proceso en construcción

que demanda no solo reformas normativas, sino cambios profundos en la práctica docente y en la cultura escolar.

El Centro de Atención Múltiple (CAM) donde se desarrolló la experiencia profesional que sustenta este documento recepcional, es una institución pública que ofrece servicios de educación especial en las modalidades de intervención temprana, preescolar, primaria, secundaria y capacitación laboral, dentro del turno matutino, con un horario de 8:00 a 12:30 horas. Administrativamente depende de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE) y se ubica en la ciudad de San Luis Potosí, en la colonia El Saucito.

Durante el ciclo escolar 2025-2026, la institución manejó 15 grupos, 16 aulas y un total de 39 trabajadores. De ellos, 22 son docentes frente a grupo (16 mujeres y 6 hombres), mientras que el resto corresponde a personal directivo, administrativo y de apoyo: director, secretaria, trabajador social, psicólogo, asistentes educativas, maestra de educación física y docentes de talleres, entre otros.

La matrícula escolar ascendió a 162 alumnos, distribuidos en los diferentes niveles de atención: intervención temprana, preescolar, primaria, secundaria y capacitación laboral. La población estudiantil estuvo integrada por 51 mujeres y 109 hombres, con una edad promedio que varió según el nivel: de 4 a 6 años en preescolar, de 6 a 12 años en primaria, de 12 a 15 años en secundaria y de 15 a 22 años en capacitación laboral. El número de estudiantes por grupo oscila entre 8 y 15 alumnos, con un promedio de 8 a 16 por aula, lo que favorece una atención más individualizada.

En cuanto a infraestructura, el plantel dispone de 16 aulas (incluyendo las de capacitación laboral), 6 cubículos para atención especializada, una cámara de Gesell, una bodega, baños diferenciados para niñas, niños, maestras y maestros, además de espacios funcionales como una sala de usos múltiples, una sala de cómputo, una biblioteca, un salón de educación física, dos canchas deportivas, un área de juegos y estacionamiento.

Respecto a los recursos tecnológicos, la institución cuenta con 6 proyectores y 19 computadoras, herramientas que contribuyen al proceso educativo, aunque resultan limitadas para la totalidad de la población escolar.

En relación con la asistencia, el promedio es positivo; sin embargo, se identificó una ligera disminución durante las temporadas de frío, principalmente en los grupos de primaria menor. Los casos de ausentismo y deserción escolar son pocos, aunque presentes, lo que refleja una permanencia relativamente estable en la matrícula.

En términos generales, la relación maestra–alumno resultó favorable, lo que permitió ofrecer una atención personalizada y pertinente a los estudiantes, garantizando así un mejor acompañamiento en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la comunicación y el lenguaje, se observó que no todos los estudiantes lograron expresarse de manera oral con fluidez al inicio del ciclo escolar. Algunos utilizan un lenguaje verbal limitado, mientras que otros recurrían a gestos o expresiones no verbales para manifestar necesidades y emociones. Por este motivo, el uso de apoyos visuales, pictogramas, videos y recursos proyectados resultó fundamental dentro del aula, para favorecer la comprensión y la expresión de todos los alumnos.

Respecto a la interacción social, el grupo de primer grado mostró disposición para convivir, aunque algunos estudiantes tendían a trabajar de manera aislada. La integración entre compañeros se promovió principalmente mediante actividades colectivas, canciones, juegos y dinámicas visuales, que permitieron generar un ambiente de colaboración y participación.

En lo referente a las fortalezas individuales, se destacan los casos del alumno O y el alumno I, quienes mostraron interés por rutinas claras y estructuradas, lo que facilitó su participación en actividades secuenciadas. La alumna F resaltó por su perseverancia al enfrentar actividades motrices, aun cuando requiere apoyo físico

para realizarlas. El alumno J respondió positivamente a propuestas lúdicas y a interacciones que estimulan su motricidad. Las alumnas G y R mostraron disposición para integrarse a las actividades siempre que se empleen recursos visuales atractivos que capten su atención.

En cuanto a la participación familiar, se observó que algunos padres y madres mostraron un nivel de involucramiento activo en el proceso educativo de sus hijos, mientras que en otros casos la participación fue limitada, lo que repercutió en la continuidad de los aprendizajes en casa.

Este grupo de primer grado representó un espacio diverso y con importantes retos pedagógicos, donde la atención diferenciada, el uso de apoyos visuales y la implementación de estrategias estructuradas resultaron esenciales para potenciar el desarrollo académico, social y comunicativo del alumnado. No obstante, dichas necesidades también evidenciaron la importancia de contar con material didáctico inclusivo, accesible y pertinente, diseñado intencionalmente para responder a la heterogeneidad del grupo y disminuir las Barreras para el Aprendizaje y la Participación presentes en el contexto escolar. En este sentido, se identificó que la disponibilidad, adecuación y uso sistemático de recursos pedagógicos diversificados constituían un aspecto susceptible de fortalecerse, particularmente para mejorar la comprensión de consignas, la comunicación, la autorregulación, la interacción entre pares y la participación en las actividades escolares.

Por ello, surgió la necesidad de desarrollar una intervención pedagógica en este grupo de primer grado de un Centro de Atención Múltiple, orientada al diseño e implementación de material didáctico inclusivo bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como una vía para enriquecer la práctica docente y generar mayores oportunidades de aprendizaje significativo para todas y todos los estudiantes.

La elección de este tema se vincula directamente con las experiencias obtenidas durante las prácticas profesionales realizadas en el quinto semestre en

un contexto foráneo, en el cual se trabajó con un grupo multigrado de nueve alumnos, de los cuales asistían regularmente seis, presentando condiciones como trastorno del espectro autista, síndrome de Down, espasticidad y discapacidad intelectual. En dicho contexto, se observó una práctica educativa centrada principalmente en el uso de actividades de lápiz y papel, lo cual limitaba la participación y el interés de los alumnos. Sin embargo, al implementar una dinámica diferente mediante el uso de materiales manipulativos, se logró captar la atención de los estudiantes, favoreciendo la exploración, el interés y la motivación. Incluso, posteriormente, las actividades convencionales fueron realizadas con mayor disposición, lo que evidenció el impacto positivo del cambio en la estrategia didáctica. También conforme a los resultados del diagnóstico obtenidos en el grupo atendido en el último grado de la carrera, en el cual se evidenció la necesidad de utilizar material didáctico pertinente, adaptado e inclusivo.

El objetivo del presente informe fue *diseñar, desarrollar y reflexionar sobre la intervención pedagógica realizada con alumnos de primer grado de educación primaria en un Centro de Atención Múltiple (CAM), con el propósito de valorar cómo el uso intencional y contextualizado del material didáctico contribuyó a potenciar los procesos de aprendizaje, favorecer la participación activa, desarrollar habilidades básicas y atender las necesidades educativas específicas de los alumnos, en correspondencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).*

Se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar, mediante un diagnóstico inicial, las características, necesidades educativas y nivel de desarrollo de los procesos de aprendizaje de los alumnos de primer grado de educación primaria en un Centro de Atención Múltiple (CAM), considerando sus formas de interacción, estilos de aprendizaje, niveles de participación y habilidades básicas.
- Diseñar la intervención pedagógica mediante el uso intencional y contextualizado del material didáctico, describiendo las actividades planificadas, los recursos empleados y los procesos de mediación docente que favorecieron la

participación, la motivación y la construcción de aprendizajes significativos, en atención a la diversidad del alumnado.

- Analizar los avances de los alumnos a partir de la intervención realizada, valorando el impacto del material didáctico en el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales, así como en la mejora de su desempeño y autonomía en las actividades de aprendizaje.
- Reflexionar sobre la práctica docente a partir de la intervención desarrollada, identificando logros, retos y áreas de mejora en el uso del material didáctico como elemento fundamental para potenciar el aprendizaje de los alumnos de primer grado en el contexto del CAM.

Este trabajo se sustentó en una perspectiva de mejora continua de la práctica profesional, en la que la intención constituye el punto de partida del proceso formativo. Desde esta lógica, la intervención desarrollada surge del reconocimiento crítico de las necesidades educativas observadas en un grupo de primer grado de un Centro de Atención Múltiple, particularmente en relación con la pertinencia y uso del material didáctico inclusivo como mediador del aprendizaje y la participación. En este marco, como docente en formación, se asume un compromiso ético, profesional y personal orientado a transformar la práctica desde una mirada reflexiva, sensible a la diversidad y centrada en el derecho de todas y todos los estudiantes a aprender en condiciones de equidad. Ello implicó enfrentar dilemas vinculados con la toma de decisiones pedagógicas, la necesidad de ajustar estrategias a distintos ritmos y estilos de aprendizaje, así como cuestionar prácticas tradicionales que, en ocasiones, limitan la participación plena del alumnado.

A partir de dicha intención y conforme a las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación de los planes de estudio 2022, emitidas por la DGESUM (2022), la planificación, acción, observación, evaluación y reflexión se articularon como momentos interdependientes de una espiral autorreflexiva orientada al cambio educativo, incluidos en el apartado denominado Plan de Acción.

En primer término, se realizó un diagnóstico de la situación para identificar cómo la ausencia o insuficiente adecuación de materiales didácticos accesibles incidía en los procesos de aprendizaje, comunicación e interacción del grupo. Con base en ello, se diseñaron e implementaron estrategias pedagógicas sustentadas en referentes teóricos, didácticos y metodológicos, entre ellas la elaboración de recursos diversificados bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA, 2018). Paralelamente, se recopilaron evidencias mediante instrumentos de seguimiento que permitieron valorar la pertinencia y los efectos de las acciones emprendidas. Finalmente, el análisis sistemático de los resultados posibilitó reconocer avances, áreas de oportunidad y nuevas rutas de intervención, reafirmando que la reflexión no constituye un cierre definitivo, sino el reinicio permanente de nuevos ciclos de mejora que fortalecen el desarrollo profesional docente y la atención educativa inclusiva.

El tercer apartado corresponde a las conclusiones y recomendaciones, las cuales se presentan a partir del análisis crítico de los diversos momentos en que fueron valoradas las acciones desarrolladas durante la intervención. Su finalidad es delimitar el alcance que tuvo la propuesta, considerando las características de las personas y grupos participantes, las particularidades del contexto escolar, los enfoques pedagógicos asumidos, los campos de conocimiento implicados, las condiciones materiales disponibles y demás factores que incidieron en los resultados obtenidos.

Estas reflexiones emergen del proceso sistemático de evaluación del plan de acción y permiten reconocer tanto los avances alcanzados como aquellos aspectos que permanecen en construcción, presentan áreas de oportunidad o demandan mayor profundización. De igual manera, recuperan las capacidades profesionales fortalecidas y los aprendizajes construidos a lo largo del trabajo, ofreciendo referentes valiosos para el diseño de futuras estrategias de intervención y para el perfeccionamiento de la práctica docente.

Con base en la experiencia desarrollada, se formulan recomendaciones dirigidas a quienes deseen emprender proyectos de mejora vinculados con la temática abordada, la metodología empleada o las acciones implementadas. Así, el trabajo de titulación trasciende su función académica inmediata y se constituye en una aportación para la comunidad normalista y para las comunidades educativas de las escuelas de práctica donde tuvo lugar la intervención.

I. Plan de Acción

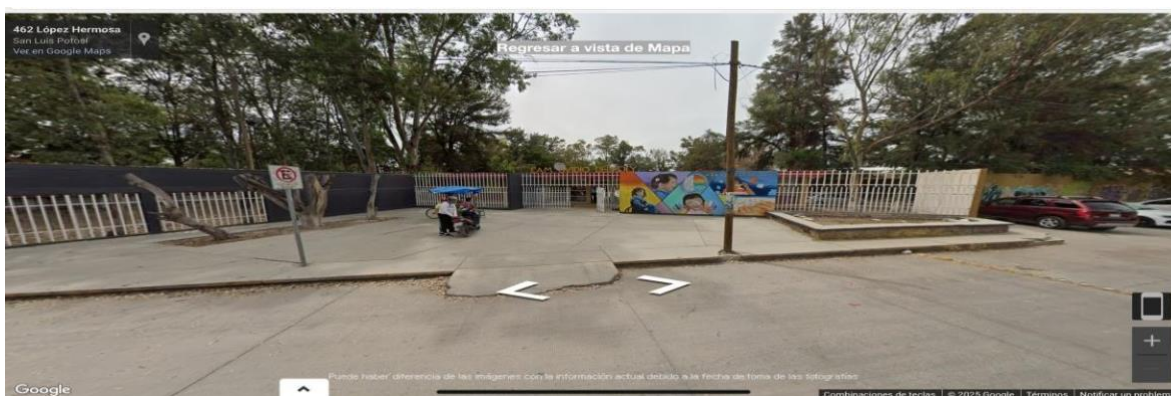
Contextualización

Entorno.

El Centro de Atención Múltiple en donde se efectuó la práctica que dio sustento a este informe, pertenece a la Zona Escolar 11 y al Sector 02 de Educación Especial. Se ubica en la zona norte del municipio de San Luis Potosí.

Figura 1.

Fachada del Centro de Atención Múltiple



Nota. Esta figura muestra el acceso al edificio del CAM.

Ofrece atención educativa desde nivel preescolar hasta secundaria, y también cuenta con un área de capacitación laboral para adolescentes mayores. El horario se organiza de manera escalonada según el nivel:

- Preescolar y primer grado de primaria: de 8:00 a 12:00 horas.
- Primaria de segundo a cuarto grado: de 8:00 a 12:30 horas.
- De quinto grado de primaria a tercero de secundaria: de 8:00 a 12:00 horas.
- Capacitación laboral: de 12:00 a 13:30 horas.

El CAM se encuentra en un entorno urbano mixto en donde a su alrededor la vida cotidiana se mueve entre tiendas de abarrotes, papelerías, panaderías, tortillerías, puestos de comida, talleres mecánicos y tiendas de autopartes,

reflejando una comunidad trabajadora que se sostiene principalmente del comercio y los servicios locales. A pocos pasos se levantan sitios emblemáticos como el Panteón del Saucito y el Parque Tangamanga II, espacios que también actúan como puntos de encuentro para la comunidad.

En cuanto a la red escolar cercana, el CAM convive con varias instituciones que enriquecen la vida educativa y social de la zona. Entre ellas está la Secundaria Técnica No. 68, un centro educativo fundamental para jóvenes de la comunidad, y la Universidad Tangamanga, que ofrece educación superior y oportunidades de desarrollo académico para los habitantes.

Además, hay una variedad de escuelas primarias y jardines de niños cercanos, que atienden a los niños de la colonia y sus alrededores, creando un entorno educativo integral para diferentes niveles. Entre las primarias destacan la *Escuela Primaria Lic. Luis Donald Colosio Murrieta* y varios otros planteles que forman parte de esta red de aprendizaje local.

Los preescolares que complementan esta red incluyen nombres como Jardín de Niños Pulgarcito, Preescolar Jorge Ferretis, Preescolar José de Jesús Núñez y Domínguez, Preescolar José Joaquín Fernández de Lizardi, Preescolar José María

Morelos y Pavón, Preescolar Kinder del Real, Jardín de Niños Mundo Infantil, y Preescolar Emilia Ferreiro, entre otros. Esta confluencia educativa no solo fomenta el intercambio de experiencias y la convivencia entre estudiantes y maestros, sino que también provoca un movimiento constante de familias que llevan a sus hijos a las escuelas, haciendo más visible el dinamismo del barrio, especialmente en horarios de entrada y salida.

Así, se encuentra en un barrio vivo, con una red escolar rica que aporta diversas oportunidades educativas para la comunidad, desde la primera infancia hasta la educación superior, en un entorno que es reflejo de la gente trabajadora y solidaria que lo habita. Esta cercanía y variedad de escuelas hacen que la

educación sea un verdadero eje de la vida comunitaria en la zona, favoreciendo el crecimiento y el desarrollo integral de sus habitantes.

El acceso al CAM es variado. Algunas familias viven en colonias aledañas y se trasladan caminando o en bicicleta, mientras que otras llegan en automóvil, motocicleta o transporte público.

Para llegar, los medios de transporte públicos más accesibles son varias rutas de autobús que cuentan con paradas cercanas, facilitando el acceso para estudiantes, familiares y personal docente. Las líneas de autobús que llevan cerca del CAM son las rutas 01, 06, 08 y 38. Las paradas próximas se llaman Saucito, 68 (a solo 3 minutos caminando), Calle Adolfo López Mateos, 468 (a 4 minutos) y General Fierro, 310b (a 6 minutos a pie). Gracias a esta buena conectividad, desplazarse hacia y desde el CAM, es relativamente sencillo para la comunidad.

La colonia cuenta con alumbrado público, drenaje, pavimento y recolección regular de basura. Sin embargo, el plantel enfrenta problemas con el suministro de agua potable, ya que no llega de manera constante. El abastecimiento se realiza mediante pipas de agua que acuden aproximadamente cada quince días, aunque el tiempo puede variar dependiendo de la asistencia escolar y de las condiciones del servicio.

Esta situación obliga al personal y a las familias a organizarse para mantener la higiene y las condiciones adecuadas dentro del plantel, lo que refleja la colaboración y compromiso de la comunidad educativa.

Aunque el CAM se encuentra en una zona urbana, algunas áreas cercanas a él presentan condiciones de inseguridad y vandalismo, especialmente durante la noche. Lugares emblemáticos de la zona, como el Panteón del Saucito y el Parque Tangamanga II, tienden a quedar solitarios fuera de horario, lo que contribuye a aumentar la percepción de riesgo en esos momentos. Esta realidad ha motivado a fortalecer entre sus alumnos valores fundamentales como el autocuidado, la

empatía, la cooperación y el respeto, fomentando la seguridad emocional y física para crear un ambiente escolar protegido y cálido.

Respecto al perfil socioeconómico de quienes asisten al CAM, predominan familias con nivel medio-bajo cuyos miembros suelen dedicarse a trabajos informales, oficios, comercio y servicio doméstico. Muchas madres y padres enfrentan largas jornadas laborales o turnos que dificultan la asistencia regular de sus hijos a la escuela. Sin embargo, hay un compromiso constante con el diálogo y el acompañamiento, así como un genuino interés por el desarrollo y progreso de los niños, elementos que fortalecen la comunidad educativa del CAM.

En el contexto más amplio, aunque San Luis Potosí es considerado uno de los estados más seguros del país con las más bajas tasas de homicidio doloso y un fuerte esfuerzo institucional en materia de seguridad, la percepción de inseguridad en algunos sectores como El Saucito persiste, especialmente en horarios nocturnos o en espacios poco transitados. Las autoridades continúan implementando estrategias integrales para mejorar la vigilancia, la prevención y la convivencia pacífica, lo cual es clave para el bienestar de la población y el entorno escolar.

Por su parte, el CAM se esfuerza en acompañar a la comunidad escolar no solo en lo académico, sino también en el desarrollo de un sentido fuerte de protección y solidaridad que contribuya a mitigar los riesgos del entorno, promoviendo el bienestar integral de sus alumnos.

En el CAM se benefician de diversos programas gestionados por el Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Gobierno del Estado de San Luis Potosí y la Secretaría de Educación. Estos programas están especialmente dirigidos a apoyar a personas con discapacidad y a familias en situación de vulnerabilidad, proporcionando recursos que mejoran significativamente la calidad de vida de quienes más lo necesitan.

Entre los apoyos más comunes que reciben los alumnos y sus familias, se encuentran la entrega de apoyos técnicos como sillas de ruedas, andaderas,

bastones y carriolas adaptadas que facilitan la movilidad y autonomía de los niños con discapacidad. También se entregan apoyos alimentarios y económicos destinados a brindar respaldo a las familias que carecen de seguridad social o enfrentan dificultades económicas. Además, en ocasiones el plantel recibe donaciones de materiales, insumos o alimentos por parte de instituciones locales y asociaciones civiles, lo que contribuye a complementar las necesidades diarias del alumnado.

Aunque estos apoyos son de gran ayuda para el bienestar del alumnado y la comunidad, su disponibilidad y periodicidad pueden variar, y en algunas ocasiones no son suficientes para cubrir todas las demandas. Por ello, el CAM trabaja de la mano con las autoridades y organizaciones para gestionar y hacer llegar estos recursos de manera eficiente, fomentando un ambiente de inclusión, cuidado y acompañamiento.

El Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), dependiente del DIF Estatal, es fundamental en estas labores, ya que se encarga de distribuir los apoyos funcionales, atender las necesidades de movilidad y autonomía de las personas con discapacidad y brindar acompañamiento especializado. El CREE ha sido reconocido por su desempeño y atención, fortaleciendo día a día sus servicios bajo la guía del Gobernador Ricardo Gallardo Cardona, quien impulsa una atención sin límites para quienes más lo requieren.

En conjunto, estos programas y apoyos representan un pilar esencial para el CAM, ayudando a construir una comunidad educativa más solidaria, equitativa y accesible para todos sus integrantes.

Las familias de los estudiantes suelen ser cariñosas, participativas y protectoras, aunque algunas enfrentan situaciones económicas, laborales o emocionales difíciles. La mayoría muestra interés por colaborar en actividades escolares, aunque su participación depende mucho de sus horarios de trabajo y del acceso al transporte.

Desde la experiencia como docente en formación, se observa que la implementación de materiales didácticos adaptados y visuales tiene un impacto positivo en la participación y comprensión de los alumnos con necesidades educativas especiales. Estos materiales deben estar diseñados para ser atractivos, sencillos y accesibles, facilitando el aprendizaje a través de estímulos táctiles, visuales y manipulativos, lo que permite al alumnado acceder a los conceptos desde múltiples formas. Aunque el centro enfrenta limitaciones de recursos, el compromiso del personal docente y de las familias crea un ambiente donde la inclusión, la empatía y el aprendizaje significativo, son prioridades fundamentales.

En primer lugar, los materiales adaptados garantizan un acceso equitativo a la educación. Esto significa que todos los estudiantes, independientemente de sus dificultades, tienen la oportunidad de participar plenamente en las actividades educativas (FAMMA, 2023). Adaptar los contenidos a través de recursos visuales, táctiles y tecnológicos abre la puerta para que el aprendizaje sea accesible y comprensible, favoreciendo así la inclusión educativa.

Además, estos materiales fomentan un aumento notable en la confianza y la motivación de los alumnos. Cuando los estudiantes se sienten capaces de interactuar con los materiales y de comprender los contenidos, su autoestima mejora, y su disposición para aprender se fortalece (Fundación Luis Orione [FLO], 2024). Esto es esencial, ya que una actitud positiva hacia el aprendizaje es clave para el éxito académico y personal.

Desde una perspectiva pedagógica, el uso de recursos didácticos adaptados contribuye a un aprendizaje más significativo. Al permitir que los estudiantes usen sus sentidos y participen activamente mediante materiales manipulativos y visuales, se facilita la interiorización de conceptos complejos y abstractos, como los matemáticos, que requieren procesos cognitivos elevados (Colorado Espinoza, 2021). Así, estos recursos se convierten en apoyos esenciales para superar barreras y lograr que el conocimiento sea construido de manera personalizada y comprensible.

Finalmente, las adaptaciones curriculares y los materiales didácticos adaptados no solo benefician al alumno individualmente, sino que promueven un entorno educativo inclusivo y respetuoso de la diversidad, donde la equidad y la empatía son pilares fundamentales. Esto contribuye a la formación de ciudadanos integrales capaces de convivir en sociedades cada vez más diversas y pluralistas (González Rojas & Triana Fierro, 2018).

Por todo esto, es fundamental apostar por la disponibilidad y el uso continuo de materiales didácticos adaptados en los Centros de Atención Múltiple, ya que no solo facilita la educación, sino que también impulsa el desarrollo integral y la inclusión real de todos sus estudiantes, lo cual constituye la intención de la intervención realizada con motivo de este informe.

Institución educativa

El Centro de Atención Múltiple atiende a estudiantes con discapacidad o con barreras significativas para el aprendizaje y la participación, abarcando desde preescolar hasta secundaria, además de ofrecer capacitación laboral para la vida adulta.

El CAM opera en turno matutino, con horarios adaptados a cada nivel educativo. Por ejemplo, los niños que cursan preescolar y primer grado de primaria asisten de 8:00 a 12:00 horas, mientras que los alumnos de segundo a cuarto grado tienen un horario extendido hasta las 12:30 horas. Los estudiantes de quinto grado a tercero de secundaria terminan a mediodía y continúan con actividades de capacitación laboral hasta las 13:30 horas. Esta organización flexible permite atender las necesidades específicas de cada grupo y optimizar la atención personalizada.

En cuanto a la infraestructura, el CAM cuenta con 16 aulas y 6 cubículos especializados para brindar atención psicopedagógica, terapia de lenguaje, orientación y apoyo a padres de familia. Dispone de espacios fundamentales como una cámara de Gesell para observaciones psicopedagógicas, bodega de materiales

didácticos, salas de cómputo y de usos múltiples, biblioteca, salones para educación y terapia física, además de canchas deportivas, un área de juegos y estacionamiento adaptado. Estos espacios están pensados para fomentar el aprendizaje, la movilidad, la inclusión, y el bienestar físico y emocional de los alumnos.

Si bien el CAM tiene rampas para facilitar el acceso a estudiantes con movilidad reducida, algunas presentan daños que dificultan el desplazamiento seguro. También se identifican áreas de mejora en los baños adaptados y en las rutas de evacuación, ya que solo están señalizadas en la entrada principal, y la práctica de simulacros es esporádica. Asimismo, se han detectado zonas de riesgo como desniveles, pisos levantados y techos con goteras, que requieren atención para asegurar un entorno seguro. A pesar de estos retos, el personal docente y de apoyo muestra un firme compromiso con la prevención y el cuidado integral de los estudiantes.

Por otro lado, el CAM también cuenta con áreas verdes y recreativas que son espacios indispensables para la relajación, el desarrollo motor y la socialización, elementos vitales para una educación inclusiva y equilibrada. Estos espacios son cuidadosamente conservados para garantizar su uso seguro y prolongado.

En suma, la infraestructura del CAM en donde se efectuaron las prácticas profesionales que sustentan este documento, es clave para formar integralmente a sus alumnos, ofreciendo un entorno accesible, funcional y acogedor. Conocer sus fortalezas y áreas susceptibles de mejora, permite planificar acciones que fortalezcan la calidad educativa, la seguridad y la inclusión, propiciando un espacio donde cada estudiante pueda desarrollarse plenamente.

Población escolar.

Actualmente, el CAM cuenta con una comunidad de 164 alumnos. El número de estudiantes por salón varía entre un mínimo de 8 y un máximo de 18, con una

excepción especial en el grupo de primer grado de primaria, que tiene 7 alumnos, debido a la baja inscripción este año.

Las condiciones de nuestros alumnos son tan diversas como enriquecedoras. Además de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), discapacidad motriz y presunto daño neurológico, atendemos a niños y jóvenes con discapacidad auditiva, discapacidad visual, trastornos del lenguaje, dificultades de aprendizaje específicas, parálisis cerebral, síndrome de Down y trastornos de conducta, entre otros. Esta variedad requiere que el equipo docente y de apoyo, diseñe estrategias personalizadas y flexibles, utilizando enfoques multisensoriales y recursos que potencien las capacidades de cada alumno, respetando su ritmo y estilo de aprendizaje.

La llegada de nuevos alumnos sin experiencia previa en ambientes escolares implica un proceso de adaptación gradual que abarca tanto a los estudiantes como a sus familias. Los vínculos entre padres e hijos son habitualmente cercanos y protectores, aunque en algunos casos se detectan situaciones de dependencia excesiva o dificultades para impulsar la autonomía. Para ello, se trabaja estrechamente con las familias mediante orientación personalizada y herramientas de comunicación que favorecen procesos respetuosos y constructivos.

En el ámbito de la interacción entre alumnos, prevalecen relaciones amables y de apoyo mutuo, aunque se presentan desafíos como dificultades para establecer contacto visual, integrarse a juegos colectivos o tolerar la espera de turnos, especialmente en estudiantes con TEA y trastornos de conducta. Estas situaciones se abordan mediante actividades de convivencia guiada, juegos cooperativos y la implementación de rutinas estructuradas que promueven la empatía, la paciencia y el respeto a la diversidad.

Sobre las ceremonias cívicas y festividades, éstas se organizan conforme a las fechas oficiales establecidas, siendo las ceremonias de honores a la bandera el espacio principal donde se celebran y fomentan ambas. Durante estos actos, se

procura que todos los alumnos participen activamente según sus propias capacidades: algunos portan el estandarte, otros cantan, mientras que otros contribuyen a través de actividades visuales o sensoriales, fortaleciendo así su sentido de pertenencia, identidad y orgullo por formar parte de la comunidad escolar.

En resumen, la población del CAM es un reflejo de una comunidad diversa, sensible y colaborativa. La dedicación y compromiso tanto de las familias como del equipo docente es fundamental para construir un ambiente de aprendizaje inclusivo, humano y lleno de oportunidades para que cada alumno alcance su máximo potencial.

Ambiente dentro del aula.

Dentro del aula de primer grado de primaria se refleja un espacio de esfuerzo constante por crear un ambiente cálido e inclusivo. El salón es amplio, con buena ventilación e iluminación natural, aunque presenta algunos detalles como goteras y desniveles en el piso, que requieren mantenimiento. Está equipada entre diez y doce sillas, mesas adaptadas al tamaño y necesidades de los alumnos, un pizarrón blanco, muebles bajos donde se guardan los materiales didácticos y algunos recursos visuales proyectados, que facilitan la atención y la comprensión de los niños. Dentro del aula también se encuentra un espejo que se utiliza para actividades de expresión corporal o para el reconocimiento de emociones, lo que resulta especialmente útil en los alumnos con autismo.

El espacio se mantiene limpio y ordenado gracias al trabajo colaborativo entre docentes, asistentes y los propios estudiantes, quienes poco a poco aprenden a asumir pequeñas responsabilidades de limpieza y organización. Esta rutina diaria no solo fomenta hábitos de higiene, sino también la autonomía y el sentido de pertenencia al grupo, lo que coincide con la idea de Vygotsky (1979), quien sostiene que el aprendizaje se da en contextos sociales donde las interacciones contribuyen al desarrollo integral del niño.

Los materiales que se utilizan en el aula son variados y se adaptan a las características de cada alumno. Se emplean materiales visuales y manipulativos como tarjetas, letras móviles, pelotas sensoriales, plastilina, rompecabezas y juegos de ensamble, además de recursos reciclados elaborados por las docentes y las familias, como botellas, cajas o tapas que se transforman en herramientas de aprendizaje. Estos materiales permiten que el alumno experimente, toque, observe y construya su conocimiento de manera más concreta. En este sentido, Piaget (1972) planteaba que el aprendizaje infantil ocurre a partir de la manipulación directa del entorno, mientras que Vygotsky (1979) señalaba que se enriquece mediante la interacción social y el uso de herramientas culturales. Desde esta perspectiva, el material didáctico no solo cumple una función pedagógica, sino también comunicativa y terapéutica, ya que favorece la atención, la coordinación y la expresión emocional. En el CAM no se solicita una lista de materiales a las familias, pues cada recurso se selecciona y adapta conforme a las necesidades del grupo. Parte del material es proporcionado por el propio plantel o el gobierno, como los libros de texto gratuitos, cuentos, memoramas, lotes de material básico o juegos educativos; otra parte proviene del ingenio del personal docente, que recicla y crea materiales, con el propósito de motivar a los alumnos y facilitar la comprensión. Este tipo de recursos, además de ser accesibles y sostenibles, estimulan el pensamiento simbólico y la exploración activa del conocimiento, lo cual Bruner (1997) considera fundamental en los procesos de representación y aprendizaje significativo.

El ambiente del aula se distingue por la comunicación constante entre alumnos y docentes, donde cada niño puede expresarse a su manera: algunos con palabras, otros mediante gestos, sonidos o apoyos visuales. Las docentes procuran interpretar cada forma de comunicación como una oportunidad para fortalecer la confianza y el vínculo con el grupo. Cuando surgen conflictos, se abordan con diálogo, paciencia y estrategias visuales, como el uso de pictogramas o la creación de rutinas que ayudan a anticipar situaciones y reducir la frustración. Este tipo de intervención refleja lo que Vygotsky (1979) denomina zona de desarrollo próximo,

donde el acompañamiento del adulto permite que el niño avance hacia mayores niveles de autonomía y autorregulación.

En este entorno se promueven valores como el respeto, la empatía, la colaboración y la tolerancia. Cada momento de la jornada escolar (ya sea una actividad académica, un juego o la simple convivencia) se convierte en una oportunidad para reforzar estos valores, que son la base para una convivencia armónica. El trabajo en valores es esencial, ya que, como afirma Delors (1996) en su informe sobre la educación para el siglo XXI, aprender a convivir es uno de los pilares fundamentales de la educación integral. Las docentes buscan que los alumnos aprendan a reconocer sus emociones, a pedir ayuda cuando la necesitan y a compartir con otros, comprendiendo que todos somos diferentes, pero igual de valiosos.

El aula, más que un espacio físico, se convierte así en un lugar donde los niños se sienten seguros, escuchados y capaces. El ambiente es dinámico, sensible y lleno de color; un espacio donde el aprendizaje no solo ocurre con lápiz y papel, sino a través de las experiencias, los juegos, los gestos y las palabras. Cada material, cada estrategia y cada interacción tienen el propósito de favorecer la autonomía, la comunicación y la inclusión, ayudando a que los alumnos descubran que aprender puede ser algo que también se siente, se toca y se disfruta.

Diagnóstico

El diagnóstico me ayudó a establecer el estatus de las y los estudiantes para unificar en qué nivel se encuentran los procesos de aprendizaje, como lo plantea Iglesias (2004), al comprender la realidad educativa mediante un proceso sistemático y multitécnico. Además, permitió identificar la necesidad de ajustar las actividades educativas según la secuencia y dificultad del aprendizaje, como señala Delval (1981), y reconocer trastornos del aprendizaje que requieren adaptaciones pedagógicas, según Martí Quirós (1982).

Para la recopilación de datos, se utilizó una combinación de técnicas que enriquecieron la comprensión integral de los estudiantes. Se emplearon la observación directa, entrevistas, cuestionarios, revisión de expedientes y registros sistemáticos, siguiendo la recomendación de Iglesias (2004) y Martínez (2022), así como el análisis integral de datos, para garantizar la validez y amplitud de la información.

El diagnóstico cuantitativo aportó datos numéricos y estadísticos sobre el rendimiento y características de los alumnos, facilitando la identificación objetiva de avances y dificultades con pruebas estandarizadas, tal como indican Iglesias (2004), Martínez (2002) y Brueckner & Bond (1992). Este enfoque permitió establecer metas educativas claras y adaptar la enseñanza a las necesidades específicas.

Por otro lado, el diagnóstico cualitativo se centró en explorar las experiencias, percepciones y contextos de aprendizaje de los estudiantes, utilizando entrevistas, observación participante y análisis documental, para captar la complejidad educativa desde una perspectiva holística, como señalan la Universidad Tecnológica de México (2025) y Hernán (2018). Esto posibilitó un análisis detallado y contextualizado de las realidades del grupo.

El diagnóstico cuantitativo y cualitativo, como enfoques complementarios, permiten obtener una visión amplia y profunda del contexto educativo y de las características individuales de los estudiantes. El diagnóstico cuantitativo se basa en datos numéricos y estadísticos que facilitan una evaluación objetiva del rendimiento y la organización institucional, mientras que el diagnóstico cualitativo explora las experiencias, percepciones y particularidades del grupo, permitiendo un análisis detallado y contextualizado que contribuye a diseñar intervenciones pedagógicas más ajustadas a las necesidades específicas de los alumnos. A continuación, se presentan los resultados de ambos enfoques aplicados en el CAM.

El grupo de primer grado del Centro de Atención Múltiple está conformado por seis alumnos, cuyas edades oscilan entre los seis y siete años. Se trata de un grupo heterogéneo, en el que cada estudiante presenta características y necesidades educativas particulares, lo cual demanda del docente una planeación diferenciada y el uso constante de estrategias flexibles y adaptadas.

Dentro del grupo se encuentran tres alumnos con diagnóstico confirmado de Trastorno del Espectro Autista (TEA) en grado 2: alumno O y alumno I, quienes requieren apoyos visuales, rutinas estructuradas y actividades que favorezcan la comunicación funcional, mientras que en la alumna G se observan rasgos de un posible TEA, aunque su diagnóstico aún no ha sido confirmado. Asimismo, la alumna F presenta una condición neuromotora derivada de hidrocefalia, lo cual limita su movilidad, aunque muestra disposición para participar en las actividades, con apoyos adecuados. El alumno J, por su parte, presenta posible espasticidad cerebral y signos de discapacidad intelectual, lo que condiciona su motricidad y ritmo de aprendizaje, necesitando un acompañamiento más cercano en tareas académicas y de autonomía. Finalmente, la alumna R es una alumna sin diagnóstico médico confirmado, pero con indicios de daño neurológico, lo que repercute en su atención y memoria, aunque responde favorablemente a actividades visuales y lúdicas.

La rúbrica diagnóstica utilizada para el uso de material didáctico inclusivo en el aula se concibió como un instrumento técnico orientado a valorar de manera sistemática la pertinencia, accesibilidad, intencionalidad pedagógica e impacto de los recursos utilizados en los procesos de aprendizaje y participación del alumnado, en un grupo de un Centro de Atención Múltiple. Su estructura se organiza a partir de una escala de desempeño de cuatro niveles que permite identificar el grado de consolidación de las prácticas inclusivas: nivel 4 (Avanzado), que refleja una inclusión consolidada; nivel 3 (Satisfactorio), que indica un desarrollo pertinente; nivel 2 (Básico), que evidencia un uso limitado; y nivel 1 (Inicial), que corresponde a prácticas ausentes o incipientes. Esta gradación posibilita no solo diagnosticar el estado actual del uso del material didáctico, sino también orientar la toma de

decisiones pedagógicas para su mejora, en congruencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y la atención a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

La rúbrica se sustentó en referentes teóricos vinculados con la educación inclusiva, la evaluación formativa y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Desde la perspectiva de la inclusión, evaluar los recursos pedagógicos implica analizar en qué medida estos favorecen el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, particularmente de quienes enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, entendidas como obstáculos presentes en el contexto y no como déficits individuales (Booth & Ainscow, 2015). En esta línea, el material didáctico deja de concebirse como un recurso complementario para convertirse en un mediador clave del aprendizaje, capaz de ampliar oportunidades educativas cuando responde a la diversidad de características, intereses y necesidades presentes en el aula.

Tabla 1.

Rúbrica de la evaluación diagnóstica

Criterio	4. Avanzado	3. Satisfactorio	2. Básico	1. Inicial
1. Pertinencia pedagógica (vinculación con propósitos y contenidos)	El material está claramente alineado con los propósitos de aprendizaje, responde al nivel del grupo y favorece aprendizajes significativos	El material se vincula parcialmente con los contenidos, aunque no siempre responde a las necesidades del grupo	El material tiene relación general con el contenido, pero sin intención pedagógica clara	El material no guarda relación con los propósitos de aprendizaje
2. Accesibilidad (DUA – representación)	Presenta múltiples formas de acceso (visual, auditivo, táctil, manipulativo), comprensible para todo el alumnado	Incluye al menos dos formas de representación accesibles	Predomina un solo canal de acceso con adaptaciones mínimas	El material es homogéneo y no accesible
3. Diversificación (DUA – acción y expresión)	Permite múltiples formas de participación y expresión (oral, gráfica, corporal, manipulativa)	Ofrece algunas alternativas de participación	Limita la participación a una forma dominante	No permite variación en la forma de participación
4. Motivación e implicación (DUA – involucramiento)	El material genera alto interés, autonomía y compromiso sostenido en todos los estudiantes	Motiva a la mayoría del grupo	Genera interés momentáneo o en pocos estudiantes	No despierta interés ni participación

5. Atención a la diversidad	Responde a distintos ritmos, estilos y necesidades específicas del alumnado	Considera algunas diferencias individuales	Presenta escasa diferenciación	Ignora la diversidad del grupo
6. Eliminación de BAP	Reduce significativamente barreras cognitivas, comunicativas, físicas o actitudinales	Atiende parcialmente algunas barreras	Identifica barreras pero no las atiende adecuadamente	Genera o mantiene barreras para el aprendizaje
7. Uso pedagógico del docente	El docente utiliza el material de manera estratégica, flexible y reflexiva	Uso adecuado con algunos ajustes pedagógicos	Uso mecánico o rutinario	Uso improvisado o inexistente
8. Interacción y socialización	Favorece la colaboración, comunicación e interacción entre estudiantes	Promueve interacción en momentos específicos	Interacción limitada	No favorece interacción
9. Evaluación del uso del material	Se evalúa sistemáticamente su impacto y se ajusta con base en evidencias	Se realizan ajustes ocasionales	Escasa evaluación del impacto	No se evalúa el uso del material

Nota. Esta tabla muestra los elementos considerados en la evaluación diagnóstica.

Antes de la intervención, el uso del material didáctico dentro del aula se caracterizaba por actividades mayormente tradicionales, centradas principalmente en hojas de trabajo y ejercicios repetitivos que no respondían completamente a las necesidades específicas del alumnado del CAM. Aunque los materiales permitían trabajar algunos contenidos escolares, se observaba que varios estudiantes mostraban poco interés, dificultad para mantener la atención y escasa participación durante las actividades. Esto evidenciaba que los recursos utilizados no siempre resultaban motivadores ni accesibles para todos los alumnos.

Asimismo, se identificó que la mayoría de las actividades ofrecían una sola forma de participación y expresión, generalmente mediante el trabajo escrito, lo cual representaba una barrera importante para aquellos estudiantes con dificultades de lenguaje, comunicación, motricidad o atención. En algunos casos, los alumnos requerían apoyo constante para comprender instrucciones o completar las tareas, debido a que los materiales no contaban con suficientes apoyos visuales, manipulativos o auditivos que facilitaran el acceso al aprendizaje.

De igual manera, antes de la intervención no se realizaban adecuaciones significativas en función de los distintos ritmos y estilos de aprendizaje presentes en

el grupo, por lo que las actividades tendían a ser iguales para todos los estudiantes. Esto ocasionaba que algunos alumnos no lograran concluir las tareas o perdieran rápidamente el interés, generando conductas de distracción, desorganización o aislamiento dentro del aula. También se observó que existían pocas oportunidades para promover la interacción social y el trabajo colaborativo entre compañeros, limitando así la participación activa y el sentido de pertenencia grupal.

A partir de este análisis inicial, fue posible reconocer diversas Barreras para el Aprendizaje y la Participación relacionadas con la accesibilidad de los materiales, la comprensión de consignas, la motivación y la forma en que los estudiantes podían participar y expresar sus aprendizajes. Los resultados obtenidos permitieron identificar la necesidad de implementar materiales didácticos más accesibles, visuales, manipulativos y flexibles, sustentados en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con la finalidad de favorecer la inclusión, aumentar la participación del alumnado y fortalecer los procesos de aprendizaje dentro del aula.

Focalización del Problema Para Resolver el Tema Relevante a atender con el Plan de Acción

Conforme a los resultados del diagnóstico se consideró un tema altamente relevante el uso del material didáctico adaptado, para responder a las necesidades particulares de cada estudiante, considerando su ritmo de aprendizaje, nivel de comprensión, intereses y condiciones físicas o neurológicas. A partir de esta realidad, se diseñaron y utilizaron materiales diversos, manipulativos, accesibles, concretos y significativos, que facilitaron la comprensión de los contenidos y promovieron la participación. De ahí la importancia de la intervención que sustenta este documento recepcional, ya que aborda la atención a un desafío de la práctica docente que en ocasiones también puede representar dificultades, como lo es el diseño y uso de material didáctico que permita potenciar el aprendizaje del estudiantado.

A partir de la aplicación de estos instrumentos y la observación directa, se identificó que el uso de material didáctico no solo favorece la comprensión de los contenidos, sino que también promueve la interacción social, el trabajo colaborativo y la expresión oral. En el caso de estudiantes con autismo, espasticidad cerebral o dificultades motrices, fue necesario incorporar recursos multisensoriales, apoyos visuales claros y secuencias estructuradas, que les brindaron seguridad y favorecieron su autonomía. Por tanto, el diseño y selección del material didáctico se convirtió en una estrategia fundamental para la inclusión educativa, al propiciar experiencias significativas que impulsan el desarrollo integral de los alumnos.

Cuando en un grupo (particularmente en contextos como el de un Centro de Atención Múltiple) no se dispone de material didáctico que sea inclusivo, accesible y diseñado bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), no se trata solo de una carencia de recursos, sino de una condición que incide directamente en la generación y reproducción de Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Asimismo, la práctica profesional del último grado de la carrera permitió reflexionar sobre la importancia de reconocer los distintos estilos y ritmos de aprendizaje, así como la necesidad de diseñar ajustes razonables dentro del aula. Cuando no se emplean materiales y estrategias diversificadas, se desarrolla una enseñanza homogénea que privilegia un único canal de acceso a la información (generalmente verbal o escrito), limitando la comprensión de aquellos estudiantes que requieren apoyos visuales, manipulativos o multimodales. La ausencia de alternativas para la acción y expresión restringe las posibilidades del alumnado para demostrar lo que sabe, generando evaluaciones inequitativas que no reflejan sus verdaderas capacidades. Asimismo, la falta de opciones para el involucramiento reduce la motivación, el interés y la autorregulación, especialmente en estudiantes que requieren andamiajes más estructurados o estímulos diferenciados.

Por tanto, el diseño y la selección del material didáctico se consolidaron como una estrategia fundamental no solo para la enseñanza, sino también para la

inclusión educativa, al posibilitar experiencias significativas, accesibles y retadoras que favorecieron el desarrollo integral, la participación activa y la socialización dentro del aula. Desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), dichos materiales adquieren especial relevancia al ofrecer múltiples formas de representación de la información, diversas alternativas para la acción y expresión del alumnado, así como opciones que fortalecen la motivación, el interés y la implicación en las tareas escolares. De esta manera, se reconoce la diversidad como una condición inherente al aula y se amplían las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, particularmente para quienes enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

La atención diversificada responde al principio de equidad establecido en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual reconoce el derecho de toda persona a recibir una educación inclusiva, equitativa y de excelencia (Congreso de la Unión, 1917/última reforma). Asimismo, la Ley General de Educación establece la obligación del Estado de garantizar una educación que atienda las necesidades, características y contextos de los educandos, favoreciendo su máximo logro de aprendizaje (Congreso de la Unión, 2019). En concordancia, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva impulsa la eliminación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación mediante ajustes razonables, apoyos específicos y prácticas pedagógicas flexibles que aseguren el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todas y todos los estudiantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). Desde esta lógica, el DUA se constituye como un marco pedagógico pertinente para traducir dichos principios normativos en acciones concretas dentro del aula.

De igual manera, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho de este sector a recibir una educación en condiciones de igualdad, con apoyos y recursos adecuados (Congreso de la Unión, 2011), mientras que la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes establece que se debe garantizar una educación inclusiva que considere las condiciones, intereses y contextos de cada estudiante (Congreso de la Unión,

2014). Por su parte, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación prohíbe cualquier práctica que limite el acceso a oportunidades educativas por razones de discapacidad u otras condiciones (Congreso de la Unión, 2003). Finalmente, la Agenda 2030, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, plantea la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015). En conjunto, estos marcos normativos respaldan la importancia de implementar una atención diversificada en el aula, reconociendo la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso educativo.

Diseño de la Propuesta de Intervención

Relevancia del tema

La elección del tema relativo al uso intencional y contextualizado del material didáctico en un grupo de primer grado de un Centro de Atención Múltiple, adquiere especial relevancia debido a que, en contextos de Educación Especial, los recursos pedagógicos constituyen un medio esencial para garantizar el acceso al currículo, la participación y el aprendizaje significativo del alumnado. En grupos caracterizados por la diversidad de condiciones, estilos, ritmos y formas de aprendizaje, el material didáctico deja de ser un recurso complementario, para convertirse en un elemento estratégico de mediación pedagógica. Cuando estos materiales son pertinentes, accesibles y diseñados en función de las características del grupo y las necesidades individuales, favorecen la comprensión de consignas, la permanencia en la tarea, la interacción social, la autonomía y el desarrollo de habilidades básicas. Por el contrario, su ausencia o uso limitado, puede generar Barreras para el Aprendizaje y la Participación, restringiendo las oportunidades educativas de los estudiantes.

La relevancia del tema también encuentra sustento jurídico en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual establece el derecho de toda persona a una educación inclusiva, equitativa y de excelencia, orientada al máximo logro de aprendizaje. En congruencia, la Ley General de

Educación dispone que las autoridades educativas deben atender las distintas capacidades, circunstancias y necesidades del alumnado, mientras que la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, reconoce el derecho a recibir apoyos y ajustes razonables que posibiliten trayectorias escolares exitosas. Desde esta perspectiva, diseñar materiales didácticos adecuados y diversificados representa una acción concreta para materializar el principio de equidad educativa, particularmente en instituciones cuya misión es brindar atención especializada a estudiantes con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo.

En el plano teórico, la intervención pedagógica se justifica desde enfoques socio constructivistas que reconocen que el aprendizaje se fortalece mediante la interacción con objetos, símbolos, personas y experiencias significativas. Lev Vygotsky (2009) sostuvo que las herramientas culturales y la mediación social potencian el desarrollo cognitivo, especialmente cuando existe acompañamiento pedagógico pertinente dentro de la zona de desarrollo próximo. De igual forma, Jean Piaget (2007) destacó la importancia de la acción concreta, la manipulación y la actividad del sujeto en la construcción del conocimiento durante las primeras etapas escolares. En consecuencia, el uso de materiales visuales, táctiles, lúdicos y estructurados en primer grado favorece la construcción de nociones básicas, la comunicación y la autorregulación. A ello se suma el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual plantea ofrecer múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación para responder a la variabilidad natural del alumnado.

Con base en lo anterior, el diseño de la intervención pedagógica realizada se consideró pertinente y necesario, ya que permitió responder a necesidades identificadas durante la práctica profesional relacionadas con la atención sostenida, la motivación, la comprensión de actividades y la participación del grupo. La propuesta se orientó a crear recursos didácticos inclusivos y contextualizados, capaces de generar experiencias de aprendizaje más accesibles, dinámicas y significativas. Asimismo, esta intervención se vincula con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, al promover una educación humanista, inclusiva, centrada en el

estudiante y sensible a la diversidad. En ese sentido, la experiencia no solo aportó beneficios al alumnado participante, sino que fortaleció la formación docente al consolidar capacidades de diagnóstico, planeación situada, innovación pedagógica y reflexión crítica de la práctica.

Objetivos Del Plan De Acción

Objetivo general

Diseñar, implementar y evaluar un plan de acción, sustentado en el enfoque de investigación-acción, orientado a fortalecer los procesos de aprendizaje y participación del alumnado de primer grado de un Centro de Atención Múltiple (CAM) , mediante el uso intencional, accesible e inclusivo del material didáctico, acorde con los distintos tipos y ritmos de aprendizaje, con el propósito de transformar la práctica docente, atender las necesidades educativas específicas y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

Diseñar, implementar y evaluar un plan de acción sustentado en el enfoque de investigación-acción, orientado a fortalecer los procesos de aprendizaje, participación y desarrollo integral del alumnado de primer grado de un Centro de Atención Múltiple, mediante el uso intencional, accesible, flexible e inclusivo del material didáctico desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), considerando múltiples formas de acceso, participación y expresión, con el propósito de identificar y disminuir las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, atender las necesidades específicas del estudiantado, responder a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, y favorecer la transformación de la práctica docente hacia entornos educativos más equitativos e incluyentes.

Objetivos específicos

- Analizar las necesidades educativas específicas y las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) del alumnado de primer grado de un Centro de Atención Múltiple (CAM), a partir de un diagnóstico integral que considere sus características, contextos y estilos de aprendizaje.

- Diseñar, implementar y valorar material didáctico inclusivo, accesible, flexible y pertinente, acorde con la diversidad de características, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado y sustentado en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), a fin de favorecer la participación activa, la interacción, la autonomía y la construcción de aprendizajes significativos en el contexto del Centro de Atención Múltiple, contribuyendo a la identificación y disminución de Barreras para el Aprendizaje y la Participación.
- Evaluar la pertinencia y efectividad del material didáctico utilizado, valorando su impacto en los procesos de aprendizaje, la participación y el desarrollo integral del alumnado de primer grado.
- Reflexionar y sistematizar, de manera continua, la experiencia de la intervención pedagógica mediante el enfoque de investigación-acción, con el fin de generar información para la toma de decisiones orientadas a la mejora de la práctica docente.

Metodología para la Realización del Plan de Acción

La presente intervención pedagógica estuvo orientada al diseño, implementación y valoración del uso de material didáctico inclusivo para favorecer los procesos de aprendizaje, la participación activa y el desarrollo de habilidades básicas en alumnos de primer grado de educación primaria de un Centro de Atención Múltiple. La propuesta surgió de la necesidad de responder a la diversidad presente en el aula mediante recursos accesibles, concretos y significativos, acordes con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), a fin de disminuir Barreras para el Aprendizaje y la Participación y fortalecer una práctica docente más equitativa e incluyente.

Esta propuesta partió del reconocimiento de que, en contextos de educación especial, la diversidad no constituye una excepción, sino una condición inherente al aula, expresada en diferentes formas de comunicación, ritmos de aprendizaje, niveles de autonomía, estilos cognitivos y necesidades específicas de apoyo. En consecuencia, la intervención buscó responder pedagógicamente a dicha

heterogeneidad mediante recursos accesibles, concretos y significativos, capaces de ampliar las oportunidades reales de aprendizaje y participación del alumnado.

Fases de desarrollo de la intervención

Fase 1. Focalización del problema y diagnóstico reflexivo.

En esta etapa se realizó la observación inicial del grupo de primer grado del Centro de Atención Múltiple, con el propósito de identificar necesidades educativas, formas de participación, niveles de atención, estilos de aprendizaje y uso del material didáctico dentro del aula.

A partir del diagnóstico se detectó como área prioritaria de mejora la escasez o insuficiente uso de recursos didácticos inclusivos, visuales, concretos y multisensoriales, situación que incidía en la motivación, comprensión de consignas y participación activa del alumnado.

Técnicas utilizadas:

- Observación participante
- Diario de campo
- Rúbrica diagnóstica del uso de material didáctico
- Registro anecdótico
- Conversación con docente titular

Fase 2. Construcción del plan de acción.

Con base en los hallazgos diagnósticos, se diseñó un plan de intervención orientado al uso estratégico de material didáctico inclusivo, sustentado en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se planificaron actividades centradas en:

- Atención sostenida
- Comunicación y lenguaje
- Motricidad fina

- Seguimiento de instrucciones
- Interacción social
- Nociones lógico-matemáticas básicas
- Participación activa

Asimismo, se elaboraron materiales como: pictogramas, secuencias visuales, juegos manipulativos, tarjetas de asociación, recursos táctiles y dinámicas lúdicas estructuradas.

Fase 3. Aplicación del plan de acción.

Consistió en la implementación gradual de las actividades diseñadas durante las jornadas de práctica profesional. Las sesiones fueron desarrolladas considerando ajustes razonables, acompañamiento individualizado y flexibilidad metodológica según la respuesta del alumnado. Durante esta fase se recopilaron evidencias sobre:

- Nivel de participación
- Tiempo de permanencia en la tarea
- Comprensión de instrucciones
- Interacción entre pares
- Autonomía en actividades
- Respuesta emocional y motivacional

Instrumentos Empleados:

- Listas de cotejo
- Diario de campo
- Evidencias fotográficas (si aplica)
- Producciones de alumnos
- Escalas estimativas

Fase 4. Transformación y reflexión crítica.

En esta fase se analizaron los resultados obtenidos para valorar el impacto del uso del material didáctico inclusivo en los procesos de aprendizaje y participación del grupo. Se identificaron avances en motivación, disposición al trabajo, seguimiento de rutinas, comunicación funcional e interacción social. Asimismo, se reconocieron áreas de mejora relacionadas con tiempos de aplicación, diversificación de materiales y seguimiento individualizado.

Tabla 2

Técnicas e instrumentos utilizados para el planteamiento del plan de acción

Técnica	Instrumento	Finalidad
Observación participante	Diario de campo	Registrar situaciones, avances y necesidades del grupo durante la intervención docente.
Evaluación diagnóstica	Rúbrica/guía diagnóstica	Identificar los conocimientos previos, necesidades y Barreras para el Aprendizaje y la Participación del alumnado.
Investigación-acción	Ciclo de Smith	Analizar, planificar, intervenir y reflexionar sobre la práctica docente para su mejora continua.
Valoración del desempeño	Lista de cotejo	Dar seguimiento a la participación, uso del material didáctico y avances de los alumnos durante las actividades.
Análisis reflexivo	Matriz de resultados	Sistematizar la información obtenida y elaborar conclusiones de la intervención.

Nota. Esta tabla muestra las técnicas e instrumentos utilizados para el planteamiento y desarrollo del plan de acción.

La metodología empleada permitió convertir la práctica profesional en un proceso sistemático de análisis, intervención y mejora, donde la docente en formación asumió un papel activo en la transformación del contexto educativo. La investigación acción favoreció no solo la atención de una necesidad concreta del grupo, sino también el fortalecimiento de competencias profesionales vinculadas con el diagnóstico pedagógico, la planeación situada, la innovación didáctica y la reflexión crítica de la práctica.

Metodología Para El Análisis De La Intervención Docente

La elaboración del presente documento recepcional se sustentó metodológicamente en la investigación-acción, debido a que esta perspectiva permite analizar la práctica docente al mismo tiempo que se interviene para mejorarla de manera sistemática, crítica y contextualizada. Su pertinencia radica en que el problema identificado la necesidad de fortalecer el uso de material didáctico inclusivo para potenciar el aprendizaje y la participación del alumnado de primer grado de un Centro de Atención Múltiple, emerge directamente de la experiencia vivida en el aula y demanda respuestas pedagógicas situadas. En este sentido, la investigación-acción, se orienta a la transformación de la realidad educativa mediante procesos continuos de reflexión, planificación, acción, observación y reajuste. Al respecto, John Elliott (2000) la define como el estudio de una situación social con el propósito de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, lo que implica que el docente no solo identifica problemas, sino que participa activamente en su comprensión y solución desde una postura ética y reflexiva.

Asimismo, el desarrollo de la propuesta recuperó el ciclo reflexivo de Smith, entendido como una secuencia que articula descripción, explicación, confrontación y reconstrucción de la práctica docente. Este modelo permitió analizar qué ocurría en el aula respecto al uso de materiales didácticos, por qué sucedía, qué implicaciones tiene para el aprendizaje del alumnado y cómo podía transformarse mediante nuevas decisiones pedagógicas. Desde esta lógica, la observación inicial evidenció que la escasez o uso limitado de recursos concretos, visuales y

multisensoriales incidía en la atención, motivación y participación del grupo. Posteriormente, el análisis crítico condujo al diseño de estrategias didácticas más inclusivas, mientras que la fase de reconstrucción permitió valorar resultados y replantear acciones futuras. De esta manera, la reflexión dejó de ser un ejercicio aislado para convertirse en un mecanismo sistemático de mejora profesional, coherente con la espiral autorreflexiva de la investigación-acción.

En relación con el objeto central de estudio, el uso del material didáctico encuentra sólido respaldo teórico en diversos especialistas que lo reconocen como mediador del aprendizaje. María Montessori (2003) destacó que los materiales concretos favorecen la autonomía, la exploración sensorial y la construcción activa del conocimiento, especialmente en edades tempranas. Por su parte, Jerome Bruner (1997) sostuvo que el aprendizaje se fortalece cuando los contenidos transitan por modos en activo, icónico y simbólico, lo cual justifica el empleo de recursos manipulativos, imágenes y representaciones diversas. A su vez, David Ausubel (2002) señaló que los materiales cobran sentido cuando se vinculan con los conocimientos previos del estudiante, facilitando aprendizajes significativos. Estas aportaciones permiten comprender que el material didáctico no constituye un accesorio del proceso educativo, sino un puente entre la experiencia del alumnado y los saberes escolares.

Desde una perspectiva contemporánea, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por CAST (2018), fortalece esta visión al proponer múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación para responder a la variabilidad natural del alumnado. En consecuencia, los materiales diseñados durante la intervención buscaron ser accesibles, flexibles y motivadores, permitiendo distintas maneras de interactuar con los contenidos y demostrar aprendizajes. Esto resultó especialmente pertinente en el contexto del CAM, donde convergen necesidades diversas de comunicación, motricidad, autorregulación y comprensión.

En síntesis, la articulación entre investigación-acción, ciclo reflexivo de Smith y fundamentos teóricos sobre material didáctico permitió convertir la práctica profesional en un proceso sistemático de indagación y mejora. No solo se intervinieron situaciones concretas del aula, sino que se generó conocimiento pedagógico situado sobre cómo los recursos inclusivos pueden disminuir Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Así, el presente trabajo fortaleció competencias docentes vinculadas con el diagnóstico, la planeación situada, la innovación didáctica y la reflexión crítica, orientadas a construir prácticas educativas más equitativas, pertinentes y humanistas.

El Ciclo de Smith constituye una propuesta metodológica utilizada dentro de la investigación-acción para analizar, comprender y transformar la práctica educativa mediante procesos continuos de reflexión. Este modelo parte de la idea de que el docente debe asumir un papel activo como investigador de su propia práctica, identificando problemáticas presentes en el aula y generando estrategias de mejora a partir de la observación, el análisis y la reflexión constante. En este sentido, el ciclo reflexivo favorece la construcción de una práctica docente más crítica, consciente y orientada a responder a las necesidades reales del alumnado.

De acuerdo con Mark Smith, el proceso reflexivo surge “desde la necesidad de generar cambios positivos en las escuelas, pero desde sus bases, es decir, desde la percepción de un problema profesional realizado por el profesor” (Smith, 1991, citado en Rivera & Romero, 2018). Esto significa que la reflexión docente no se limita únicamente a observar lo que ocurre en el aula, sino que implica cuestionar las propias prácticas pedagógicas para transformarlas y favorecer mejores oportunidades de aprendizaje.

El Ciclo de Smith se organiza en cuatro fases principales que se desarrollan de manera cíclica y continua. La primera fase es la descripción, la cual permite identificar y reconocer una problemática o situación presente dentro de la práctica docente. En esta etapa, el docente observa y describe sus acciones, experiencias y dificultades dentro del contexto educativo. Smith señala que esta fase busca

“describir nuestras prácticas y utilizar dichas descripciones como base para posteriores debates y desarrollos” (Smith, 1991, p. 282, citado en Rivera & Romero, 2018).

La segunda fase corresponde a la explicación o inspiración, en la cual se analizan las causas y significados de las prácticas realizadas. En esta etapa, el docente reflexiona sobre por qué actúa de determinada manera y cuáles son las teorías o ideas que sustentan su práctica. Posteriormente, se desarrolla la fase de confrontación, donde se cuestionan críticamente las acciones pedagógicas y las creencias implícitas en la práctica docente, favoreciendo la búsqueda de alternativas de mejora. Finalmente, se encuentra la fase de reconstrucción o reformulación, la cual permite replantear estrategias, modificar acciones y construir nuevas formas de intervención pedagógica más acordes con las necesidades del alumnado.

Dentro del presente informe, el Ciclo de Smith se utilizó como referente metodológico para orientar el análisis y la reflexión de la práctica docente durante la implementación de las actividades desarrolladas en el grupo de primer grado del Centro de Atención Múltiple. Su aplicación permitió identificar las necesidades, intereses y barreras para el aprendizaje presentes en el alumnado, favoreciendo la construcción de estrategias más accesibles e incluyentes mediante el uso del material didáctico.

El ciclo se trabajó a partir de seis actividades implementadas dentro de la intervención docente, las cuales estuvieron diseñadas con materiales visuales, manipulativos y lúdicos, considerando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). A través de estas actividades, se buscó fortalecer los procesos de aprendizaje, participación y desarrollo integral de los alumnos, tomando en cuenta la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje presentes en el grupo. La utilización de recursos concretos como tableros, rompecabezas, juegos de conteo, pictogramas y material sensorial permitió favorecer la atención, la comprensión y la participación del alumnado.

Asimismo, el diario de campo representó una herramienta fundamental dentro de la aplicación del Ciclo de Smith, ya que permitió registrar de manera sistemática las observaciones, avances, dificultades y respuestas de los alumnos durante cada intervención. Mediante este proceso de observación y reflexión, fue posible analizar la efectividad de las estrategias implementadas y realizar ajustes acordes con las necesidades específicas del grupo. De esta manera, el diario de campo no solo apoyó el desarrollo del ciclo reflexivo, sino también la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje, permitiendo valorar cómo los materiales didácticos favorecieron múltiples formas de acceso, participación y expresión.

La relación entre el Ciclo de Smith, el diario de campo y el DUA fortaleció la construcción del presente trabajo recepcional, ya que permitió reflexionar continuamente sobre la práctica docente y reconocer la importancia del material didáctico como un recurso esencial para disminuir barreras para el aprendizaje y favorecer entornos educativos más equitativos, accesibles e inclusivos.

El Material Didáctico En La Práctica Docente.

El material didáctico representa mucho más que un recurso complementario en el aula; es un medio esencial que media el proceso de enseñanza-aprendizaje y da forma al vínculo entre el docente, el estudiante y el conocimiento. A través de él, la enseñanza se transforma en una experiencia tangible, visual y significativa que permite comprender, construir y disfrutar el aprendizaje. Según Díaz Barriga y Hernández (2010), este tipo de materiales constituyen “el conjunto de recursos diseñados o seleccionados con una intencionalidad pedagógica, cuyo propósito es favorecer la comprensión, la motivación y la construcción del conocimiento” (p.). Esta definición pone de relieve que el material no es un simple apoyo visual o manipulativo, sino una herramienta con propósito educativo, capaz de transformar el aula en un espacio de exploración y sentido.

De igual forma, Hernández (2011) afirma que el material didáctico actúa como un puente entre los contenidos curriculares y el alumno, facilitando que los saberes abstractos se vuelvan concretos y comprensibles. Así, el aprendizaje no se limita a la memorización, sino que promueve la comprensión y la participación activa. Complementariamente, Zabala (2007) sostiene que su principal función es contextualizar el aprendizaje, vinculando los contenidos escolares con la realidad cotidiana del estudiante. Esta capacidad de conexión con el entorno convierte al material didáctico en un elemento vivo dentro del aula, ya que no solo transmite conocimiento, sino que favorece la interpretación y la apropiación personal del mismo.

A partir de estas definiciones, se comprende que el material didáctico cumple con fines educativos profundos orientados a favorecer el desarrollo integral del estudiante. Su objetivo no se reduce a enseñar un contenido, sino a facilitar el aprendizaje significativo, motivar la curiosidad y fortalecer las habilidades cognitivas, comunicativas y sociales. Entre sus principales fines destacan: facilitar la comprensión mediante experiencias concretas y visuales, promover la participación, estimular la creatividad y la autonomía y, sobre todo, adaptar la enseñanza a la diversidad de los estudiantes. En el contexto del Centro de Atención Múltiple (CAM), estos fines se vuelven aún más relevantes, pues los materiales didácticos se convierten en verdaderos instrumentos de inclusión al respetar los distintos ritmos, estilos y formas de comunicación de cada alumno.

De acuerdo con Cabero (2006), los materiales didácticos también cumplen una función motivacional y orientadora, ya que despiertan la curiosidad, mantienen la atención e impulsan el interés del estudiante por aprender. En este sentido, el docente no solo selecciona o utiliza recursos, sino que diseña experiencias de aprendizaje, planificando cada material para que tenga un impacto real en la formación del alumno. Esto exige que su uso esté guiado por una intencionalidad pedagógica clara, como lo señala Gimeno (1998), quien destaca que la efectividad de un material depende del propósito con el que se aplica y de su coherencia con los objetivos de enseñanza. De este modo, la intencionalidad pedagógica le da

sentido al uso de los recursos, convirtiéndolos en vehículos para desarrollar la comprensión, la autonomía y la creatividad.

Asimismo, Díaz Barriga (2002) explica que esta intencionalidad se refleja en la capacidad del material didáctico para mediar los procesos cognitivos de los alumnos, ayudándolos a establecer relaciones entre lo que ya saben y lo nuevo que están aprendiendo. Esta mediación no solo facilita la comprensión, sino que también fortalece la reflexión, la curiosidad y el pensamiento crítico. En consecuencia, el material didáctico es transitivo, ya que no solo transmite información, sino que transforma la forma en que los estudiantes aprenden, interpretan y se relacionan con el conocimiento. Su transitividad pedagógica lo convierte en un elemento dinámico que influye tanto en la práctica docente como en la formación integral del estudiante.

El material didáctico puede entenderse como una herramienta viva, flexible y significativa, que articula la teoría con la práctica, la enseñanza con la experiencia y la educación con la vida misma. Sus fines educativos buscan favorecer la comprensión, la motivación y la autonomía; su intencionalidad pedagógica orienta el sentido de su uso; y su carácter transitivo garantiza que el aprendizaje sea una experiencia activa y transformadora. En contextos inclusivos, como el CAM, estos materiales adquieren un valor especial, pues hacen visible la diversidad, promueven la equidad y potencian las capacidades de cada estudiante, recordándonos que todos pueden aprender cuando la enseñanza se adapta a su manera de ver y habitar el mundo.

Tipología Y Criterios De Selección De Materiales Didácticos.

Los materiales didácticos ofrecen múltiples formas de representar y construir el conocimiento. Su diversidad permite que cada estudiante acceda al aprendizaje desde su estilo, ritmo y capacidad. Por eso, se debe comprender su tipología, que resulta fundamental para el docente, quien debe conocer las distintas clases de materiales y su utilidad pedagógica. Según Cabero (2006) y Pérez Gómez (2012), estos recursos pueden clasificarse en materiales impresos, concretos o

manipulativos, digitales y adaptados o elaborados por el docente, cada uno con características específicas que enriquecen el proceso educativo.

En primer lugar, los materiales impresos agrupan todos aquellos recursos que transmiten información a través del soporte físico, como cuadernos, libros, guías, tarjetas, láminas y fichas de trabajo. Estos materiales favorecen la comprensión lectora, la escritura y la organización del pensamiento, ya que brindan un apoyo visual y estructurado que facilita el estudio independiente. En el aula, por ejemplo, las tarjetas con imágenes o palabras pueden servir para reforzar la identificación de letras o conceptos, mientras que las guías de trabajo orientan al alumno paso a paso en la realización de una actividad. De esta manera, los materiales impresos cumplen una función clave: apoyar la autonomía del estudiante y mantener la continuidad entre la enseñanza y la práctica.

Por otro lado, los materiales concretos o manipulativos son aquellos que pueden tocarse, moverse o transformarse físicamente. En ellos se incluyen rompecabezas, bloques lógicos, material Montessori, maquetas u objetos sensoriales, los cuales permiten al alumno aprender mediante la exploración directa. Estos recursos estimulan la percepción, la motricidad fina y la comprensión a través de la acción, lo que resulta especialmente valioso en educación especial, donde el aprendizaje se fortalece mediante experiencias multisensoriales. Tal como señala Zabala (2007), el aprendizaje se vuelve más significativo cuando el alumno participa activamente y manipula objetos que representan los conceptos que está aprendiendo. En este sentido, los materiales manipulativos promueven una conexión concreta entre lo teórico y lo vivencial, preparando el terreno para la incorporación de otros tipos de recursos.

Asimismo, los materiales digitales ocupan hoy un papel central en la enseñanza moderna. Comprenden videos, aplicaciones educativas, recursos interactivos, presentaciones digitales y plataformas en línea, que ofrecen experiencias visuales y auditivas atractivas. Su ventaja radica en que permiten la actualización constante de contenidos y la posibilidad de adaptarlos a distintos

niveles o necesidades. En el caso del CAM, los videos cortos o las aplicaciones con pictogramas pueden ser una herramienta poderosa para captar la atención y reforzar aprendizajes básicos, como los colores, las emociones o los sonidos del entorno. Además, estos materiales fomentan la motivación y la participación, contribuyendo a un ambiente de aprendizaje más dinámico e inclusivo.

Finalmente, los materiales adaptados o elaborados por el docente representan una categoría especialmente significativa. Son recursos creados o modificados para responder a las características particulares del grupo o de un estudiante, considerando sus capacidades, intereses y formas de comunicación. Pueden incluir tableros de comunicación, libros sensoriales, materiales con texturas o tarjetas personalizadas. Su valor radica en que promueven la equidad educativa, ya que permiten que todos los alumnos, sin importar su condición o ritmo de aprendizaje, accedan a los contenidos de manera comprensible y digna. Como plantea Pérez Gómez (2012), el docente se convierte así en un diseñador de experiencias que ajusta los materiales para favorecer la inclusión y la participación activa. En consecuencia, los materiales didácticos deben responder a una intencionalidad pedagógica clara, lo que conduce a reflexionar sobre los criterios que orientan su selección.

Elegir adecuadamente un material didáctico es una tarea que requiere análisis y sensibilidad educativa. No basta con que un recurso sea atractivo o novedoso; es necesario que cumpla con los criterios pedagógicos que garanticen su pertinencia y efectividad dentro del proceso de enseñanza. Según Pérez Gómez (2012), estos criterios incluyen la pertinencia con los objetivos de aprendizaje, la adecuación al nivel de desarrollo del alumnado, el fomento de la autonomía e interacción social y la accesibilidad en contextos inclusivos. En este sentido, el proceso de selección implica reflexionar sobre el propósito del material, el contexto en el que se utilizará y las características del grupo al que está destinado.

El primer criterio, la pertinencia con los objetivos de aprendizaje, asegura que el material se utilice con un propósito educativo definido. Un recurso es pertinente

cuando contribuye de manera directa al logro de las metas formativas, facilitando la comprensión y la aplicación del conocimiento. Por ejemplo, si el objetivo es reforzar la comunicación oral, materiales como tarjetas con pictogramas o videos de expresión corporal resultan más adecuados que una lectura extensa. Así, la pertinencia orienta la elección hacia la coherencia entre los materiales y las metas pedagógicas, garantizando que el recurso sea realmente un medio de aprendizaje.

De igual modo, la adecuación al nivel de desarrollo y a las capacidades del alumnado es esencial para que el material tenga sentido y sea accesible. Un material demasiado complejo puede generar frustración, mientras que uno demasiado simple puede limitar el avance del estudiante. Por ello, el docente debe considerar las habilidades cognitivas, motoras y comunicativas de su grupo antes de elegir o diseñar un recurso. En el CAM, por ejemplo, adaptar el tamaño, el color o el formato del material puede marcar la diferencia entre la comprensión y la desconexión. De esta manera, la adecuación refuerza la idea de que enseñar implica conocer profundamente a los alumnos.

Otro criterio fundamental es la capacidad del material para fomentar la autonomía y la interacción social. Los recursos que invitan al alumno a explorar, experimentar y colaborar con otros fortalecen no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo personal y social. Actividades que implican trabajar con materiales manipulativos en pareja o grupo, o el uso de recursos digitales compartidos, promueven la comunicación y el respeto por el otro. Por lo tanto, el material didáctico se convierte en un puente que une la enseñanza con la convivencia, ampliando su impacto más allá del aula.

Finalmente, la accesibilidad y adaptabilidad son criterios indispensables en cualquier contexto educativo, pero resultan especialmente relevantes en la educación especial. Los materiales deben poder ser utilizados por todos los alumnos, ajustándose en formato, textura, lenguaje o tecnología. Esto implica pensar no solo en el contenido, sino también en la forma de presentación y en las posibles barreras que podrían limitar su uso. Además, Cabero (2006) recomienda

considerar la viabilidad práctica (costo, durabilidad y facilidad de uso) y el valor motivacional del material, ya que un recurso accesible, atractivo y funcional potencia la participación y mejora la experiencia educativa.

En conclusión, tanto la tipología como los criterios de selección de los materiales didácticos muestran que su valor no depende únicamente de su forma, sino de la intencionalidad pedagógica y el contexto en que se aplican. Conocer los distintos tipos de materiales permite al docente elegir de manera consciente aquellos que mejor se ajusten a las necesidades de su grupo, mientras que aplicar criterios claros de selección asegura que estos recursos cumplan una función real en el aprendizaje. De esta manera, el material didáctico se consolida como una herramienta transformadora, capaz de hacer del aula un espacio inclusivo, creativo y lleno de sentido para todos los estudiantes.

Material Didáctico En Contextos De Inclusión Y Educación Especial.

El enfoque inclusivo constituye hoy en día una base indispensable dentro de la educación, ya que reconoce que todas las personas, independientemente de sus características o condiciones, tienen derecho a aprender y a participar plenamente en la vida escolar. Este principio, sustentado en la Organización de las Naciones Unidas y en el Modelo de Educación Inclusiva de la Secretaría de Educación Pública, promueve la eliminación de barreras y la creación de apoyos que garanticen el acceso al aprendizaje en igualdad de oportunidades. Bajo esta mirada, los materiales didácticos no son simples herramientas complementarias, sino recursos esenciales que permiten a cada estudiante comunicarse, expresarse y construir conocimiento desde sus propias posibilidades. Asimismo, estos materiales se vinculan directamente con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ya que favorecen múltiples formas de representación, acción, expresión y participación, permitiendo que los alumnos accedan a los contenidos de acuerdo con sus necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje.

Hablar de inclusión implica ir más allá de la presencia física del alumno en el aula. Mel Ainscow (2001) y Tony Booth y Ainscow (2011) señalan que la verdadera inclusión se refleja en la participación activa, el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la diversidad como un valor educativo. En este sentido, los materiales didácticos adaptados o diversificados cumplen una función clave: facilitan el acceso al currículo y promueven la participación de todos los estudiantes, incluso de aquellos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). A través de recursos visuales, manipulativos, tecnológicos y sensoriales, es posible disminuir o contener barreras relacionadas con la comunicación, la comprensión, la atención, la movilidad o la expresión, favoreciendo que el alumnado participe de manera más autónoma y significativa dentro de las actividades escolares.

Por ejemplo, un cuaderno adaptado, un conjunto de pictogramas, material concreto o una aplicación interactiva pueden convertirse en medios que acerquen el contenido a estudiantes con discapacidad visual, motora, intelectual o con necesidades específicas de apoyo. Desde el enfoque del DUA, estos recursos permiten ofrecer diferentes formas de acceso al aprendizaje, favoreciendo que cada alumno encuentre maneras más accesibles de comprender la información y demostrar lo aprendido. De esta manera, los materiales didácticos se convierten en elementos fundamentales para la eliminación o disminución de las BAP, ya que contribuyen a la construcción de entornos educativos más accesibles, equitativos e incluyentes, donde todos los estudiantes tengan mayores oportunidades de aprendizaje y participación.

Desde el punto de vista teórico, Vygotsky (1979) aporta una perspectiva esencial para comprender el valor del material didáctico en contextos de inclusión. Según este autor, el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino en un proceso social y cultural en el que el estudiante interactúa con otros y con su entorno. En su teoría sociocultural, Vygotsky introduce el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), concepto creado por el psicólogo que hace referencia a la diferencia entre lo que un estudiante logra solo y lo que puede

realizar con el apoyo de alguien más experto, como un maestro o un compañero. Vygotsky sostenía que las habilidades cognitivas se potencian notablemente al enfrentar tareas o información que caen dentro de esta zona.

Si el contenido está más allá de la ZDP, el aprendiz no lo asimilará; en cambio, lo que está por debajo ya forma parte de su dominio independiente. Así, la ZDP marca el nivel ideal para aprender: retos que demandan guía sin generar frustración excesiva.

Esta se refiere al espacio entre lo que el alumno puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o un compañero más competente. En este sentido, los materiales didácticos actúan como herramientas mediadoras que permiten al estudiante avanzar dentro de esa zona, facilitando el paso de la dependencia hacia la autonomía.

Además, Vygotsky plantea que las herramientas y signos culturales, entre ellos los materiales educativos, el lenguaje, los objetos o las tecnologías, son mediadores fundamentales del desarrollo cognitivo. Los materiales didácticos, al ser manipulados, explorados o interpretados, se convierten en medios para internalizar el conocimiento. En los contextos de educación especial o inclusivos, tiene mediación que adquiere un valor aún mayor, pues permite que los estudiantes con discapacidad participen activamente en experiencias de aprendizaje significativas, ajustadas a sus ritmos, estilos y formas de comunicación. Por ejemplo, un alumno con autismo puede desarrollar habilidades comunicativas mediante el uso de pictogramas o tableros de comunicación, mientras que otro con discapacidad motora puede acceder al aprendizaje gracias a recursos digitales adaptados o materiales de fácil manipulación.

De esta manera, el material didáctico no solo favorece la comprensión de los contenidos, sino que también estimula funciones psicológicas superiores como la atención, la memoria, el pensamiento y el lenguaje. El acto de manipular, observar, escuchar o interactuar con los materiales, contribuye al desarrollo integral del

estudiante y a potenciar su aprendizaje, pues vincula la mente, el cuerpo y la emoción, en un mismo proceso de aprendizaje. En este sentido, el enfoque de Vygotsky permite comprender que los materiales didácticos son mucho más que simples apoyos: son puentes entre la cultura y el desarrollo personal, y su adecuada selección y uso constituyen una vía para promover la equidad educativa.

Los materiales didácticos en el contexto de la inclusión educativa deben concebirse como aliados fundamentales del docente. No se trata de recursos accesorios, sino de medios que reflejan la intención pedagógica de incluir, comprender y valorar las diferencias. Su diseño, selección y uso consciente revelan el compromiso por ofrecer experiencias de aprendizaje equitativas, donde cada alumno pueda desarrollarse a su propio ritmo y estilo. De esta manera, el aula se convierte en un espacio más humano, donde el aprendizaje se construye desde la diversidad y para la diversidad.

Enfoques Didácticos Que Sustentan El Uso Del Material De Apoyo

El uso del material didáctico dentro del proceso educativo no es algo improvisado ni accesorio; está respaldado por diversos enfoques pedagógicos que entienden el aprendizaje como un proceso activo, social y profundamente humano. En la actualidad, los enfoques constructivistas ofrecen las bases más sólidas para comprender por qué los materiales son tan importantes, especialmente en contextos inclusivos como los Centros de Atención Múltiple (CAM). En estos espacios, donde cada alumno aprende a su propio ritmo y desde sus posibilidades, los materiales permiten que el conocimiento se construya a partir de la experiencia, el entorno y la interacción. Este principio está en plena sintonía con la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), la cual reconoce que el aprendizaje surge del contexto y que el estudiante es protagonista activo de su propio proceso.

Desde la perspectiva constructivista, autores como Piaget (1970), Ausubel (1983) y Vygotsky (1979) coinciden en que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye mediante la exploración, la manipulación y la reflexión. En este sentido, los materiales didácticos se convierten en medios que

ayudan al alumno a descubrir, relacionar y crear significados propios. En el caso de los CAM, estos recursos son indispensables, pues permiten ofrecer experiencias concretas, visuales y multisensoriales que fortalecen la comprensión. Un rompecabezas, una lámina ilustrada o una caja sensorial, pueden convertirse en herramientas que facilitan la expresión y despiertan la curiosidad, especialmente en alumnos con discapacidades intelectuales, motoras o del espectro autista.

El aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel (1983), complementa esta idea al resaltar que todo nuevo conocimiento debe vincularse con lo que el estudiante ya sabe o ha vivido. Cuando los materiales didácticos parten de los intereses y experiencias previas de los alumnos, se genera una conexión emocional y cognitiva que da sentido al aprendizaje. Por ejemplo, al utilizar objetos familiares o imágenes cotidianas, el docente logra que los contenidos sean comprensibles y relevantes. De esta forma, el aprendizaje deja de ser una simple memorización de información para convertirse en una experiencia con sentido y propósito.

Dentro de estos enfoques, el enfoque sociocultural de Vygotsky (1979) tiene un lugar especialmente importante. Este autor plantea que el aprendizaje se construye en la interacción con los demás y con el entorno, mediante herramientas culturales que median el desarrollo. Entre esas herramientas se encuentran los materiales didácticos, que permiten al estudiante avanzar dentro de su zona de desarrollo próximo (ZDP): ese espacio donde el alumno puede lograr más con ayuda del docente o de sus compañeros que por sí solo. Así, el material no solo facilita la comprensión de los contenidos, sino que también media la relación entre el alumno, el maestro y el conocimiento, generando oportunidades de aprendizaje colaborativo y significativo. Esta idea se conecta directamente con la Nueva Escuela Mexicana, que da un peso central al entorno, la comunidad y la colaboración como fuentes de aprendizaje.

Por otro lado, el aprendizaje basado en la experiencia, propuesto por Kolb (1984), refuerza la importancia del “aprender haciendo”. Este enfoque considera que el conocimiento se consolida cuando el estudiante participa activamente,

experimenta, reflexiona y aplica lo aprendido en nuevas situaciones. En la educación especial, los materiales didácticos permiten que esto suceda de manera concreta: un alumno puede comprender mejor las formas geométricas al construirlas con plastilina o reforzar su motricidad fina al ensartar cuentas o manipular objetos. De esta forma, el aprendizaje se convierte en una experiencia viva y significativa.

En conjunto, estos enfoques muestran que el material didáctico no debe entenderse como un simple apoyo, sino como una herramienta transformadora que conecta al estudiante con su entorno, con sus pares y con el conocimiento. Su valor radica en que hace visible lo invisible, permite que lo abstracto se vuelva tangible y que cada alumno encuentre su propia forma de aprender. Así, el aula se convierte en un espacio inclusivo, dinámico y humano, donde todos pueden participar, explorar y construir conocimiento a su propio ritmo.

En este sentido, el uso del material didáctico se vincula directamente con las metodologías activas del aprendizaje, especialmente en contextos como el Centro de Atención Múltiple, donde la diversidad de necesidades exige estrategias flexibles y significativas. Metodologías como el aprendizaje basado en el juego, el aprendizaje por descubrimiento y el trabajo colaborativo encuentran en el material didáctico un recurso fundamental para promover la participación activa del alumnado.

Por ejemplo, en actividades centradas en el reconocimiento del nombre propio, el uso de tarjetas con imágenes, letras móviles, apoyos visuales y recursos proyectados permite que los estudiantes manipulen, observen y relacionen elementos de manera concreta, favoreciendo la comprensión y la comunicación. Asimismo, en el trabajo de trazos, vocales y números, el empleo de materiales visuales, táctiles y dinámicos facilita que los alumnos exploren a su propio ritmo, refuercen su motricidad y construyan aprendizajes significativos a partir de la experiencia.

De esta manera, el material didáctico actúa como un mediador entre el alumno y el conocimiento, promoviendo la autonomía, la motivación y la inclusión. Además, fortalece la comunicación oral y el uso de diversos lenguajes, al permitir que los estudiantes expresen sus ideas, emociones y necesidades mediante diferentes formas de representación, respondiendo así a los principios de una educación centrada en la diversidad y el respeto a los distintos estilos de aprendizaje.

Investigación-acción Y Reflexión Sobre La Práctica Docente

El Informe de Prácticas Profesionales representa mucho más que un requisito académico: es una oportunidad para mirar con profundidad el quehacer docente y comprender cómo la práctica diaria se convierte en un espacio de aprendizaje y transformación. De acuerdo con las Orientaciones Académicas para el Trabajo de Titulación (SEP, DGESUM, 2022), este informe forma parte del proceso formativo de los estudiantes normalistas y busca sistematizar y reflexionar sobre las experiencias vividas en contextos reales de enseñanza, especialmente durante los últimos semestres de formación.

En este sentido, el informe permite vincular la teoría con la práctica, es decir, poner en diálogo los saberes pedagógicos adquiridos en la escuela normal con las experiencias concretas del aula. No se trata únicamente de describir lo que se hizo, sino de analizar críticamente las decisiones tomadas, reconocer los aciertos y aprender de los retos que surgen al trabajar con grupos diversos. Así, el estudiante se convierte en un observador activo de su propia práctica, capaz de identificar áreas de mejora y proponer transformaciones que fortalezcan su labor educativa.

Este proceso se sustenta en el paradigma de la investigación-acción, propuesto por Kemmis y McTaggart (1988), que entiende la enseñanza como un ciclo continuo de planificación, acción, observación, evaluación y reflexión. Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un laboratorio vivo, donde el docente-investigador analiza lo que ocurre, ajusta sus estrategias y busca constantemente mejorar la experiencia de aprendizaje de sus alumnos.

Para estructurar el proceso reflexivo de este informe, decidí apoyarme en el ciclo de reflexión propuesto por John Smith (1991), un modelo que invita al docente a analizar su práctica desde una mirada crítica, profunda y transformadora. Este enfoque me pareció el más adecuado porque permite comprender la enseñanza como un proceso vivo, donde cada acción puede repensarse, resignificarse y mejorarse a partir de la experiencia.

El ciclo de Smith se organiza en cuatro momentos: describir, interpretar, confrontar y reconstruir. A través de ellos, el docente pasa de observar lo que hace en el aula, a comprender por qué lo hace, cuestionar sus fundamentos y finalmente reconstruir su práctica de manera más consciente y efectiva. En el contexto de mis prácticas profesionales, este modelo me permitió no solo narrar lo ocurrido, sino también dar sentido a cada decisión pedagógica, especialmente en torno al uso del material didáctico.

Decidí colocar el material didáctico como el eje central de mi informe, porque en mi experiencia dentro del CAM observé que estos recursos son el punto de partida y también el medio que posibilita el aprendizaje de mis alumnos. Cada material, ya sea visual, manipulativo, sensorial o adaptado, cumple una función esencial: acercar los contenidos a las capacidades, intereses y estilos de aprendizaje de cada estudiante. En este sentido, el material didáctico no es un elemento accesorio, sino un mediador fundamental entre el conocimiento y las experiencias significativas de los niños.

El ciclo de Smith me permitió analizar cómo la elección, adaptación y aplicación de los materiales, impactan directamente en la participación, motivación y comprensión de mis alumnos. Por ejemplo, al describir las actividades pude observar qué materiales despertaban mayor interés; al interpretar, comprendí que su efectividad dependía de su pertinencia y accesibilidad; al confrontar, reflexioné sobre mis propias decisiones docentes y los supuestos que las guiaban; y finalmente, al reconstruir, propuse nuevas formas de diseñar y utilizar los materiales, buscando siempre favorecer una enseñanza más inclusiva y significativa.

En este marco, el material didáctico se convierte en un punto de encuentro entre la teoría y la práctica, entre lo planificado y lo vivido. Su análisis no solo me permitió evaluar estrategias pedagógicas, sino también reconocer el valor de la creatividad, la empatía y la adaptación en el acto de enseñar. Por ello, más que un simple recurso, el material didáctico se transformó en el núcleo reflexivo de mi investigación, desde el cual pude comprender mejor mi propia práctica y construir nuevas formas de acompañar el aprendizaje de mis estudiantes.

Analizar la importancia de los materiales didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje es fundamental porque estos recursos no son simples herramientas: son puentes que conectan al alumno con el conocimiento y permiten que el aprendizaje sea más significativo y accesible. Entender su papel ayuda a que la enseñanza deje de ser un proceso mecánico y se transforme en una experiencia viva, donde cada recurso tiene un propósito claro: motivar, involucrar y facilitar la comprensión.

Cuando reflexionamos sobre los materiales, podemos evaluar si realmente cumplen su función, si se adaptan a las necesidades del grupo y si apoyan a todos los estudiantes, especialmente a quienes requieren ajustes o apoyos específicos. En contextos inclusivos, esto cobra aún más relevancia, ya que los materiales se convierten en herramientas que permiten a cada alumno participar, expresarse y aprender desde sus propias posibilidades.

Además, este análisis impulsa la creatividad y la mejora continua del docente. Observar cómo los materiales influyen en la atención, la motivación y la comprensión del alumnado permite ajustar estrategias, adaptar recursos y generar nuevas formas de enseñar que sean más efectivas y significativas.

En pocas palabras, reflexionar sobre los materiales didácticos no solo fortalece la enseñanza, sino que también pone al estudiante en el centro, asegurando que el aprendizaje sea inclusivo, dinámico y enriquecedor para todos.

Práctica Docente En El Centro De Atención Múltiple

El Centro de Atención Múltiple (CAM) es un espacio educativo muy especial, diseñado para atender a estudiantes con discapacidad múltiple, motriz, intelectual, visual, auditiva o trastornos del espectro autista, entre otros. Su propósito va más allá de la enseñanza tradicional: busca favorecer el desarrollo integral de cada alumno, su autonomía y su participación activa en la escuela y la comunidad (SEP, 2022). En este contexto, los materiales didácticos no son simples recursos, sino aliados fundamentales que permiten acercar los contenidos a los estudiantes y hacer que el aprendizaje sea más significativo, sensorial y motivador.

El uso del material didáctico en este CAM se orienta a objetivos claros: facilitar la comprensión de conceptos abstractos, estimular la percepción y la motricidad fina, potenciar la comunicación y la interacción, y promover la autonomía personal de cada estudiante. Para lograrlo, los docentes adoptan una actitud creativa, flexible y reflexiva, diseñando y adaptando los recursos según las necesidades individuales y las barreras que puedan enfrentar los alumnos (Booth & Ainscow, 2011).

En la práctica, los maestros del CAM “Ovidio Decroly” utilizan una amplia variedad de materiales: pictogramas, recursos concretos y sensoriales, proyector, bocinas para la audición e incluso objetos con olores, que despiertan curiosidad y motivación. Por ejemplo, las masas vulnerables son uno de los recursos más apreciados: los alumnos disfrutan trabajar con ellas por su textura, olor y color, mientras que los pictogramas facilitan la comunicación y la comprensión de las actividades.

A pesar de estos esfuerzos, existen algunas barreras para la participación. Algunos juegos de recreo, como la resbaladilla o los columpios, no están adaptados para alumnos en silla de ruedas, y dentro del aula, no todos los materiales ni los espacios, como los baños, son igualmente accesibles. Ante estas situaciones, los docentes muestran creatividad y flexibilidad, ajustando los recursos y estrategias según la respuesta de cada estudiante y sus necesidades del momento.

El interés y la motivación de los alumnos por los materiales se nota de inmediato. Su actitud suele ser positiva, aunque su disposición puede variar según cómo se sientan ese día o por factores como la medicación y el descanso. Para apoyar su atención y bienestar, se implementan estrategias complementarias, como clases de yoga, música relajante y actividades sensoriales, que ayudan a mantener un ambiente calmado y propicio para el aprendizaje.

La interacción entre docente, alumno y material es muy valiosa: los estudiantes tienen la oportunidad de explorar y manipular los recursos, lo que fortalece la confianza y su autonomía. Aunque no todas las acciones resultan exitosas a la primera, la práctica constante y el acompañamiento cercano del maestro permiten que la mayoría participe y aprenda de manera efectiva.

La rutina diaria en el aula brinda seguridad y estructura: se inicia con actividades permanentes como el saludo, la fecha y el pase de lista; luego se realizan las actividades programadas; a las 10:00 h los alumnos toman su desayuno; a las 10:30 h salen a recreo; y a las 11:00 h regresan para continuar con sus tareas hasta el cierre de la jornada a las 12:00 h. Los materiales son mayormente individuales, aunque siempre se adaptan cuando algún alumno requiere apoyo adicional, asegurando así la participación plena de todos.

La práctica docente en el CAM “Ovidio Decroly” muestra cómo la planificación, la creatividad y la reflexión constante permiten que los materiales didácticos sean mucho más que herramientas: se convierten en puentes que conectan al alumno con el aprendizaje, favorecen la inclusión y garantizan que cada estudiante pueda desarrollarse plena y significativamente en su proceso educativo

Tipos De Aprendizaje

El aprendizaje es un proceso activo mediante el cual el alumno construye conocimientos, habilidades y actitudes a partir de sus experiencias y del entorno que lo rodea. De acuerdo con Ausubel (2002), el aprendizaje será significativo cuando el nuevo conocimiento se relaciona con los saberes previos del estudiante,

lo cual exige la utilización de estrategias y materiales adecuados a su forma particular de aprender. En el contexto del Centro de Atención Múltiple (CAM), esta adecuación es esencial, pues los alumnos presentan distintos estilos cognitivos, ritmos y canales de percepción.

Diversos autores han descrito los tipos de aprendizaje según la vía sensorial o el estilo predominante mediante el cual las personas procesan la información. Fleming (1987) propuso el modelo VAK (Visual, Auditivo y Kinestésico), que señala que los estudiantes aprenden mejor cuando la enseñanza se adapta a su canal sensorial dominante. Por su parte, Gardner (1983), con su teoría de las inteligencias múltiples, amplía esta visión, reconociendo que las personas aprenden de formas diversas: visual-espacial, lingüística, musical, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal. En el ámbito educativo especial, estas teorías se complementan con los aportes de Vygotsky (1979), quien destaca el papel de la interacción social, el lenguaje y los apoyos (andamiajes) en el desarrollo del aprendizaje.

Aprendizaje Visual

El aprendizaje visual se basa en la interpretación de imágenes, colores, símbolos y otros estímulos visuales. Los alumnos visuales comprenden mejor la información cuando se les presenta mediante recursos como láminas, pictogramas, videos, secuencias o materiales proyectados. Según Bruner (1966), las representaciones icónicas ayudan a los niños a formar conceptos a partir de la observación, lo cual es especialmente útil para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), quienes suelen responder favorablemente a estructuras visuales claras. En el contexto del CAM, el uso de apoyos visuales permite anticipar rutinas, reforzar la comunicación y favorecer la comprensión de consignas.

El aprendizaje visual se caracteriza por la preferencia del alumno hacia imágenes, colores, símbolos, gráficos o cualquier recurso que estimule la vista.

Según Fleming (1987), los estudiantes visuales comprenden mejor cuando la información se presenta de forma gráfica, ya que “el aprendizaje ocurre más fácilmente mediante la observación de imágenes, dibujos o esquemas”.

En este sentido, los materiales didácticos más adecuados son aquellos que estimulan la percepción visual, como láminas, carteles, diagramas, videos, pictogramas y secuencias ilustradas.

El artículo de Ramos y Díaz (2016) establece que “Los materiales didácticos y el aprendizaje kinestésico en los alumnos de cuarto grado” señala que “los materiales visuales como imágenes, carteles o diagramas permiten al estudiante identificar, asociar y retener la información con mayor facilidad” (p. 25).

Por tanto, para los alumnos del CAM con Trastorno del Espectro Autista (TEA) o dificultades de comprensión oral, los materiales visuales son esenciales para anticipar rutinas, comprender instrucciones y fortalecer la comunicación.

Aprendizaje Auditivo

El aprendizaje auditivo se da cuando el alumno asimila la información a través del lenguaje oral, el ritmo o los sonidos. Kolb (1984) y Mumford (1992) coinciden en que los estudiantes auditivos aprenden escuchando, dialogando y repitiendo. Las actividades que favorecen este tipo de aprendizaje incluyen canciones, cuentos orales, repeticiones guiadas, instrucciones verbales o grabaciones. En los alumnos del CAM, estos recursos contribuyen a desarrollar la comprensión auditiva y la expresión oral, especialmente en quienes presentan dificultades en el lenguaje o requieren fortalecer la atención auditiva.

Aprendizaje Kinestésico o Manipulativo

El aprendizaje kinestésico implica la participación del cuerpo; el alumno aprende haciendo, tocando o experimentando con objetos. Piaget (1972) y María Montessori (1912) sostienen que el conocimiento se construye a partir de la acción sobre el entorno, siendo el movimiento y la manipulación esenciales para el

desarrollo cognitivo. En los contextos de educación especial, los materiales concretos (bloques, texturas, plastilina, pintura, cuerdas, objetos reales) facilitan la coordinación motriz, la exploración sensorial y la comprensión de conceptos abstractos a través de la experiencia directa.

Aprendizaje Multisensorial

El aprendizaje multisensorial combina diferentes canales sensoriales (visual, auditivo, táctil, olfativo y kinestésico) para facilitar la comprensión y la memoria. Vygotsky (1979) y Bruner (1966) destacan que la estimulación por múltiples vías permite a los alumnos desarrollar redes neuronales más sólidas y una mejor generalización de los aprendizajes. Este enfoque resulta fundamental en los CAM, donde los alumnos pueden tener limitaciones en un canal sensorial, por lo que el maestro debe ofrecer alternativas que integren varios sentidos.

Planeaciones

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la planeación didáctica es entendida como un ejercicio profesional que desarrolla la o el docente utilizando su autonomía, conocimientos pedagógicos, experiencia y creatividad para tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; no se limita a organizar actividades, sino que responde a una intención educativa clara al definir qué se desea que aprendan los estudiantes, con qué recursos, cómo y cuándo se llevará a cabo y cómo se evaluará, con el fin de diseñar experiencias pedagógicas pertinentes al contexto y a las características del grupo. (SEP, 2025).

Según la Nueva Escuela Mexicana, planear didácticamente es un reto interesante donde el maestro organiza y decide con criterio profesional para armar los procesos de enseñanza y aprendizaje que realmente respondan a las necesidades y realidades de sus alumnos.

Según UNICLANET (2025), la planeación didáctica es un proceso donde el docente primero determina los aprendizajes esperados y su propósito, para luego seleccionar y organizar los contenidos, planificar actividades, elegir recursos y

establecer mecanismos de evaluación; además, la planeación se documenta y se ajusta continuamente según las necesidades del alumnado.

El formato de planeación didáctica se estructura de manera sistemática y articulada, integrando los elementos curriculares establecidos en el Programa de Estudio vigente y permitiendo al docente organizar, anticipar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, el formato contempla un apartado de problematización o análisis del contexto áulico, cuyo propósito es reconocer las características del grupo y las condiciones que influyen en el aprendizaje. Este análisis orienta la toma de decisiones pedagógicas y permite ajustar la intervención educativa a la diversidad del alumnado.

Posteriormente, la planeación incorpora los elementos curriculares centrales, iniciando con la selección del campo o campos formativos, de los cuales se derivan los contenidos y los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA). Estos elementos funcionan como el eje rector de la planeación, ya que delimitan qué se enseña y qué aprendizajes se espera que los estudiantes desarrollen.

El formato incluye un apartado de ajustes razonables y principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en el que se consideran múltiples formas de motivación, participación y expresión, asegurando que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje de acuerdo con sus posibilidades.

Asimismo, se integran los ejes articuladores, los cuales atraviesan la planeación de manera transversal y orientan las actividades hacia la formación integral, el respeto a la diversidad, la inclusión, la vida saludable y la participación comunitaria.

La planeación se organiza mediante una secuencia didáctica, que agrupa las actividades en función de una progresión lógica. Cada secuencia se desarrolla a través de los momentos de inicio, desarrollo y cierre, favoreciendo la activación de saberes previos, la construcción del aprendizaje y la consolidación de lo aprendido.

El formato contempla también un apartado de metodología, en el que se explicita el enfoque pedagógico utilizado, como el aprendizaje basado en proyectos o en problemas, lo que da coherencia a las estrategias y actividades propuestas.

De manera complementaria, se incluyen las actividades permanentes, las cuales brindan estructura, rutina y seguridad al proceso educativo, fortaleciendo la organización del trabajo diario y la autonomía de los estudiantes.

Finalmente, el formato integra los recursos didácticos y la evaluación formativa, entendida como un proceso continuo de observación y seguimiento. La evaluación se centra en el desempeño, la participación y el progreso de los estudiantes, utilizando instrumentos como la observación directa y listas de cotejo, lo que permite retroalimentar el proceso y realizar ajustes a la planeación cuando sea necesario.

En conjunto, este formato de planeación didáctica permite una organización clara, flexible y reflexiva de la práctica docente, garantizando la coherencia entre los elementos curriculares, las actividades de enseñanza y los procesos de evaluación.

La Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el modelo educativo actual para la educación básica en México, basado en el Plan y Programas de Estudio 2022 de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este enfoque busca una educación humana, inclusiva y conectada con la comunidad, para asegurar que todos los estudiantes reciban una formación completa, justa y adaptada a la diversidad cultural, social y personal del país (SEP, 2022).

En la NEM, la planeación didáctica no empieza por actividades divertidas, sino por revisar el programa de estudios y el contexto real de los alumnos. Se arma de forma práctica, adaptable y pensada a conciencia, tomando en cuenta el entorno sociocultural y escolar, los campos formativos, los contenidos, los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), el sentido comunitario, la diversidad del grupo y la evaluación continua (SEP, 2025, p. 7–8).

La NEM ve la educación más allá de solo dar clases: se trata de ayudar a las personas a crecer por completo, fomentando valores como la dignidad, la justicia social, la igualdad entre mujeres y hombres, el respeto a los derechos humanos y la participación de la comunidad. El aprendizaje se construye en grupo, ligado a la vida real de los alumnos y su entorno, partiendo de sus experiencias, conocimientos previos y problemas del día a día para que tenga sentido real (SEP, 2022).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el modelo educativo actual para la educación básica en México, basado en el Plan y Programas de Estudio 2022 de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este enfoque busca una educación humana, inclusiva y conectada con la comunidad, para asegurar que todos los estudiantes reciban una formación completa, justa y adaptada a la diversidad cultural, social y personal del país (SEP, 2022). En la NEM, la planeación didáctica no parte de actividades aisladas, sino de un análisis del programa de estudios y el contexto real de los alumnos, armándose de forma práctica, adaptable y reflexiva, considerando el entorno sociocultural y escolar, los campos formativos, los contenidos, los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), el sentido comunitario, la diversidad del grupo y la evaluación continua (SEP, 2025, p. 7–8).

La NEM entiende la educación más allá de transmitir conocimientos: se trata de ayudar a las personas a crecer por completo, fomentando valores como la dignidad humana, la justicia social, la igualdad de género, el respeto a los derechos humanos y la participación comunitaria. El aprendizaje se construye en grupo, ligado a la vida real de los alumnos y su entorno, partiendo de sus experiencias, saberes previos y problemas cotidianos para que tenga un sentido verdadero (SEP, 2022). Los maestros ejercen su autonomía para diseñar clases reflexivas y flexibles, adaptadas a las necesidades del grupo, dejando atrás estructuras rígidas por materias y organizando el currículo en campos formativos integrados: Lenguajes; Saberes y pensamiento científico; Ética, naturaleza y sociedades; y De lo humano y lo comunitario. Estos campos reúnen conocimientos, habilidades, actitudes y valores para desarrollar capacidades clave en la vida personal, social y comunitaria, sin fragmentar el saber.

Los PDA describen cómo los estudiantes construyen aprendizajes con el tiempo, según su edad, experiencias y contexto; sirven como guías flexibles para planear, enseñar y evaluar de manera centrada en el alumno, sin ser listas fijas de tareas. La planeación inicia definiendo datos básicos (escuela, docente, grado, campo formativo, periodo y proyecto), describe el contexto del grupo (características, necesidades, ritmos y entorno sociocultural), selecciona campo(s) formativo(s), copia contenidos textuales del programa, elige PDA relevantes, establece el propósito de aprendizaje (qué se espera, para qué y en qué contexto), identifica saberes previos, organiza actividades en inicio (activación con apoyos visuales), desarrollo (guiadas con materiales reales) y cierre (expresión y retroalimentación), detalla estrategias (modelado, juegos, visuales, colaboración), recursos concretos (imágenes, videos, objetos), evaluación formativa (observación con listas de chequeo), adecuaciones (apoyos flexibles) y una reflexión docente sobre avances y ajustes (SEP, 2025).

La NEM prioriza la evaluación formativa como un seguimiento constante con retroalimentación, usando herramientas como observación directa, listas de cotejo, registros y portafolios, para valorar avances y ajustar la enseñanza. La escuela se concibe como una comunidad de aprendizaje donde participan alumnos, maestros, familias y vecinos, fomentando responsabilidad compartida y sentido de pertenencia (SEP, 2022). Así, este modelo une principios humanos, un currículo adaptable, PDA y evaluación continua para formar personas críticas, solidarias y conectadas con su entorno, cumpliendo plenamente con el programa al partir de contenidos reales, considerar el contexto, respetar la diversidad y mejorar paso a paso.

Metodología Didáctica En Educación Primaria

La metodología didáctica en la educación primaria, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se sustenta en un modelo humanista que concibe al estudiante como un sujeto activo, con dignidad, derechos y capacidades diversas, cuyo aprendizaje se construye a partir de la interacción con otros y con su entorno social y cultural. Desde esta perspectiva, la enseñanza no se limita a la transmisión

de contenidos, sino que busca favorecer el desarrollo integral, el pensamiento crítico, la autonomía y la participación comunitaria (SEP, 2022).

El Plan y Programas de Estudio 2022 orientan la práctica docente hacia metodologías activas y contextualizadas, en las que el aprendizaje adquiere sentido al vincularse con situaciones reales, problemáticas sociales y necesidades del entorno. Este enfoque promueve una enseñanza flexible, reflexiva e inclusiva, que reconoce la diversidad de ritmos, estilos y formas de aprendizaje presentes en el aula (SEP, 2022).

Dentro de este marco curricular, la SEP propone diversas estrategias metodológicas que favorecen la integración de saberes y la participación activa del alumnado. Una de ellas es el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, el cual busca que los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos a partir del análisis y atención de situaciones reales de su comunidad. Esta metodología fortalece el trabajo colaborativo, el compromiso social y la construcción colectiva del conocimiento, alineándose con el enfoque socio comunitario de la NEM (SEP, 2022).

Asimismo, el Plan de Estudio 2022 impulsa la integración del enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas), como una estrategia para promover el pensamiento científico, la creatividad, la resolución de problemas y la interdisciplinariedad. A través de este enfoque, se pretende que los alumnos comprendan fenómenos del entorno, experimenten, diseñen soluciones y desarrollen habilidades cognitivas y socioemocionales de manera articulada.

Otra metodología promovida es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el cual coloca al estudiante frente a situaciones problemáticas contextualizadas que requieren análisis, reflexión y toma de decisiones. Este enfoque favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y la aplicación de conocimientos en contextos reales, fortaleciendo la autonomía del aprendizaje (SEP, 2022).

De igual forma, el Aprendizaje Basado en Servicio se plantea como una estrategia pedagógica que articula los aprendizajes escolares con acciones de beneficio social. Mediante esta metodología, los estudiantes participan en actividades que atienden necesidades comunitarias reales, al tiempo que desarrollan valores como la solidaridad, la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, principios fundamentales de la Nueva Escuela Mexicana.

No obstante, aunque estas metodologías constituyen referentes pedagógicos centrales del Plan y Programas de Estudio 2022, no fueron aplicadas de manera directa durante la intervención educativa descrita, debido a indicaciones de la docente titular del grupo, quien estableció lineamientos específicos acordes a las características del contexto y del alumnado. En este sentido, la práctica docente se mantuvo alineada a los principios del modelo humanista e inclusivo de la NEM, priorizando estrategias didácticas estructuradas, actividades guiadas y apoyos visuales, sin perder de vista los fundamentos pedagógicos propuestos por el currículo nacional.

Esta decisión refleja uno de los principios clave de la Nueva Escuela Mexicana: la flexibilidad curricular y la autonomía profesional docente, que permite adaptar las metodologías a las condiciones reales del aula, garantizando la pertinencia, accesibilidad y atención a la diversidad del alumnado (SEP, 2022).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se consolida como un enfoque fundamental en los Centros de Atención Múltiple (CAM), ya que responde a la diversidad de características, ritmos y necesidades del alumnado. Su desarrollo implica planear desde el inicio experiencias educativas accesibles para todos, evitando adaptaciones posteriores aisladas. En este sentido, el DUA propone ofrecer múltiples formas de representación, acción y expresión, así como de implicación, lo cual resulta especialmente pertinente en contextos donde los estudiantes presentan condiciones como trastornos del espectro autista, discapacidades motrices o necesidades educativas diversas.

En el contexto del CAM, el DUA se concreta a través del uso intencional del material didáctico, el cual se diseña y selecciona para garantizar el acceso al aprendizaje. Por ejemplo, el uso de apoyos visuales, materiales manipulables, recursos auditivos, tecnología proyectada y dinámicas lúdicas permite que los alumnos comprendan la información de distintas maneras, participen activamente y expresen lo que saben según sus posibilidades. Esto favorece que contenidos como el reconocimiento del nombre propio, el trazo de letras o la identificación de números no se aborden de forma única, sino mediante experiencias diversificadas y significativas.

Asimismo, la relación entre el material didáctico y las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) es clave dentro del enfoque del DUA. Las BAP no se encuentran en el alumno, sino en el contexto, las estrategias o los recursos que limitan su acceso, participación o aprendizaje. En este sentido, un material didáctico poco accesible, abstracto o rígido puede convertirse en una barrera; mientras que un material flexible, visual, concreto y adaptable puede funcionar como un facilitador del aprendizaje.

Por ejemplo, la ausencia de apoyos visuales puede dificultar la comprensión en alumnos con TEA; materiales que requieren motricidad fina compleja pueden representar una barrera para estudiantes con condiciones neuromotoras; o actividades poco motivantes pueden limitar la participación. Frente a ello, el uso de materiales adaptados como letras móviles, pictogramas, recursos táctiles, actividades proyectadas y juegos interactivos permite reducir estas barreras, favoreciendo la inclusión y el acceso equitativo al conocimiento.

De esta manera, el material didáctico no solo acompaña la enseñanza, sino que se convierte en un elemento clave para identificar, disminuir o eliminar las BAP, alineándose con los principios del DUA. Su uso consciente y contextualizado permite transformar la práctica docente, promoviendo entornos de aprendizaje más accesibles, participativos e inclusivos, donde todos los estudiantes tengan oportunidades reales de aprender y desarrollarse.

Campos Formativos Desarrollados En El Plan De Acción

En el plan de acción planteado para el desarrollo de la intervención que sustenta este informe, se trabajan de manera articulada los campos formativos de Lenguajes, Saberes y pensamiento científico y Ética, naturaleza y sociedades, entendidos no como áreas aisladas, sino como ámbitos que se complementan y dialogan entre sí para favorecer el desarrollo integral del alumnado. Esta integración permite que los aprendizajes tengan sentido, respondan a las necesidades reales de los estudiantes y se construyan a partir de experiencias significativas.

El campo de Lenguajes atraviesa la planeación como un eje fundamental, ya que posibilita la comunicación, la expresión y el reconocimiento de la identidad personal. A través del trabajo con el nombre propio, la identificación de letras, sonidos y palabras, así como el uso de diversos recursos visuales, orales y gestuales, se favoreció que los estudiantes encontraran formas accesibles para expresar lo que sienten, piensan y necesitan. Este campo cumple una función esencial al fortalecer la interacción social, la participación en el aula y la construcción del sentido de pertenencia, reconociendo que existen múltiples maneras de comunicarse y que todas son valiosas.

De manera complementaria, el campo de Saberes y pensamiento científico se incorpora para favorecer el desarrollo del pensamiento lógico, la exploración y la comprensión del entorno. A través de actividades relacionadas con los números, la correspondencia número-cantidad y el cuidado de la salud, los estudiantes se aproximaron a nociones básicas que les permitieron organizar la información, tomar decisiones sencillas y comprender situaciones de la vida cotidiana. Este campo contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales y promueve hábitos que favorecen el bienestar personal, partiendo siempre de experiencias concretas, manipulativas y cercanas a su realidad.

El campo de Ética, naturaleza y sociedades aporta una dimensión formativa esencial al fortalecer el reconocimiento de la dignidad, el autocuidado y el respeto hacia los demás. Mediante actividades orientadas a la identificación de límites

corporales, la prevención de situaciones de riesgo y la expresión de emociones, se favorece que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia de sí mismos y de su relación con los otros. Este campo cumple la función de acompañar la construcción de valores, actitudes de cuidado y convivencia, promoviendo entornos seguros y relaciones basadas en el respeto y la confianza.

En conjunto, la articulación de estos campos formativos permite que la planeación didáctica atienda de manera equilibrada los aspectos comunicativos, cognitivos, socioemocionales y éticos del alumnado. Esta integración favorece aprendizajes funcionales y significativos, centrados en la persona, respetando los ritmos, posibilidades y formas de aprender de cada estudiante, en coherencia con el enfoque humanista e inclusivo de la Nueva Escuela Mexicana.

Dominios del Perfil de Egreso Fortalecidos

El desarrollo del presente documento recepcional permitió fortalecer el dominio relacionado con el diseño y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos, al implementar una intervención pedagógica centrada en la diversidad del alumnado de un Centro de Atención Múltiple. A partir del diagnóstico inicial, se identificaron Barreras para el Aprendizaje y la Participación asociadas al uso limitado del material didáctico, lo que orientó la planificación de estrategias sustentadas en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En este sentido, se diseñaron y utilizaron recursos accesibles, concretos y multisensoriales que favorecieron la comprensión y la motivación del alumnado, consolidando la capacidad de generar ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos y pertinentes.

De igual manera, se fortalecieron los dominios vinculados con la identificación y eliminación de barreras, así como la integración de saberes teóricos, metodológicos y didácticos en la práctica docente. La aplicación de instrumentos como la rúbrica diagnóstica permitió analizar críticamente el contexto educativo y tomar decisiones fundamentadas para mejorar la intervención. Este proceso implicó la articulación de referentes teóricos de la inclusión educativa y del aprendizaje

(como el DUA y enfoques socioconstructivistas) con la práctica en el aula, lo que favoreció el desarrollo de propuestas pedagógicas contextualizadas y con sustento académico.

Finalmente, el trabajo contribuyó al fortalecimiento del dominio relacionado con la reflexión crítica de la práctica docente y el compromiso ético con la inclusión educativa. A través del enfoque de investigación-acción, se analizaron los alcances y áreas de oportunidad de la intervención, reconociendo el impacto del material didáctico en los procesos de aprendizaje y participación del alumnado. Este ejercicio reflexivo permitió consolidar una postura profesional orientada a la mejora continua, al reconocimiento de la diversidad como un valor y a la responsabilidad de garantizar condiciones de equidad, en congruencia con los principios de la formación docente en la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Desarrollo Del Plan De Acción

El presente plan de acción se derivó del propósito general del informe, el cual consistió en diseñar, desarrollar y reflexionar sobre una intervención pedagógica dirigida a alumnos de primer grado de educación primaria de un Centro de Atención Múltiple, con la finalidad de valorar cómo el uso intencional y contextualizado del material didáctico contribuye a potenciar los procesos de aprendizaje, favorecer la participación activa, desarrollar habilidades básicas y atender las necesidades educativas específicas del alumnado, en congruencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. En este sentido, el plan de acción no se presentó como un conjunto aislado de actividades, sino como una propuesta estructurada que articula diagnóstico, intervención, análisis y reflexión de la práctica docente, orientada a la mejora continua.

A partir del diagnóstico inicial, en el que se identificaron las características del grupo, sus estilos y ritmos de aprendizaje, niveles de participación y principales necesidades educativas, se diseñaron estrategias pedagógicas centradas en el uso de material didáctico accesible, pertinente y significativo. Las actividades implementadas —como el reconocimiento del nombre propio, la estimulación

auditiva y la exploración sensorial— permitieron evidenciar que los recursos visuales, manipulativos y multisensoriales favorecen la motivación, la comprensión y la participación del alumnado, al tiempo que posibilitan atender la diversidad presente en el aula.

En este marco, el plan de acción se orientó al cumplimiento de los objetivos específicos planteados en el informe: identificar las necesidades del grupo, diseñar una intervención pertinente, analizar los avances logrados y reflexionar sobre la práctica docente. Para ello, se estructuró bajo una lógica de investigación-acción, en la que cada fase permite tomar decisiones fundamentadas para mejorar el uso del material didáctico como mediador del aprendizaje. De esta manera, se buscó no solo fortalecer el desarrollo cognitivo, comunicativo y socioemocional de los estudiantes, sino también consolidar una práctica docente más consciente, inclusiva y contextualizada, capaz de responder a las demandas del contexto del CAM. Las actividades se efectuaron conforme a lo siguiente:

Tabla 3

Descripción de las fases del plan de acción

Fase	Actividad	Propósito	Material didáctico	Estrategias (DUA)	Evidencias	Resultados esperados
Diagnóstico	Observación inicial del grupo	Identificar características, necesidades, estilos de aprendizaje y BAP de los alumnos	Diario de campo, guía de observación, registros anecdóticos	Observación participante, registro cualitativo, acompañamiento individual	Participación, interacción, registros del desempeño	Reconocer necesidades del grupo y áreas de oportunidad
Acción 1	Reconozco mi nombre	Favorecer el reconocimiento del nombre propio y la identidad personal	Tarjetas con nombre y fotografía, letras móviles, pictogramas, video	Representación múltiple (visual, texto, manipulación), modelado, repetición	Identificación del nombre, participación, interacción grupal	Mayor reconocimiento del nombre propio y participación

Acción 2	Escucho, repito sonidos y palabras	Desarrollar atención auditiva, escucha activa e imitación sonora	Pictogramas, audios de animales, instrumentos musicales	Representación auditiva y visual, expresión múltiple (voz, gestos, sonidos)	Vocalizaciones, imitación de sonidos, atención	Mejora en comunicación inicial y atención auditiva
Acción 3	Trazo libre con pintura	Favorecer motricidad fina, coordinación y exploración sensorial	Pintura, pinceles, esponjas, rodillos, cartulinas	Acción y expresión múltiple (movimiento, tacto, visual), exploración libre	Producciones gráficas, participación y manipulación de materiales	Desarrollo inicial del trazo y coordinación motriz
Acción 4	Exploro con mis sentidos	Reconocer y experimentar los sentidos mediante actividades multisensoriales	Objetos sensoriales, pictogramas, caja de los sentidos	Representación multisensorial, participación flexible y exploración guiada	Respuestas gestuales, asociación de sentidos, participación	Comprensión básica de los sentidos y su función
Acción 5	Gallinita de sílabas	Iniciar procesos de lectoescritura mediante formación de sílabas y palabras	Cartón de huevos decorado, sílabas móviles, pictogramas	Manipulación concreta, andamiaje, asociación sonido grafía	Formación de palabras, reconocimiento de sílabas, participación	Reconocimiento inicial de sílabas y formación de palabras
Acción 6	Saludos formales	Favorecer la comunicación básica mediante saludos formales en inglés	Video de saludos, pictogramas, hojas para colorear	Representación visual y auditiva, repetición guiada, modelado	Repetición de saludos, señalamiento e imitación de gestos	Uso básico de saludos formales y mejora en interacción social

Nota. La tabla permite apreciar la secuencia del plan de acción desarrollado.

Actividad 1. “Reconociendo mi nombre”

La actividad “Reconociendo mi nombre” se llevó a cabo con el grupo de primer grado del Centro de Atención Múltiple (CAM), integrado por ocho alumnos, de los cuales asistieron seis el día de la intervención. La sesión tuvo una duración aproximada de 40 minutos y se desarrolló en una sola jornada, dentro del horario regular de trabajo.

El propósito central fue favorecer que los alumnos lograran identificar y reconocer su nombre propio mediante apoyos visuales personalizados, promoviendo así el desarrollo de su identidad y de una comunicación inicial. Para ello, se utilizaron materiales adaptados y visualmente atractivos, como tarjetas que combinaban la fotografía de cada estudiante con su nombre en letras grandes y coloridas, un video proyectado con imágenes de los alumnos, letras móviles de

foamy y una cartulina grupal con la frase “*Este Es Mi Nombre*”. Estos recursos los seleccioné considerando las características y necesidades del grupo, priorizando el canal visual como medio principal de acceso a la información.

Durante la implementación, y atendiendo a la fase de *descripción* que establece el ciclo de Smyth, se percibió que los alumnos mostraron interés y disposición hacia la actividad. Se observó que algunos identificaron su nombre principalmente a través de la imagen fotográfica, estableciendo una asociación inmediata entre su rostro y la representación escrita, mientras que otros lo reconocieron mediante el deletreo o la identificación visual de ciertas letras familiares. En cuanto al nivel de autonomía, se evidenciaron diferencias individuales: algunos realizaron la identificación y formación de su nombre de manera más independiente, mientras que otros requirieron acompañamiento y guía constante por mi parte.

Los apoyos que se utilizaron con mayor frecuencia fueron la repetición verbal, el modelado del docente y el uso de pictogramas como refuerzo visual, lo cual facilitó la comprensión de la consigna y sostuvo la atención durante la actividad. La combinación de imagen, texto, color y manipulación concreta permitió que el material resultara accesible, motivador y acorde al nivel de desarrollo cognitivo, comunicativo y motor del grupo.

En lo correspondiente a la fase de *interpretación*, se considera que el material didáctico que se empleó fue pertinente, ya que contribuyó directamente al logro del objetivo que se planteó, favoreciendo la participación activa de los alumnos y el reconocimiento progresivo de su nombre propio, como elemento fundamental en la construcción de su identidad escolar.

La práctica que se llevó a cabo, se puede interpretar desde diversos fundamentos teóricos que respaldan la pertinencia del material y la metodología que utilicé. En primer lugar, desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la actividad que se desarrolló ofreció múltiples formas de representación (fotografías, texto escrito, colores, videos y pictogramas), lo que permitió que mis

alumnos accedieran al contenido a través del canal que les resultaba más significativo para ellos. Este principio es clave en la educación especial, porque reconoce la diversidad neurológica de los niños y ayuda a eliminar barreras para que todos puedan aprender de manera más equitativa.

Además, los apoyos visuales que se consideraron se alinean con estrategias recomendadas para alumnos con Trastorno del Espectro Autista o discapacidad intelectual, quienes suelen procesar mejor la información visual que la puramente verbal. La repetición verbal que se usó y el modelado como docente, actuaron como un andamiaje pedagógico, tal como lo propone Vygotsky al hablar de la Zona de Desarrollo Próximo, donde el apoyo del adulto media el aprendizaje; en mi actividad, esto permitió que algunos niños identificaran y formaran su nombre, con una guía que se fue reduciendo poco a poco.

Por otro lado, el reconocimiento del nombre propio que se fomentó tiene una base sólida en el desarrollo de la identidad personal y el lenguaje funcional en el día a día. Desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, partir de algo tan cercano y relevante como el propio nombre ayuda a que los alumnos creen conexiones cognitivas fuertes, gracias al valor afectivo que tiene para ellos, lo que explica el interés y la disposición que mostraron durante la sesión.

Finalmente, al incluir la manipulación de letras móviles de foamy, se integró el aprendizaje visual con una experiencia motriz concreta, fortaleciendo la asociación entre la imagen, la grafía y el significado de cada nombre. Esta combinación multisensorial, tan esencial en educación especial, potencia la memoria y la consolidación del aprendizaje al diversificar los estímulos que reciben los niños.

Considerando la fase de *confrontación*, se puede afirmar que la práctica realizada no solo cumplió con el objetivo académico planteado, sino que se apoyó en estos principios teóricos para lograr efectividad, mostrando una clara coherencia entre los materiales elegidos, las necesidades de mi grupo y los fundamentos pedagógicos actuales. Considerando la fase de confrontación, se puede afirmar que

la práctica realizada no solo cumplió con el objetivo académico planteado, sino que se apoyó en principios teóricos que favorecen una educación inclusiva, significativa y centrada en las necesidades del alumnado. Desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se reconoce la importancia de ofrecer múltiples formas de representación, participación y expresión, permitiendo que cada estudiante acceda al aprendizaje de acuerdo con sus características y posibilidades. Asimismo, autores como Lev Vygotsky destacan que el aprendizaje se fortalece mediante la interacción social, el acompañamiento y el uso de apoyos ajustados a la Zona de Desarrollo Próximo, mientras que David Ausubel señala que los aprendizajes adquieren mayor sentido cuando parten de experiencias cercanas y significativas para el estudiante.

En este sentido, los materiales didácticos empleados y las estrategias implementadas favorecieron la comunicación y el acceso al conocimiento, contribuyendo también a la disminución de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). De esta manera, la práctica mostró una clara coherencia entre los materiales elegidos, las necesidades específicas de mi grupo y los fundamentos pedagógicos actuales que orientan la educación inclusiva.

En esta fase fue posible analizar críticamente la práctica desarrollada y contrastar con los referentes teóricos, pedagógicos y contextuales que orientaron la intervención. Desde esta perspectiva, la actividad realizada no sólo permitió alcanzar el objetivo académico planteado, sino que evidenció la importancia de fundamentar las decisiones didácticas en principios pedagógicos coherentes con las características reales del alumnado. La confrontación implicó cuestionar por qué se eligieron determinados materiales, qué concepciones de aprendizaje sustentaban su uso y de qué manera estos respondían verdaderamente a las necesidades presentes en el aula del Centro de Atención Múltiple.

En este análisis, se identificó que los recursos visuales, manipulativos y multisensoriales utilizados resultaron pertinentes porque favorecieron formas diversas de acceso al aprendizaje, en congruencia con los principios del Diseño

Universal para el Aprendizaje (DUA). Asimismo, la intervención mostró relación con la perspectiva sociocultural de Vygotsky, al reconocerse que el aprendizaje se construye mediante procesos de mediación y acompañamiento dentro de la Zona de Desarrollo Próximo. Del mismo modo, las experiencias concretas y manipulativas implementadas se vincularon con los planteamientos de Jean Piaget respecto a la importancia de la acción y la exploración en las primeras etapas del desarrollo cognitivo.

A partir del análisis de la práctica que llevé a cabo, considero necesario cuestionar el nivel de autonomía real que alcanzaron mis alumnos durante la actividad. Aunque la mayoría logró identificar su nombre, en varios casos este reconocimiento dependió mucho de la fotografía y de mi repetición constante, lo que me lleva a reflexionar si el aprendizaje se enfocó más en asociar la imagen con la persona que en reconocer progresivamente la grafía como símbolo de su nombre propio.

Además, si bien los apoyos verbales y los pictogramas facilitaron la comprensión, es importante que analice si en todos los casos logré reducir gradualmente mi acompañamiento o si algunos niños se quedaron necesitando asistencia constante. En el contexto del CAM, el verdadero reto no es solo asegurar su participación, sino impulsarlos hacia una mayor independencia, siempre respetando sus ritmos individuales.

Otro punto clave es la generalización del aprendizaje: la actividad funcionó bien dentro del aula y en esa dinámica específica, pero me pregunto si mis alumnos podrían reconocer su nombre en otros espacios escolares, con formatos distintos o sin la foto como apoyo principal. Esto me invita a diversificar las situaciones didácticas para que el aprendizaje se consolide de verdad.

También se advirtió que, con solo seis alumnos presentes, se pudo brindar una atención más personalizada; sin embargo, cuando asisten los ocho, la organización del tiempo y la distribución de apoyos se complica bastante. Por eso,

necesito prever estrategias más autónomas y materiales que permitan una participación simultánea, sin que dependan tanto de mi guía directa.

En este sentido, esta reflexión no resta valor a la práctica, sino que me ayuda a detectar áreas de mejora para potenciar la funcionalidad del aprendizaje, la autonomía de los niños y la transferencia de lo aprendido a otros contextos escolares y sociales.

A partir de la reflexión realizada, se propone fortalecer la actividad incorporando estrategias que favorezcan mayor autonomía y generalización del aprendizaje. En futuras intervenciones, se puede disminuir progresivamente el uso de la fotografía como apoyo principal, priorizando el reconocimiento visual de la grafía del nombre, ya sea mediante el señalamiento de la inicial, la identificación de letras clave o la comparación entre nombres similares.

Asimismo, se sugiere integrar el nombre propio en distintas rutinas cotidianas del aula, como el acomodo de materiales, la elección de responsabilidades o el registro de asistencia, con el fin de convertirlo en un elemento funcional y no únicamente en un ejercicio aislado. De esta manera, se promoverá la transferencia del aprendizaje a otros contextos escolares.

Para favorecer la autonomía, se pueden diseñar estaciones de trabajo donde los alumnos manipulen su nombre de manera más independiente, utilizando sobres personalizados, rompecabezas de letras o tableros de velcro que les permitan autocorregirse. También sería pertinente implementar apoyos visuales graduados, retirando paulatinamente la ayuda verbal constante y fomentando tiempos de espera que respeten el ritmo individual.

En relación con la organización del grupo completo (ocho alumnos), se propone anticipar materiales duplicados y dinámicas que permitan la participación simultánea, evitando tiempos muertos y manteniendo la atención activa. Esto contribuirá a una gestión más equilibrada del acompañamiento docente.

Finalmente, la *reconstrucción* de la práctica reafirma que el reconocimiento del nombre propio no solo es un contenido académico inicial, sino un proceso vinculado con la identidad, la comunicación y la pertenencia al grupo. Por ello, continuar fortaleciendo esta línea de trabajo, con ajustes progresivos y estrategias diversificadas, permitirá consolidar aprendizajes más significativos y funcionales para los alumnos del CAM.

A partir de la implementación y evaluación de la intervención pedagógica, fue posible recuperar diversos resultados que permitieron valorar el impacto del uso del material didáctico inclusivo en el aprendizaje y la participación del alumnado. Las evidencias obtenidas durante el desarrollo de las actividades mostraron cambios importantes en la disposición de los estudiantes, sus formas de interacción, el seguimiento de consignas y la participación dentro del aula. Asimismo, el análisis realizado permitió identificar tanto los avances alcanzados como aquellos aspectos que aún representan retos para la práctica docente.

Tabla 4

Elementos pedagógicos de la intervención realizada

Campo Formativo	Lenguajes	ETAPAS
Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) Contenido	Establece correspondencias entre oralidad y escritura. Narración de actividades y eventos relevantes que tengan lugar en la familia, la escuela o el resto de la comunidad.	Inicio: Se inicia la jornada con las rutinas diarias: pase de lista, registro de la fecha, lavado de manos y organización del espacio de trabajo. Se proyecta un video corto con las fotografías de los alumnos y sus nombres en letras grandes y coloridas. Se pregunta: “¿Quién es?”,

Eje articulador	Inclusión, pensamiento crítico	“¿Cómo se llama?”. Desarrollo: Se entrega a cada alumno una tarjeta personalizada con su nombre, fotografía y un color asignado. Posteriormente identifican su tarjeta entre varias opciones y forman su nombre con letras móviles de foamy. Se refuerza con apoyos visuales, pictogramas y acompañamiento verbal.
Metodología	Aprendizaje visual mediante reconocimiento del nombre propio, apoyos visuales y manipulación de letras móviles.	Posteriormente identifican su tarjeta entre varias opciones y forman su nombre con letras móviles de foamy. Se refuerza con apoyos visuales, pictogramas y acompañamiento verbal.
Recursos	Tarjetas con nombres y fotografías, letras móviles de foamy, pictogramas, video corto, cartulina.	Cierre: Se canta una canción con los nombres de los alumnos acompañada de movimientos y palmadas. Se muestran nuevamente las tarjetas para que identifiquen la suya y se realiza retroalimentación grupal positiva.
Evaluación	Observación directa, participación, identificación del nombre propio y seguimiento de instrucciones.	
Reflexión sobre el desempeño docente	Uso de apoyos visuales, acompañamiento individual y reforzamiento positivo para favorecer la participación.	

Nota. Este instrumento permite apreciar sintéticamente los elementos de la intervención realizada.

Pertinencia con los objetivos de aprendizaje

Al analizar mi práctica, comprendo que la pertinencia del material utilizado estuvo directamente vinculada con el objetivo de aprendizaje: favorecer el reconocimiento del nombre propio como base para la identidad y la comunicación

inicial. Un recurso es pertinente cuando contribuye de manera directa al logro de las metas formativas, facilitando la comprensión y aplicación del conocimiento. En este caso, mi intención no era que los alumnos memorizaran letras de manera aislada, sino que lograran reconocerse, identificar su nombre y comenzar a darle significado dentro de su entorno escolar.

Si el objetivo hubiera sido únicamente la copia escrita, probablemente habría utilizado fichas impresas o ejercicios repetitivos; sin embargo, al buscar fortalecer la comunicación y el reconocimiento visual, resultó más adecuado emplear tarjetas personalizadas con fotografía, letras móviles, pictogramas y un video proyectado con sus imágenes. Estos recursos facilitaron la asociación entre imagen, grafía e identidad, lo cual fue más coherente con la meta pedagógica planteada.

Retomando un criterio trabajado en una investigación previa, considero que los materiales didácticos adaptados o diversificados cumplen una función clave: facilitan el acceso al currículo y promueven la participación de todos los estudiantes, incluso de aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje o la comunicación. En esta sesión, las tarjetas con fotografía y los pictogramas funcionaron precisamente como medios que acercaron el contenido a mis alumnos, algunos de los cuales presentan barreras en la comunicación oral o en la abstracción simbólica.

En comparación con materiales tradicionales no adaptados (una hoja con el nombre escrito únicamente en texto), los recursos empleados en esta actividad ofrecieron mayor accesibilidad y significado. La imagen permitió un reconocimiento inmediato; el color facilitó la discriminación visual; las letras móviles promovieron la manipulación concreta; y la repetición verbal reforzó la comprensión auditiva. Esta combinación hizo que el aprendizaje fuera más accesible y funcional para todos, respetando sus diferentes capacidades cognitivas, motoras y comunicativas.

De esta manera, confirmó que la pertinencia no radica solo en que el material sea atractivo, sino en que exista coherencia entre el recurso y el objetivo pedagógico. En esta práctica, los materiales seleccionados no fueron elementos

decorativos, sino verdaderos mediadores del aprendizaje, alineados con la meta de fortalecer la identidad dentro del aula del CAM.

Adecuación al nivel de desarrollo y a las capacidades del alumnado

Al planear e implementar la actividad “Reconociendo mi nombre”, tuve presente que un material demasiado complejo puede generar frustración, mientras que uno demasiado simple puede limitar el avance del estudiante. En el contexto del CAM, esta premisa cobra aún mayor relevancia, ya que cada alumno presenta características cognitivas, motoras y comunicativas particulares. Por ello, antes de seleccionar los recursos, consideré el nivel de desarrollo de mi grupo y las formas en que cada uno accede mejor a la información.

Adapté el tamaño de las letras, utilicé colores llamativos para facilitar la discriminación visual y agregué la fotografía como apoyo concreto para quienes aún no logran consolidar la representación simbólica del nombre escrito. Asimismo, las letras móviles de foamy permitieron la manipulación sencilla y accesible, considerando que algunos alumnos requieren materiales más grandes o con textura para facilitar el agarre y la coordinación motriz.

En comparación con un material estándar (una hoja impresa con el nombre en tamaño regular y sin apoyos visuales), los recursos utilizados en esta sesión ofrecieron mayor adecuación al nivel real del grupo. Mientras que un formato tradicional podría haber generado desconexión o frustración, la personalización permitió que todos participaran según sus posibilidades: algunos identificando la fotografía, otros reconociendo letras específicas y otros formando su nombre con acompañamiento.

Retomando un criterio trabajado en una investigación previa, reconozco que los materiales didácticos adaptados o diversificados cumplen una función clave: facilitan el acceso al currículo y promueven la participación de todos los estudiantes, incluso de aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje o la comunicación. En esta actividad, las tarjetas personalizadas y los pictogramas no fueron un apoyo

adicional, sino una condición necesaria para garantizar la comprensión y la inclusión real.

Esta experiencia reafirma que la adecuación del material no es un detalle menor, sino una decisión pedagógica que parte del conocimiento profundo del alumnado. Enseñar en el CAM implica observar, ajustar y diseñar recursos que respondan a las capacidades reales de los estudiantes, evitando tanto la sobreexigencia como la subestimación. Solo así el aprendizaje puede convertirse en una experiencia significativa y alcanzable para todo

Capacidad del material para fomentar la autonomía y la interacción social

Durante la implementación de la actividad, pude reconocer que los recursos utilizados no solo favorecieron el aprendizaje académico, sino también el desarrollo personal y social de mis alumnos. Los materiales empleados (tarjetas personalizadas, letras móviles, cartulina grupal y video proyectado) propiciaron espacios de exploración, manipulación y participación compartida que trascendieron el simple reconocimiento del nombre.

Los recursos que invitan al alumno a explorar, experimentar y colaborar con otros fortalecen no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo personal y social. En esta sesión, el momento en que cada alumno colocó su nombre en la cartulina común con la frase “ESTE ES MI NOMBRE” permitió vivenciar la pertenencia al grupo. No se trató únicamente de identificar letras, sino de reconocerse como parte de una comunidad escolar.

Asimismo, la dinámica grupal (al cantar los nombres y observar las tarjetas de los compañeros) promovió la comunicación, la espera de turnos y el respeto por el otro. Aunque la actividad fue individual en ciertos momentos, el cierre colectivo favoreció la interacción social y el reconocimiento mutuo. En este sentido, el material didáctico funcionó como un puente entre la enseñanza y la convivencia.

En términos de autonomía, observé distintos niveles de desempeño. Algunos alumnos manipularon las letras móviles con mayor independencia, mientras que

otros necesitaron acompañamiento verbal o modelado. Sin embargo, el diseño accesible del material permitió que todos participaran activamente dentro de sus posibilidades. Considero que la manipulación concreta y la personalización del recurso facilitaron pequeños avances hacia la independencia, especialmente cuando propicié tiempos de espera antes de intervenir.

Esta experiencia me reafirma que en el contexto del CAM el material no solo debe transmitir contenido, sino también generar oportunidades de interacción significativa. Cuando el recurso permite compartir, señalar, nombrar y reconocer al otro, se convierte en un medio que amplía su impacto más allá del aula y fortalece la construcción de vínculos sociales.

Accesibilidad y adaptabilidad

Finalmente, la accesibilidad y adaptabilidad son criterios indispensables en cualquier contexto educativo, pero resultan especialmente relevantes en la educación especial. Los materiales deben poder ser utilizados por todos los alumnos, ajustándose en formato, textura, lenguaje o tecnología. Esto implica pensar no solo en el contenido, sino también en la forma de presentación y en las posibles barreras que podrían limitar su uso. Además, Cabero (2006) recomienda considerar la viabilidad práctica (costo, durabilidad, facilidad de uso) y el valor motivacional del material, ya que un recurso accesible, atractivo y funcional potencia la participación y mejora la experiencia educativa.

Figura 2.
Identificación de letras.



Actividad 2. “Escucho y repito sonidos y palabras”

La actividad “Escucho y repito sonidos y palabras”, se llevó a cabo con el grupo de primer grado del Centro de Atención Múltiple (CAM), durante la sesión asistieron seis estudiantes y la actividad tuvo una duración aproximada de 40 minutos, realizándose dentro del horario regular de trabajo del aula.

El propósito principal de esta actividad fue favorecer la atención auditiva, la imitación de sonidos y el inicio de la producción verbal, a través de experiencias lúdicas que permitieran a los alumnos reconocer distintos sonidos del entorno y asociarlos con imágenes y palabras. Con esta actividad también se buscó fortalecer la comprensión de que existen diferentes formas de comunicación, utilizando el sonido, la palabra y el apoyo visual como medios para expresar ideas y reconocer significados.

Considerando la fase de *descripción* del Ciclo de Smyth, se expone lo acontecido en el desarrollo de la actividad. Para el desarrollo de la sesión, se utilizaron diversos materiales visuales y auditivos adaptados, entre ellos una canción de saludo titulada “Hola, hola, ¿cómo estás?”, tarjetas con pictogramas de animales, audios con sonidos característicos de diferentes animales (como gato, perro, vaca y gallo) y instrumentos musicales sencillos como maracas, sonajas y tambores. Estos materiales fueron seleccionados considerando las características del grupo, y priorizando estrategias visuales, auditivas y manipulativas que facilitaran la comprensión y mantuvieran el interés de los alumnos.

La actividad inició con la rutina de bienvenida, acompañada de la canción de saludo, la cual permitió generar un ambiente de confianza y motivación. Durante este momento se promovió la escucha activa y se realizó una breve conversación guiada sobre cómo sonaba la canción y qué emociones transmitía. Esto permitió que los alumnos comenzaran a prestar atención a los sonidos y a las expresiones verbales presentes en la música.

Posteriormente, en la fase de desarrollo, se presentaron tarjetas con pictogramas de animales mientras se reproducían diferentes sonidos. Los alumnos debían identificar a qué animal correspondía cada sonido, y posteriormente intentar imitar el sonido o pronunciar el nombre del animal, apoyándose en el pictograma correspondiente. Durante esta actividad se observó que algunos estudiantes respondieron principalmente a través de la imitación sonora, mientras que otros utilizaron gestos, señalamientos o vocalizaciones para intentar participar.

En un segundo momento del desarrollo, cada alumno eligió un instrumento musical sencillo con el cual acompañó el ritmo de la canción de saludo o intentó reproducir distintos sonidos. Esta dinámica permitió integrar el movimiento corporal, la exploración sonora y la participación del grupo. Durante la actividad se reforzó constantemente la pronunciación, la imitación de sonidos y la participación mediante reforzadores positivos, elogios verbales y gestos de aprobación, con el fin de mantener la motivación y la seguridad de los alumnos.

Finalmente, la sesión concluyó con una mini “ronda sonora”, en la cual cada estudiante tuvo la oportunidad de reproducir su sonido favorito utilizando el instrumento musical o mediante su propia voz. El resto del grupo intentó adivinar qué representaba ese sonido, ya fuera un animal, una emoción o algún sonido del entorno. Para cerrar la actividad, se destacó la importancia de escuchar atentamente para poder comunicarnos y comprender a los demás, reforzando así el propósito central de la sesión.

Respecto a la fase de *interpretación*, se puede afirmar que la actividad que se implementó se fundamentó en diversos enfoques pedagógicos que destacan la importancia del aprendizaje multisensorial y la comunicación funcional en la educación especial. En primer lugar, desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la actividad ofreció múltiples formas de representación de la información, ya que combinó estímulos auditivos, visuales y manipulativos mediante el uso de canciones, sonidos de animales, pictogramas e instrumentos musicales. Esta diversidad de estímulos permitió que los alumnos accedieran al aprendizaje a través

de distintos canales sensoriales, facilitando su participación de acuerdo con sus posibilidades individuales.

Asimismo, el uso de pictogramas y apoyos visuales es una estrategia ampliamente recomendada para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista o con dificultades en el desarrollo del lenguaje, ya que estos recursos favorecen la comprensión y permiten establecer una relación clara entre el sonido, la imagen y el significado. La asociación entre el sonido del animal, su representación visual y la palabra correspondiente, contribuye a fortalecer los procesos de comprensión y expresión del lenguaje.

Por otro lado, la imitación de sonidos y palabras se relaciona con procesos fundamentales en la adquisición del lenguaje. Diversos autores señalan que la imitación vocal y la repetición son estrategias clave para el desarrollo de habilidades comunicativas iniciales, ya que permiten que los niños practiquen la producción de sonidos y comiencen a establecer conexiones entre lo que escuchan y lo que pueden expresar.

En la fase de *confrontación*, se puede advertir que desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, el aprendizaje ocurre mediante la interacción social y el acompañamiento del adulto. Durante la actividad, el papel como docente consistió en proporcionar modelado verbal, repetición y apoyo constante, lo cual actuó como un andamiaje que facilitó que los alumnos intentarán reproducir sonidos y palabras dentro de su Zona de Desarrollo Próximo.

Además, el uso de instrumentos musicales permitió integrar el ritmo, el movimiento y la exploración sonora, aspectos que favorecen el desarrollo de la atención, la coordinación y la expresión emocional. Las actividades musicales son especialmente valiosas en educación especial, ya que promueven la participación activa y generan un ambiente lúdico que reduce la ansiedad y facilita la comunicación.

En conjunto, la actividad integró estrategias visuales, auditivas y motrices que favorecen el desarrollo del lenguaje inicial, la atención y la interacción social, aspectos fundamentales en el proceso educativo de los alumnos del CAM.

Considerando la fase de *reconstrucción* y a partir del análisis de la práctica realizada, se considera importante reflexionar sobre el nivel real de participación y producción verbal que alcanzaron los alumnos durante la actividad. Si bien, la mayoría mostró interés al escuchar los sonidos y observar los pictogramas, en algunos casos la respuesta se limitó al señalamiento o a la imitación gestual, más que a la producción de palabras o sonidos claros.

Esto me lleva a cuestionar si los apoyos que se proporcionaron fueron suficientes para favorecer una mayor intención comunicativa, o si sería necesario incorporar estrategias adicionales que faciliten la emisión de vocalizaciones o palabras, especialmente en aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades en el lenguaje oral.

Otro aspecto relevante es que, aunque la actividad resultó motivadora gracias al uso de música e instrumentos, algunos alumnos se concentraron más en explorar el instrumento que en reproducir los sonidos o palabras propuestos. Esto me invita a reflexionar sobre la necesidad de equilibrar el componente lúdico con el propósito pedagógico, para asegurar que el juego también contribuya directamente al desarrollo del lenguaje.

También es importante considerar que, debido a las características del grupo y a la diversidad de necesidades presentes en el aula, el nivel de respuesta fue muy variable entre los alumnos. Mientras algunos participaron con mayor iniciativa, otros requirieron apoyo constante para mantenerse atentos y comprender la consigna.

Finalmente, surge la necesidad de analizar si el aprendizaje logrado durante la sesión puede transferirse a otras situaciones de comunicación dentro del aula, como nombrar objetos, imitar sonidos del entorno o responder a estímulos auditivos

en otras actividades. La generalización del aprendizaje es un aspecto fundamental que debe fortalecerse en futuras intervenciones.

A partir de la reflexión realizada, se propone fortalecer la actividad incorporando estrategias que favorezcan una mayor participación comunicativa y autonomía por parte de los alumnos. En futuras sesiones, se puede aumentar gradualmente la variedad de sonidos y palabras, incluyendo no solo animales, sino también sonidos del entorno cotidiano, como el timbre, el agua o los vehículos, para ampliar el repertorio auditivo y lingüístico.

Asimismo, sería pertinente incorporar apoyos visuales adicionales, como secuencias de pictogramas o tableros de comunicación, que permitan a los alumnos señalar o elegir sonidos de manera más independiente. Estos recursos podrían facilitar la expresión de preferencias y fortalecer la relación entre sonido, imagen y palabra.

También se propone integrar momentos de espera y modelado más pausado, permitiendo que los alumnos tengan tiempo suficiente para intentar reproducir sonidos o palabras antes de recibir ayuda directa. Esta estrategia favorece el desarrollo de la iniciativa comunicativa y respeta el ritmo individual de cada estudiante.

En relación con el uso de instrumentos musicales, se pueden establecer turnos más estructurados y consignas claras para asegurar que todos los alumnos participen activamente en la imitación de sonidos, evitando que la exploración libre del instrumento desvíe la atención del objetivo principal de la actividad.

Finalmente, se recomienda dar continuidad a este tipo de experiencias dentro de otras rutinas del aula, integrando juegos de sonidos, canciones y actividades de imitación en distintos momentos del día. De esta manera, el aprendizaje podrá consolidarse progresivamente y contribuir al desarrollo del lenguaje, la atención auditiva y la comunicación funcional de los alumnos del CAM.

Respecto a los resultados obtenidos y al proceso de evaluación desarrollado durante la intervención pedagógica, se identificaron diversos hallazgos relacionados con el impacto del uso intencional y contextualizado del material didáctico en los procesos de aprendizaje y participación del alumnado. El análisis de las evidencias recopiladas permitió reconocer avances significativos en aspectos como la atención, la motivación, la interacción, la comunicación y el desarrollo de habilidades básicas, así como identificar áreas de oportunidad que requieren fortalecerse para continuar favoreciendo una enseñanza más inclusiva y pertinente. En este sentido, la evaluación no se limitó únicamente a valorar el cumplimiento de las actividades planteadas, sino que constituyó un proceso reflexivo orientado a comprender la efectividad de las estrategias implementadas, la respuesta del grupo y las posibilidades de mejora de la práctica docente.

Tabla 5.
Elementos pedagógicos de la intervención realizada

Campo Formativo	Lenguajes	Etapas
Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) Contenido	Combina recursos de los lenguajes como ritmos, sonidos y juegos verbales.	Inicio: Se realiza la rutina diaria y se reproduce una canción de saludo para promover la atención y escucha activa. Se conversa sobre los sonidos y emociones que transmite la canción.
Eje articulador	Recursos y juegos del lenguaje que fortalecen la expresión oral.	Desarrollo: Se presentan pictogramas de animales y se reproducen sonidos para que los alumnos identifiquen el animal correspondiente. Repiten sonidos o palabras con apoyo visual y utilizan instrumentos musicales sencillos para seguir ritmos.
Metodología	Inclusión, artes y experiencias críticas	Cierre: Se realiza una ronda sonora donde cada alumno reproduce un sonido con instrumentos. El grupo intenta adivinar el sonido y se reflexiona sobre la importancia de escuchar para comunicarnos.
	Aprendizaje auditivo mediante repetición, discriminación de sonidos y uso de instrumentos musicales.	

Recursos	Pictogramas de animales, bocinas, sonidos grabados, instrumentos musicales.
Evaluación	Participación oral, identificación de sonidos y seguimiento de consignas.
Reflexión sobre el desempeño docente	Favorecer la escucha activa, la imitación sonora y la comunicación oral mediante apoyos auditivos y visuales.

Nota. Este instrumento permite apreciar sintéticamente los elementos de la intervención realizada.

Pertinencia con los objetivos de aprendizaje

Al analizar la práctica docente, se comprende que la pertinencia de los materiales utilizados estuvo directamente relacionada con el objetivo de aprendizaje planteado: favorecer la atención auditiva, la imitación de sonidos y el inicio de la producción verbal como formas iniciales de comunicación. Un material didáctico es pertinente cuando contribuye de manera directa al logro de los propósitos formativos, facilitando que los alumnos comprendan, participen y desarrollen habilidades acordes a sus posibilidades. En este caso, la intención principal no era que los alumnos repitieran palabras de manera mecánica, sino que reconocieran sonidos, los asociaran con imágenes significativas y comenzarán a reproducirlos como una forma básica de comunicación.

Si el objetivo de la sesión hubiera sido únicamente la memorización de palabras o la repetición verbal aislada, probablemente habría utilizado ejercicios impresos o actividades centradas en la repetición directa de vocabulario. Sin embargo, al buscar fortalecer la escucha activa, la discriminación auditiva y la imitación sonora, resultó más adecuado emplear recursos que integraran distintos

canales sensoriales, como la canción de saludo, los sonidos de animales, las tarjetas con pictogramas y los instrumentos musicales. Estos materiales permitieron establecer una relación clara entre el sonido, la imagen y la palabra, facilitando que los alumnos comprendieran el significado de lo que escuchaban y tuvieran una referencia visual para intentar reproducirlo.

Retomando algunos criterios pedagógicos relacionados con la educación inclusiva, considero que los materiales didácticos diversificados cumplen un papel fundamental, ya que permiten que los estudiantes accedan al aprendizaje mediante diferentes formas de representación. En el contexto del CAM, donde algunos alumnos presentan dificultades en la comunicación oral o en la comprensión del lenguaje verbal, el uso de pictogramas, sonidos y experiencias musicales se convierte en una estrategia que reduce las barreras de aprendizaje y promueve la participación activa.

En esta sesión, las tarjetas con pictogramas de animales funcionaron como un apoyo visual que permitió a los alumnos identificar de manera más clara el sonido que escuchaban. Al mismo tiempo, los audios de sonidos de animales favorecieron el desarrollo de la atención auditiva y la discriminación sonora, mientras que los instrumentos musicales sencillos facilitaron la participación activa mediante el ritmo, el movimiento y la exploración de sonidos. Esta combinación permitió que los estudiantes no solo escucharán los sonidos, sino que también pudieran experimentarlos, imitarlos y representarlos, lo que fortaleció el proceso de aprendizaje.

Al realizar un comparativo entre los materiales utilizados durante la sesión, puedo observar que cada uno cumplió una función específica dentro del proceso de aprendizaje. La canción de saludo permitió iniciar la actividad de manera motivadora, generando un ambiente de confianza y favoreciendo la atención inicial del grupo. Los pictogramas facilitaron la comprensión visual y la asociación entre el sonido y su significado, especialmente para aquellos alumnos que presentan dificultades en la comunicación verbal. Por su parte, los sonidos de animales

reproducidos mediante audio estimularon la escucha activa y promovieron la identificación auditiva, mientras que los instrumentos musicales favorecieron la participación corporal y la expresión sonora, permitiendo que los alumnos reprodujeran ritmos o intentaran imitar sonidos de manera más libre.

Si comparo estos recursos con materiales más tradicionales, como fichas impresas con nombres de animales o ejercicios de repetición verbal, considero que los materiales utilizados en la sesión ofrecieron mayor accesibilidad y significado para los alumnos. Mientras que un material únicamente textual podría resultar abstracto o poco comprensible para algunos estudiantes, los recursos utilizados integraron imagen, sonido, movimiento y juego, lo que facilitó una experiencia de aprendizaje más completa y acorde con las necesidades del grupo.

De esta manera, se confirmó que la pertinencia del material no depende únicamente de que sea atractivo o llamativo, sino de que exista una coherencia clara entre los recursos utilizados y el objetivo pedagógico que se pretende alcanzar. En esta práctica, los materiales no funcionaron como elementos aislados, sino como mediadores del aprendizaje, que permitieron fortalecer la atención auditiva, la imitación de sonidos y las primeras formas de comunicación dentro del aula del CAM.

Capacidad del material para fomentar la autonomía y la interacción social

Al analizar la implementación de la actividad *“Escucho y repito sonidos y palabras”*, puedo reconocer que los materiales utilizados tuvieron un papel importante para favorecer la interacción social entre los alumnos, ya que propiciaron momentos de participación compartida, atención conjunta y comunicación dentro del grupo.

En el contexto del aula del Centro de Atención Múltiple, donde algunos estudiantes presentan dificultades en la comunicación verbal o en la interacción social, es fundamental utilizar recursos que faciliten el acercamiento entre los alumnos y que promuevan situaciones en las que puedan observar, escuchar y

responder a las acciones de los demás. En este sentido, los materiales empleados durante la sesión (como la canción de saludo, los pictogramas de animales, los sonidos reproducidos y los instrumentos musicales) funcionaron como mediadores que generaron oportunidades de interacción dentro del grupo.

La canción de saludo, utilizada al inicio de la actividad, permitió crear un momento de participación colectiva en el que los alumnos escucharon el mismo estímulo y respondieron mediante gestos, movimientos o vocalizaciones. Este tipo de dinámicas favorece la construcción de un ambiente de grupo, ya que los estudiantes comparten una misma experiencia y comienzan a reconocer la presencia y participación de sus compañeros.

Por otro lado, las tarjetas con pictogramas de animales y los sonidos reproducidos promovieron la interacción a través de la observación y la respuesta grupal. Cuando los alumnos intentaban identificar el sonido de un animal, se generaban momentos en los que observaban las respuestas de sus compañeros, escuchaban sus intentos de imitación o señalaban las imágenes correspondientes. Estas situaciones permitieron que los estudiantes no solo interactuaran con el material, sino también con las acciones y respuestas de los demás.

Asimismo, el uso de instrumentos musicales sencillos favoreció la participación compartida durante la actividad. Al acompañar el ritmo de la canción o imitar sonidos con los instrumentos, los alumnos pudieron percibir los sonidos que producían sus compañeros y responder a ellos, creando pequeñas experiencias de comunicación sonora dentro del grupo. Este tipo de interacción resulta especialmente valioso para estudiantes que aún no utilizan el lenguaje verbal de manera funcional, ya que les permite comunicarse mediante sonidos, movimientos o gestos.

Un momento particularmente significativo fue la mini “ronda sonora” realizada al final de la actividad, donde cada alumno tuvo la oportunidad de reproducir un sonido mientras el resto del grupo intentaba adivinar qué representaba. Esta

dinámica promovió la atención hacia el compañero que participaba, fomentó la escucha activa y generó un espacio de intercambio dentro del grupo, en el que los estudiantes se involucraron de manera conjunta.

En comparación con actividades más individuales, como ejercicios impresos o tareas de repetición aislada, los materiales utilizados en esta sesión ofrecieron mayores oportunidades de interacción social, ya que permitieron desarrollar experiencias compartidas basadas en el juego, el sonido y la exploración musical. De esta manera, el material no solo facilitó el aprendizaje del contenido, sino que también contribuyó a fortalecer la participación, la comunicación y la convivencia dentro del aula.

Por lo tanto, considero que los recursos empleados durante la actividad funcionaron como herramientas mediadoras de la interacción social, permitiendo que los alumnos se relacionaran entre sí a través de experiencias auditivas, visuales y corporales. En el contexto del CAM, donde el desarrollo de la comunicación y la interacción social es un objetivo fundamental, este tipo de materiales adquiere un valor pedagógico significativo al crear oportunidades reales para que los estudiantes compartan, respondan y participen dentro del grupo.

Accesibilidad y adaptabilidad

La accesibilidad en los recursos didácticos implica que los estudiantes puedan comprender, manipular y participar en las actividades sin que existan barreras que dificulten su aprendizaje, especialmente cuando se trata de alumnos con diversas necesidades educativas.

En este sentido, los materiales seleccionados fueron diseñados considerando las características del grupo, priorizando recursos que integraran apoyos visuales, auditivos y manipulativos. Las tarjetas con pictogramas de animales permitieron que los alumnos contaran con una representación visual clara del sonido que escuchaban, facilitando la comprensión del significado incluso para

aquellos estudiantes que presentan dificultades en el lenguaje oral o en la comprensión verbal. Los pictogramas funcionaron como un puente entre el sonido y la palabra, permitiendo que los alumnos pudieran identificar y asociar los estímulos de manera más sencilla.

De igual manera, la reproducción de sonidos de animales favoreció el acceso al aprendizaje a través del canal auditivo, estimulando la atención y la discriminación de sonidos. Este tipo de recurso resulta especialmente adecuado para trabajar habilidades iniciales de lenguaje, ya que permite que los alumnos escuchen, identifiquen e intenten reproducir sonidos de manera natural y lúdica.

Otro elemento importante fue el uso de instrumentos musicales sencillos, como maracas, sonajas y tambores, los cuales fueron seleccionados por su facilidad de manipulación y por requerir movimientos simples para producir sonido. Esta característica permitió que los alumnos con dificultades motrices o neuromotoras pudieran participar sin necesidad de realizar movimientos complejos o precisos, favoreciendo así una participación más equitativa dentro de la actividad.

Además, se realizaron adaptaciones en la forma de participación, permitiendo que cada alumno respondiera de acuerdo con sus posibilidades. Mientras algunos estudiantes intentaron imitar los sonidos o pronunciar palabras, otros participaron señalando el pictograma, utilizando gestos o realizando vocalizaciones aproximadas. Estas formas de respuesta fueron consideradas válidas, ya que reflejan distintos niveles de desarrollo comunicativo y permiten valorar los avances individuales.

También se procuró que las consignas fueran claras, breves y acompañadas de modelado, lo cual facilitó la comprensión de la actividad. El modelado del docente permitió mostrar de manera concreta lo que se esperaba que los alumnos hicieran, reduciendo las posibles dificultades derivadas de instrucciones exclusivamente verbales.

En conjunto, los materiales utilizados durante la sesión resultaron accesibles porque permitieron diversas formas de participación, integrando estímulos visuales, auditivos y motrices que respondieron a las necesidades del grupo. Asimismo, las adaptaciones realizadas favorecieron que todos los alumnos pudieran involucrarse en la actividad desde sus propias capacidades, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo dentro del aula del CAM.

De esta manera, la accesibilidad y la adaptación del material no solo facilitaron el desarrollo de la actividad, sino que también contribuyeron a reducir barreras para el aprendizaje y la participación, permitiendo que los estudiantes se acercaran al contenido de forma significativa y acorde a su nivel de desarrollo.

Figura 4

Actividad para relacionar sonido con imagen



Actividad 3. “Trazo libre con pintura”

La actividad “Trazo libre con pintura” se llevó a cabo con el grupo de primer grado del Centro de Atención Múltiple (CAM). Durante la jornada de intervención

asistieron seis estudiantes y la sesión tuvo una duración aproximada de 40 minutos, realizándose dentro del horario regular de trabajo en el aula.

El propósito central de esta actividad fue favorecer el desarrollo de la motricidad fina, la exploración sensorial y la iniciación en el trazo, a través de experiencias de experimentación con pintura que permitieran a los alumnos reconocer movimientos de manos y brazos, explorar texturas y comenzar a producir trazos de manera libre. Asimismo, se buscó reforzar el reconocimiento de colores y algunas formas básicas, promoviendo la expresión y la comunicación a partir de la experiencia artística.

Para el desarrollo de la sesión se utilizaron materiales sensoriales y manipulativos, como pintura de colores, esponjas, rodillos, cepillos y hojas grandes de papel o cartulina. Estos recursos fueron seleccionados considerando las características del grupo, ya que permiten la exploración táctil, el movimiento amplio de las manos y la participación activa de los alumnos, incluso de aquellos que presentan dificultades motrices o de atención.

La actividad inició con la rutina de bienvenida, seguida de una breve activación física acompañada de música suave, en la cual los alumnos realizaron movimientos simples con brazos y manos. Esta activación tuvo la finalidad de preparar el cuerpo para la actividad, favorecer la atención y estimular la movilidad de las extremidades superiores.

Posteriormente, presenté los materiales sensoriales y permití que los alumnos los exploraran libremente con el tacto, describiendo junto a ellos algunas de sus características, como si eran suaves, fríos o húmedos. Este momento de exploración permitió despertar su curiosidad y prepararlos para la actividad principal.

Durante el desarrollo, los alumnos realizaron trazos libres con pintura sobre hojas grandes o cartulinas, utilizando diferentes herramientas como dedos, manos, rodillos o esponjas. A lo largo de la actividad fui nombrando los colores y algunas

formas simples, reforzando palabras como “rojo”, “azul”, “línea” o “círculo”, con el fin de enriquecer el lenguaje y favorecer la asociación entre el movimiento, el color y la palabra.

La dinámica permitió que los alumnos experimentaran con libertad creativa, explorando movimientos, mezclando colores y reconociendo distintas sensaciones al manipular los materiales. Durante este proceso utilicé modelado, repetición verbal y reforzadores positivos, lo que ayudó a mantener su atención y motivación.

Finalmente, en el cierre de la actividad, se mostraron los trabajos realizados y cada alumno tuvo la oportunidad de señalar o expresar cuál color o forma le gustó más, con apoyo si era necesario. Posteriormente, las producciones se colocaron en un mural del aula titulado “Mis colores y trazos”, lo que permitió valorar su trabajo y fortalecer el sentido de pertenencia al grupo. Para concluir, se realizó una breve actividad de relajación mediante movimientos lentos de manos y respiraciones profundas inspiradas en ejercicios de yoga, favoreciendo así la calma y el cierre de la sesión.

La actividad que se implementó puede comprenderse a partir de diversos enfoques pedagógicos que destacan la importancia del aprendizaje multisensorial y la experimentación en los primeros procesos de desarrollo del trazo y la expresión gráfica.

En primer lugar, desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la actividad ofreció múltiples formas de acceso al aprendizaje, ya que integró estímulos visuales, táctiles y motrices mediante el uso de pintura, herramientas manipulativas y exploración sensorial. Este enfoque reconoce que los estudiantes aprenden de distintas maneras y propone ofrecer diferentes formas de representación y participación para reducir barreras de aprendizaje.

Asimismo, la exploración con pintura y materiales sensoriales favorece el desarrollo de la motricidad fina y la coordinación visomotora, habilidades fundamentales para el proceso posterior de la escritura. Antes de aprender a trazar

letras de forma convencional, los niños necesitan experimentar con movimientos amplios, manipular materiales y reconocer cómo se mueve su mano sobre una superficie.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, el aprendizaje se construye mediante la interacción con el entorno y con otras personas. Durante la actividad, mi papel como docente fue ofrecer modelado, acompañamiento y lenguaje verbal que permitiera a los alumnos comprender lo que estaban haciendo y darle significado a sus acciones. Este acompañamiento actúa como un andamiaje que facilita el aprendizaje dentro de la Zona de Desarrollo Próximo.

Por otro lado, el trabajo con pintura y materiales sensoriales también se relaciona con enfoques pedagógicos que destacan el valor de la expresión artística en el desarrollo infantil, ya que permite que los niños comuniquen ideas, emociones y experiencias incluso cuando su lenguaje verbal aún se encuentra en desarrollo.

En el contexto de la educación especial, este tipo de experiencias multisensoriales resulta especialmente valioso, ya que permite que los alumnos participen activamente desde sus posibilidades, explorando el aprendizaje mediante el movimiento, el color y la manipulación concreta.

A partir del análisis de la práctica realizada, considero importante reflexionar sobre el nivel de intención en el trazo que lograron desarrollar los alumnos durante la actividad. Aunque la mayoría participó con entusiasmo en la exploración de la pintura y los materiales, en algunos casos los movimientos se mantuvieron principalmente en un nivel de exploración sensorial más que en la realización de trazos con una intención definida.

Esto me lleva a cuestionar si las consignas que proporcioné fueron suficientes para orientar el movimiento hacia la construcción de ciertos trazos básicos, o si hubiera sido conveniente ofrecer ejemplos más claros o momentos específicos de modelado para guiar el movimiento de las manos.

Otro aspecto relevante fue que algunos alumnos mostraron mayor interés en la sensación de la pintura y el contacto con los materiales, lo cual es positivo desde el punto de vista sensorial, pero en ciertos momentos desvió la atención del propósito de experimentar con el trazo.

Asimismo, observé diferencias importantes en los niveles de participación y autonomía. Mientras algunos estudiantes exploraron el espacio de la hoja con mayor seguridad, otros requirieron acompañamiento constante para manipular los materiales o mantener la atención en la actividad.

Finalmente, también reflexiono sobre la posibilidad de dar continuidad a este tipo de actividades, ya que el desarrollo del trazo no se logra en una sola sesión, sino mediante experiencias repetidas que permitan a los alumnos reconocer progresivamente sus movimientos y fortalecer su coordinación.

A partir de la reflexión realizada, considero pertinente fortalecer la actividad incorporando estrategias que permitan equilibrar la exploración sensorial con el desarrollo progresivo del trazo.

En futuras sesiones se podría iniciar con modelados más claros de algunos movimientos básicos, como líneas horizontales, verticales o circulares, invitando a los alumnos a imitarlos antes de pasar a la exploración libre. Esto permitiría que los estudiantes comiencen a reconocer ciertos patrones de movimiento sin limitar su creatividad.

También sería conveniente integrar superficies y materiales variados, como papel de diferentes tamaños, bandejas con pintura o superficies verticales, lo que podría favorecer la coordinación motriz y ampliar las posibilidades de experimentación.

Para fomentar una mayor autonomía, se podrían organizar estaciones de trabajo con distintos materiales de trazo, como esponjas, pinceles gruesos, rodillos

o sellos, permitiendo que los alumnos exploren diferentes formas de producir marcas y texturas.

Asimismo, se propone continuar utilizando el mural de producciones del aula como un espacio permanente donde los alumnos puedan observar sus trabajos y reconocer sus avances. Esto contribuye a fortalecer la valoración de su esfuerzo y la construcción de una identidad dentro del grupo.

Finalmente, la reconstrucción de la práctica reafirma que el desarrollo del trazo en los alumnos del CAM debe abordarse como un proceso gradual que combine exploración sensorial, movimiento corporal y acompañamiento pedagógico, permitiendo que cada estudiante avance de acuerdo con sus propias posibilidades y ritmos de aprendizaje.

Tabla 6.

Elementos pedagógicos de la intervención realizada

Campo Formativo	Saberes y Pensamiento Científico	Etapas
Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) Contenido	Representa y explora diferentes formas mediante experiencias sensoriales y motrices.	Inicio: Se realizan actividades permanentes y una activación física con música suave. Se presentan materiales sensoriales para explorar texturas y colores.
Eje articulador	Exploración de colores, trazos y movimientos mediante actividades artísticas.	Desarrollo: Los alumnos realizan trazos libres en hojas grandes utilizando dedos, pinceles, rodillos y esponjas. Se refuerzan nombres de colores y movimientos como “sube”, “baja”, “círculo” y “línea”.
Metodología	Artes y experiencias críticas, inclusión	Cierre: Se muestran los trabajos terminados y los alumnos expresan cuál color o forma les gustó más. Las producciones se colocan en un mural llamado “Mis colores y trazos” y se realiza una relajación breve.
Recursos	Aprendizaje kinestésico mediante exploración libre y manipulación de materiales.	
Evaluación	Pintura, hojas grandes, esponjas, pinceles, rodillos y cartulinas.	
Reflexión sobre desempeño de docente	Participación, exploración sensorial y expresión de gustos e intereses.	
	Promover la creatividad, libertad de expresión y participación activa mediante actividades sensoriales.	

Nota. Este instrumento permite apreciar sintéticamente los elementos de la intervención realizada.

Pertinencia con los objetivos de aprendizaje

Al analizar la práctica realizada con la actividad “Trazo libre con pintura”, puedo reconocer que los materiales utilizados guardaron una relación directa con el objetivo de aprendizaje planteado: favorecer el desarrollo inicial del trazo, la exploración sensorial y el reconocimiento de colores y movimientos a través de experiencias manipulativas. Un material didáctico resulta pertinente cuando contribuye de manera clara al logro de los propósitos educativos, facilitando que los alumnos participen, comprendan y construyan aprendizajes acordes con su nivel de desarrollo.

En esta actividad, la intención principal no era que los alumnos reprodujeran trazos de manera rígida o que copiaran figuras específicas, sino que experimentaran libremente el movimiento de sus manos sobre una superficie, reconociendo las sensaciones, los colores y las marcas que podían producir. Por esta razón, los materiales seleccionados fueron principalmente sensoriales y manipulativos, como pintura, esponjas, rodillos y cepillos, los cuales permiten realizar movimientos amplios y favorecen el contacto directo con el material.

Si el objetivo hubiera sido únicamente la reproducción de trazos específicos o el aprendizaje formal de la escritura, probablemente habría utilizado materiales distintos, como lápices, cuadernos de caligrafía o fichas impresas con líneas guía. Sin embargo, considerando que mis alumnos se encuentran en una etapa inicial del desarrollo gráfico y motriz, resultó más adecuado utilizar pintura y herramientas de exploración, ya que estos recursos permiten trabajar primero el control del movimiento y la coordinación antes de introducir instrumentos más precisos.

Asimismo, las hojas grandes y cartulinas utilizadas durante la actividad favorecieron que los alumnos pudieran realizar movimientos amplios con brazos y manos, lo cual es fundamental para el desarrollo de la coordinación motriz. A diferencia de las hojas pequeñas o los cuadernos tradicionales, estos materiales brindan mayor libertad de movimiento y reducen la presión por realizar trazos exactos, permitiendo que los estudiantes exploren el espacio de manera más natural.

El uso de colores llamativos en la pintura también contribuyó al objetivo de aprendizaje, ya que permitió reforzar el reconocimiento y la identificación de algunos colores básicos mientras los alumnos realizaban sus trazos. Durante la actividad, la repetición verbal de palabras como

“rojo”, “azul”, “línea” o “círculo” ayudó a establecer una relación entre la acción motriz, el color y el lenguaje.

En comparación con materiales más tradicionales centrados en la repetición de trazos impresos, los recursos utilizados en esta actividad ofrecieron mayor accesibilidad y significado para los alumnos, especialmente considerando las características del grupo del CAM. La pintura, la exploración táctil y el movimiento permitieron integrar diferentes canales sensoriales, lo que favorece el aprendizaje en estudiantes que presentan dificultades en la atención, el lenguaje o la motricidad fina.

De esta manera, confirmo que la pertinencia del material no radica únicamente en que sea atractivo o llamativo, sino en que exista una coherencia clara entre los recursos utilizados y el objetivo pedagógico que se pretende alcanzar. En esta práctica, los materiales seleccionados funcionaron como verdaderos mediadores del aprendizaje, ya que permitieron que los alumnos exploraran el trazo, reconocieran colores y participaran activamente en una experiencia significativa dentro del aula del CAM.

Adecuaciones al nivel de desarrollo del alumnado

Al planear e implementar la actividad “Trazo libre con pintura”, fue necesario considerar las características del desarrollo y las necesidades educativas de los alumnos del grupo de primer grado del Centro de Atención Múltiple. El grupo está conformado por estudiantes que presentan diversas condiciones, entre ellas Trastorno del Espectro Autista, dificultades neuromotoras y posibles alteraciones en el desarrollo cognitivo y del lenguaje, lo que implica que cada uno aprende a ritmos distintos y requiere apoyos diferenciados para participar en las actividades.

Por esta razón, la actividad fue diseñada con adecuaciones metodológicas y materiales adaptados, con el objetivo de que todos los alumnos pudieran involucrarse en la experiencia de acuerdo con sus posibilidades. Una de las principales adecuaciones consistió en priorizar materiales sensoriales y manipulativos, como pintura, esponjas, rodillos y cepillos, los cuales permiten realizar movimientos amplios y no requieren precisión motriz fina. Esto facilitó que incluso los alumnos con mayores dificultades motoras pudieran participar en la actividad.

Asimismo, se utilizaron hojas grandes y cartulinas, lo que permitió ampliar el espacio de trabajo y favorecer movimientos más libres con brazos y manos. Este tipo de superficie es especialmente útil para estudiantes que aún se encuentran en etapas iniciales del desarrollo del trazo, ya que reduce la presión por realizar movimientos exactos y favorece la exploración del espacio gráfico.

En el caso de los alumnos que presentan condiciones neuromotoras o espasticidad, se procuró que los materiales fueran fáciles de sostener y manipular, evitando herramientas que requirieran agarres muy precisos. Las esponjas, los rodillos y el uso directo de las manos permitieron que estos estudiantes pudieran producir marcas en el papel mediante movimientos simples, respetando sus posibilidades motrices.

Para los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, la actividad también incluyó momentos de exploración sensorial controlada, permitiéndoles familiarizarse primero con la textura de la pintura antes de comenzar a realizar los trazos. Esto ayudó a reducir posibles resistencias al contacto con materiales nuevos y favoreció una participación más tranquila dentro de la actividad.

Otra adecuación importante fue la flexibilidad en las formas de participación. Mientras algunos alumnos lograron realizar movimientos más amplios y explorar diferentes colores, otros participaron mediante acciones más simples, como tocar la pintura, hacer pequeñas marcas o manipular los materiales. Todas estas formas de

participación fueron valoradas, ya que representan avances dentro de su proceso de desarrollo.

Además, se utilizaron apoyos constantes por parte del docente, como el modelado del movimiento, la repetición verbal de los colores y el refuerzo positivo, lo cual facilitó la comprensión de la actividad y ayudó a mantener la atención de los alumnos durante la sesión.

En conjunto, las adecuaciones realizadas permitieron que la actividad fuera accesible y flexible, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje y capacidades del grupo. Más que buscar un resultado gráfico específico, la actividad se centró en favorecer la exploración, el movimiento y la participación, permitiendo que cada alumno se involucrara en el proceso desde sus propias posibilidades dentro del aula del CAM.

Accesibilidad y adaptación del material

Al analizar la actividad “Trazo libre con pintura”, considero que uno de los aspectos más relevantes fue garantizar que los materiales utilizados fueran accesibles y adaptados a las características del alumnado del grupo de primer grado del Centro de Atención Múltiple. La accesibilidad en los recursos didácticos implica que los estudiantes puedan comprender, manipular y participar en la actividad sin que existan barreras que limiten su aprendizaje o su participación.

En este sentido, los materiales seleccionados se caracterizaron por ser sensoriales, visuales y manipulativos, lo cual permitió que los alumnos accedieran a la actividad a través de diferentes canales de aprendizaje. El uso de pintura de colores llamativos facilitó la estimulación visual y permitió que los estudiantes reconocieran y diferenciaron algunos colores básicos mientras realizaban sus trazos. Esta característica favoreció que el aprendizaje no se limitara únicamente al movimiento, sino que también se relacionara con el reconocimiento de elementos visuales.

Asimismo, los materiales de aplicación de la pintura, como esponjas, rodillos y cepillos, fueron elegidos por su facilidad de manipulación. Estas herramientas

permiten producir marcas visibles en el papel sin requerir un control motriz fino, lo cual resulta especialmente importante para los alumnos que presentan dificultades en la coordinación motora o en el control de la mano. Gracias a esto, los estudiantes pudieron participar activamente sin experimentar frustración al intentar utilizar instrumentos más complejos como lápices o pinceles delgados.

El uso de hojas grandes y cartulinas también representó una adaptación significativa, ya que brindó a los alumnos un espacio amplio para realizar movimientos con brazos y manos. Este tipo de superficie facilita la exploración del trazo y permite que los estudiantes trabajen con mayor libertad, evitando la presión que pueden generar los espacios pequeños o las hojas con líneas definidas.

Además, se realizaron adaptaciones en la forma de participación, permitiendo que cada alumno interactuara con los materiales según sus posibilidades. Mientras algunos estudiantes lograron realizar trazos amplios y experimentar con diferentes colores, otros participaron tocando la pintura, manipulando los materiales o realizando movimientos más simples sobre el papel. Estas formas de participación fueron consideradas válidas, ya que reflejan distintos niveles de desarrollo y permiten valorar el proceso de aprendizaje de cada alumno.

También se procuró que las consignas fueran claras, breves y acompañadas de modelado, lo cual facilitó la comprensión de la actividad. El modelado del docente permitió mostrar de manera concreta cómo utilizar los materiales y cómo realizar movimientos sobre el papel, reduciendo posibles dificultades derivadas de instrucciones exclusivamente verbales.

En conjunto, las características de los materiales utilizados y las adaptaciones realizadas permitieron que la actividad fuera accesible para todos los alumnos del grupo, favoreciendo su participación y reduciendo posibles barreras de aprendizaje. De esta manera, los recursos didácticos no solo cumplieron una función instrumental dentro de la actividad, sino que también contribuyeron a crear un

ambiente de aprendizaje inclusivo, donde cada estudiante pudo explorar, experimentar y expresarse de acuerdo con sus propias capacidades.

Capacidad del material para fomentar la interacción social

Al analizar la actividad “Trazo libre con pintura”, puedo reconocer que los materiales utilizados también tuvieron la capacidad de favorecer la interacción social entre los alumnos, ya que propiciaron momentos de participación compartida, observación mutua y comunicación dentro del grupo.

En el contexto del aula del Centro de Atención Múltiple, donde algunos estudiantes presentan dificultades en la comunicación verbal o en la interacción social, resulta fundamental utilizar materiales que generen situaciones de aprendizaje en las que los alumnos puedan observar, imitar y responder a las acciones de sus compañeros. En este sentido, los recursos utilizados durante la sesión, como la pintura, las esponjas, los rodillos y las cartulinas grandes, permitieron desarrollar una actividad en la que los estudiantes compartieron el mismo espacio de trabajo y pudieron percibir lo que los demás estaban realizando.

Durante el desarrollo de la actividad, mientras los alumnos realizaban sus trazos con pintura, se generaron momentos en los que observaban los colores que utilizaban sus compañeros, los movimientos que realizaban o las formas que aparecían en el papel. Estas situaciones favorecieron la atención conjunta y despertaron la curiosidad por el trabajo de los demás, lo cual es un primer paso importante en el desarrollo de la interacción social.

Asimismo, el hecho de trabajar con materiales visibles y llamativos, como la pintura de colores, facilitó que los alumnos comentaran, señalaran o reaccionaran ante lo que observaban en las producciones de sus compañeros. En algunos casos, los estudiantes señalaron colores o miraron los trazos que otros estaban realizando, lo que generó pequeños momentos de intercambio dentro del grupo.

El momento del cierre de la actividad, en el que se mostraron los trabajos terminados y se colocaron en el mural del aula titulado “Mis colores y trazos”,

también favoreció la interacción social. Durante este espacio, los alumnos pudieron observar las producciones de sus compañeros, señalar el color que más les gustó o expresar su preferencia con apoyo del docente. Esta dinámica permitió que el grupo compartiera los resultados de la actividad y que cada alumno se sintiera parte de una producción colectiva.

En comparación con actividades más individuales, como ejercicios impresos o trabajos realizados de forma aislada, el uso de materiales artísticos y sensoriales ofreció mayores oportunidades de interacción, ya que los alumnos participaron en una experiencia común donde podían observarse, compartir materiales y reaccionar a las producciones de los demás.

De esta manera, los materiales utilizados no solo facilitaron el desarrollo del trazo y la exploración sensorial, sino que también actuaron como mediadores para promover la convivencia y la participación grupal. En el contexto del CAM, donde el desarrollo de la comunicación y la interacción social forma parte de los objetivos educativos fundamentales, este tipo de experiencias contribuye a fortalecer la relación entre los alumnos y a construir un ambiente de aprendizaje más participativo e inclusivo dentro del aula.

Actividad 4 “Exploro con mis sentidos”

Durante la implementación de la actividad, los alumnos de primer grado del Centro de Atención Múltiple Ovidio Decroly participaron en una experiencia de exploración sensorial orientada a reconocer los cinco sentidos mediante la manipulación de diversos objetos con características visuales, táctiles, auditivas y olfativas. Se utilizaron materiales como esponjas, telas con distintas texturas, recipientes con aromas, instrumentos musicales y objetos cotidianos que podían observarse, tocarse, olerse y escucharse. Durante la actividad, los estudiantes mostraron interés y curiosidad, participaron señalando, manipulando objetos, imitando sonidos y expresando verbal o gestualmente sus percepciones. No obstante, también se observó que algunos alumnos requerían mayor tiempo para

explorar los materiales y apoyos adicionales para identificar el sentido que estaban utilizando.

Los resultados observados pueden comprenderse a partir de que el aprendizaje en edades tempranas y en contextos de educación especial se favorece cuando los estudiantes interactúan directamente con experiencias concretas y multisensoriales. Piaget (2007) sostiene que el conocimiento se construye activamente mediante la acción sobre los objetos, mientras que Vygotsky (2009) destaca el papel de la mediación docente y de los apoyos culturales para ampliar las posibilidades de aprendizaje. Asimismo, el DUA plantea que ofrecer múltiples formas de representación e implicación incrementa el acceso y la participación. Por ello, el uso de materiales sensoriales diversos favoreció la atención, la motivación y la comprensión de los contenidos.

A partir de la reflexión realizada, considero que la actividad puede fortalecerse incorporando más oportunidades de exploración y repetición, permitiendo que los alumnos experimenten con una mayor variedad de objetos sensoriales. En futuras sesiones se podría ampliar la “caja de los sentidos”, incluyendo objetos con características más contrastantes, como aromas fuertes, texturas muy suaves o sonidos más claros. Esto podría facilitar que los alumnos identifiquen con mayor facilidad el sentido que están utilizando.

Asimismo, sería conveniente integrar momentos de modelado más explícitos, donde el docente muestre cómo explorar un objeto utilizando un sentido específico, por ejemplo, acercándolo a la nariz para olerlo o agitándolo para escuchar su sonido. También se podrían diseñar actividades complementarias, como clasificar objetos según el sentido que se utiliza para explorarlos o realizar juegos de imitación relacionados con los sentidos. Estas dinámicas permitirían reforzar el aprendizaje de manera progresiva y en diferentes contextos.

Finalmente, la reconstrucción de la práctica reafirma la importancia de ofrecer experiencias sensoriales variadas dentro del aula del CAM, ya que este tipo de

actividades no solo favorece la comprensión del entorno, sino que también contribuye al desarrollo del lenguaje, la atención y la interacción social de los alumnos.

Tabla 7.

Elementos pedagógicos de la intervención realizada

Campo Formativo	De lo Humano y lo comunitario	Etapas
Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)	Reconoce y utiliza los sentidos para explorar su entorno.	Inicio: Se realizan las rutinas diarias y una charla breve sobre los sentidos con apoyo de pictogramas. Se presenta la “caja de los sentidos”.
Contenido	Exploración multisensorial mediante materiales con diferentes texturas, sonidos y aromas.	Desarrollo: Los alumnos exploran objetos sensoriales utilizando vista, tacto, olfato y oído. Relacionan cada objeto con el sentido correspondiente apoyándose en imágenes y verbalizaciones sencillas.
Eje articulador	Vida saludable, inclusión	Cierre: Los alumnos comentan qué objetos les gustaron más y qué sentido utilizaron. Se canta una canción de los sentidos y se brinda retroalimentación positiva.
Metodología	Aprendizaje multisensorial mediante exploración libre y asociación visual.	
Recursos	Caja de los sentidos, pictogramas, objetos sensoriales, imágenes	
Evaluación	Observación de participación, identificación de sentidos y exploración de materiales.	
Reflexión sobre el desempeño docente	Favorecer la exploración activa y la expresión oral o gestual	

Nota. Este instrumento permite apreciar sintéticamente los elementos de la intervención realizada.

Pertinencia con los objetivos de aprendizaje

Al analizar la práctica realizada con la actividad “Exploro con mis sentidos”, puedo identificar que los materiales utilizados estuvieron directamente vinculados con el objetivo de aprendizaje planteado: favorecer el reconocimiento y la exploración de los sentidos a través de experiencias sensoriales concretas. La pertinencia del material didáctico se manifiesta cuando los recursos seleccionados facilitan el logro de los propósitos educativos y permiten que los alumnos comprendan el contenido de manera significativa.

En esta actividad, la intención principal no era que los alumnos memorizaran de manera abstracta los nombres de los sentidos, sino que pudieran experimentarlos directamente al interactuar con objetos reales. Por esta razón, la utilización de la “caja de los sentidos” con diferentes objetos sensoriales resultó un recurso adecuado, ya que permitió que los estudiantes exploraran mediante el olfato, el tacto, la vista y el oído, estableciendo una relación directa entre el objeto y el sentido utilizado para percibirlo.

Si el objetivo hubiera sido únicamente la identificación teórica de los sentidos, probablemente se habría trabajado con láminas o fichas impresas donde aparecieran representaciones de los órganos sensoriales. Sin embargo, al buscar que los alumnos experimentaran y comprendieran los sentidos a partir de la vivencia, resultó más pertinente utilizar objetos reales con características perceptibles, como una naranja para el olfato, un cascabel para el oído, una flor para la vista y una lija para el tacto.

Asimismo, el uso de pictogramas grandes que representaban los sentidos permitió que los alumnos establecieran una relación visual entre el objeto explorado y el sentido correspondiente. Este recurso fue especialmente útil para aquellos estudiantes que presentan dificultades en la comprensión del lenguaje verbal, ya que les permitió identificar los conceptos mediante representaciones visuales claras.

Durante la actividad también se reforzó el aprendizaje mediante la verbalización de las sensaciones, utilizando palabras sencillas como “suave”, “huele rico” o “suena fuerte”. Este acompañamiento lingüístico contribuyó a que los alumnos comenzarán a relacionar las experiencias sensoriales con el lenguaje, fortaleciendo así su comprensión del entorno.

En comparación con materiales exclusivamente visuales o teóricos, los recursos utilizados en esta sesión ofrecieron una experiencia de aprendizaje más concreta y significativa, ya que permitieron integrar la exploración sensorial, la observación y la comunicación. Esto resulta particularmente importante en el contexto del CAM, donde muchos estudiantes aprenden con mayor facilidad a través de la experiencia directa.

De esta manera, puedo afirmar que la pertinencia del material utilizado radicó en su coherencia con el objetivo pedagógico, ya que los objetos sensoriales y los pictogramas funcionaron como mediadores que facilitaron la comprensión de los sentidos. Gracias a esta combinación de recursos, los alumnos pudieron participar activamente en la actividad y construir un aprendizaje más significativo sobre la manera en que perciben el mundo que los rodea.

Adecuaciones al nivel de desarrollo y capacidad del alumnado

La actividad “Exploro con mis sentidos” fue diseñada considerando las características del grupo de primer grado del Centro de Atención Múltiple, integrado por alumnos con distintos niveles de desarrollo cognitivo, comunicativo y motor, así como con condiciones como Trastorno del Espectro Autista, dificultades neuromotoras y posibles alteraciones en el desarrollo del lenguaje. Por ello, los materiales y la dinámica de la actividad se adaptaron con el propósito de facilitar la comprensión, promover la participación y respetar los ritmos individuales de aprendizaje.

En primer lugar, se utilizaron objetos reales y fácilmente identificables, como una naranja, un cascabel, una flor o una lija. Estos materiales permiten que los

alumnos comprendan el contenido a través de la experiencia directa, lo cual resulta más accesible para aquellos estudiantes que presentan dificultades para comprender conceptos abstractos. La manipulación de los objetos también favoreció la participación de los alumnos que requieren estímulos sensoriales para mantener la atención.

Asimismo, el uso de pictogramas grandes que representaban los sentidos funcionó como un apoyo visual clave para facilitar la comprensión de la actividad. Este tipo de recurso resulta especialmente útil para alumnos con Trastorno del Espectro Autista o con dificultades en la comunicación oral, ya que les permite identificar la información de manera visual y estructurada. De esta forma, los pictogramas ayudaron a que los estudiantes asociaran cada objeto con el sentido correspondiente.

En relación con las capacidades motoras del grupo, la actividad permitió diferentes formas de participación. Los alumnos pudieron sostener, oler, observar o escuchar los objetos, dependiendo de sus posibilidades motrices. En los casos donde fue necesario, se brindó apoyo físico o guía verbal para facilitar la exploración, asegurando que todos los estudiantes tuvieran la oportunidad de interactuar con el material.

También se consideraron las diferencias en el desarrollo del lenguaje dentro del grupo. Mientras algunos alumnos lograron expresar verbalmente sus sensaciones mediante palabras sencillas como “suave” o “huele rico”, otros participaron señalando los pictogramas, realizando gestos o respondiendo mediante expresiones faciales. Esta flexibilidad permitió reconocer diferentes formas de comunicación y garantizar que todos los alumnos pudieran participar en la actividad de acuerdo con sus capacidades.

Finalmente, la organización de la dinámica por turnos individuales permitió ofrecer acompañamiento cercano a cada estudiante, brindando apoyo cuando fue

necesario y respetando el tiempo que cada uno requería para explorar el objeto y comprender la consigna.

De esta manera, las adecuaciones realizadas en los materiales y en la dinámica de la actividad permitieron que los alumnos participaran de manera activa, facilitando el acceso al aprendizaje y respetando las características particulares de cada estudiante dentro del aula del CAM.

Capacidad del material para fomentar la interacción social

La actividad “Exploro con mis sentidos” también tuvo como finalidad promover la interacción social entre los alumnos, ya que el aprendizaje en el aula del Centro de Atención Múltiple no solo implica la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades de comunicación, convivencia y participación dentro del grupo.

El material utilizado, particularmente la “caja de los sentidos”, favoreció la interacción al organizar la actividad mediante turnos. Cada alumno tenía la oportunidad de sacar un objeto de la caja y mostrarlo al resto del grupo, lo que generó momentos de atención compartida y permitió que los compañeros observaran, escucharan y comentaran la experiencia del otro. Esta dinámica fomentó el respeto por los turnos y la participación colectiva.

Además, la exploración de los objetos generó oportunidades para que los alumnos expresaran sus sensaciones y escucharan las de sus compañeros. Por ejemplo, cuando un estudiante olía la naranja o agitaba el cascabel, los demás podían observar la acción y comentar o reaccionar ante lo que ocurría. Esto favoreció pequeñas interacciones verbales y gestuales dentro del grupo, como señalar el pictograma correcto, imitar el gesto de oler o tocar el objeto.

El uso de pictogramas de los sentidos también contribuyó a la interacción social, ya que permitió que los alumnos participaran de diferentes maneras durante la actividad. Algunos respondieron verbalmente, otros señalaron el pictograma correspondiente o reaccionaron mediante gestos, lo que facilitó que todos pudieran

comunicarse y compartir la experiencia, incluso aquellos con mayores dificultades en el lenguaje oral.

Asimismo, la reflexión grupal al final de la actividad permitió que los alumnos expresaran sus preferencias y escucharan las de los demás, fortaleciendo el sentido de pertenencia dentro del grupo. La canción sobre los sentidos que se cantó en el cierre también generó un momento de participación colectiva, donde todos pudieron involucrarse mediante movimientos, gestos o repetición de palabras.

En este sentido, los materiales utilizados no solo cumplieron una función didáctica para enseñar los sentidos, sino que también actuaron como mediadores de la interacción social, permitiendo que los alumnos compartieran experiencias sensoriales, se observaran mutuamente y participaran en una dinámica grupal dentro del aula.

Accesibilidad y adaptación del material

En la actividad “Exploro con mis sentidos”, los materiales utilizados fueron seleccionados considerando criterios de accesibilidad y adaptación, con el propósito de garantizar que todos los alumnos del grupo pudieran participar en la experiencia de aprendizaje, independientemente de sus diferencias en el desarrollo cognitivo, comunicativo o motor.

Uno de los principales elementos de accesibilidad fue el uso de objetos reales con características sensoriales claras, como una naranja, un cascabel, una flor o una lija. Estos materiales permitieron que los alumnos comprendieran la actividad a través de la exploración directa, sin depender únicamente de explicaciones verbales. Al poder oler, tocar, observar o escuchar los objetos, los estudiantes accedieron al aprendizaje mediante diferentes canales sensoriales, lo cual resulta especialmente importante en contextos de educación especial.

Asimismo, la incorporación de pictogramas grandes que representaban los sentidos facilitó la comprensión de la actividad para aquellos alumnos que presentan dificultades en el lenguaje oral o en la comprensión de instrucciones complejas. Los

pictogramas funcionaron como un apoyo visual que permitió identificar de manera más clara qué sentido se estaba utilizando durante la exploración de cada objeto.

La organización de la actividad mediante turnos individuales también contribuyó a la accesibilidad, ya que permitió brindar apoyo personalizado a los alumnos que lo necesitaron. En algunos casos fue necesario ofrecer guía verbal, modelado o acompañamiento físico para facilitar la manipulación de los objetos, asegurando que todos los estudiantes pudieran participar de acuerdo con sus posibilidades.

Otro aspecto relevante fue la flexibilidad en las formas de respuesta, ya que los alumnos pudieron participar señalando pictogramas, realizando gestos, expresando palabras sencillas o simplemente mostrando reacciones frente a los estímulos sensoriales. Esta variedad de formas de participación permitió reconocer diferentes maneras de comunicación y respetar las capacidades individuales de cada estudiante.

En comparación con materiales didácticos tradicionales que se limitan a representaciones gráficas o explicaciones teóricas, los recursos utilizados en esta actividad ofrecieron mayor accesibilidad y significado, al permitir una experiencia directa y multisensorial. Esta característica favorece especialmente a los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje relacionadas con el lenguaje, la atención o la abstracción.

De esta manera, se puede afirmar que los materiales utilizados en la actividad no solo fueron adecuados para trabajar el contenido de los sentidos, sino que también estuvieron adaptados para facilitar la participación activa y el acceso al aprendizaje de todos los alumnos, promoviendo una experiencia educativa más inclusiva dentro del aula del CAM.

Actividad 5 “Gallinita de sílabas”

Durante la jornada de intervención se desarrollaron dos actividades enfocadas en el proceso de adquisición de la lectoescritura inicial, específicamente

en el reconocimiento, formación y reconstrucción de sílabas y palabras mediante el uso de materiales concretos y visuales. En la primera actividad, se presentó a los alumnos un cartón de huevos decorado con la imagen de una gallina, dentro del cual se colocaron huevos de cartulina con sílabas escritas. A partir de ello, la docente dictó sílabas y palabras sencillas, pronunciándolas de manera clara y pausada, para que los alumnos identificaran auditivamente los sonidos y buscaran las sílabas correspondientes dentro del material. Posteriormente, los alumnos manipularon los elementos y organizaron las sílabas en el orden adecuado para formar la palabra indicada. En la segunda actividad, la docente mostró una palabra modelo formada con cubos de letras, la nombró en voz alta y señaló cada una de sus partes; después, los alumnos intentaron reconstruirla utilizando cubos individuales, apoyándose en la observación y en el acompañamiento docente. En ambos casos, la intervención se cerró con la revisión conjunta de las producciones, reforzando positivamente el esfuerzo, la participación y el reconocimiento de letras y sílabas.

A partir de esta experiencia, se puede reconocer que la práctica se sostuvo en una lógica pedagógica donde el aprendizaje no se limitó a la repetición verbal, sino que se construyó mediante la acción, la observación, la manipulación y la interacción. Esto resulta congruente con la perspectiva sociocultural de Vygotsky, quien plantea que el aprendizaje ocurre primero en el plano social y después en el plano individual, a través de la mediación de otros más competentes. En este sentido, el acompañamiento brindado por la docente durante ambas actividades favoreció procesos de apoyo ajustado que permitieron a los alumnos avanzar en tareas que, en algunos casos, no podrían realizar de manera independiente. Tal como señala Vygotsky, lo que un niño logra hacer con ayuda hoy, posteriormente podrá hacerlo por sí solo, lo que se vincula directamente con la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978). Esta idea se observó en la manera en que los alumnos, con apoyos visuales y verbales, lograron identificar sílabas, reconocer letras y organizar palabras.

De igual forma, la experiencia se relaciona con el pensamiento pedagógico de Dewey, quien sostiene que la educación debe partir de la experiencia activa del alumno y no de una enseñanza meramente transmisiva. Desde esta perspectiva, el uso de materiales manipulables permitió que los estudiantes aprendieran “haciendo”, es decir, participando activamente en la construcción del conocimiento. La actividad no se redujo a escuchar o memorizar, sino que involucró procesos de exploración, ensayo, observación y corrección, lo cual da sentido al aprendizaje escolar. Dewey (1916) afirma que la educación no debe entenderse como una preparación para la vida futura, sino como una experiencia viva y presente; por ello, el trabajo con objetos concretos y tareas funcionales permitió que el aprendizaje tuviera mayor significado para los alumnos.

Asimismo, esta práctica también puede analizarse desde la visión de JeanJacques Rousseau, quien defendía la necesidad de que la educación respetara la naturaleza, el ritmo y el desarrollo del niño. En esta intervención se procuró que cada alumno participara de acuerdo con sus posibilidades, sin imponer una exigencia homogénea, sino adaptando el acompañamiento a sus necesidades individuales. Esto es especialmente relevante en contextos de atención a la diversidad, donde el aprendizaje no puede pensarse desde una lógica uniforme, sino desde el reconocimiento de los distintos modos de acceder al conocimiento. Rousseau (2007) planteaba que el niño aprende mejor cuando la enseñanza se adapta a su momento de desarrollo y cuando se le permite descubrir a partir de la experiencia, en lugar de saturarlo con explicaciones abstractas o excesivamente formales.

Por otro lado, la actividad también puede comprenderse desde los aportes de Paulo Freire, quien critica los modelos de enseñanza donde el alumno es visto como un receptor pasivo de contenidos. Freire (1970/2005) propone una educación basada en la participación, el diálogo y la construcción activa del conocimiento, donde el estudiante no solo reciba información, sino que interactúe con ella, la resignifique y la haga propia. En este caso, los alumnos no se limitaron a repetir sílabas o copiar palabras, sino que participaron de manera directa en la búsqueda,

selección, organización y reconstrucción del lenguaje escrito. Aunque se trató de actividades guiadas, también permitieron una intervención más activa por parte del alumnado, lo cual representa una práctica más cercana a una pedagogía participativa que a una enseñanza exclusivamente expositiva.

Sin embargo, al confrontar la experiencia vivida con estos referentes teóricos, también es posible identificar áreas de mejora. Si bien el uso de materiales concretos y apoyos visuales facilitó el acceso al aprendizaje, en algunos momentos la actividad dependió en gran medida de la guía inmediata de la docente y del modelo presentado. Esto lleva a reflexionar sobre la necesidad de generar más espacios donde el alumno pueda explorar, equivocarse, probar y resolver por sí mismo antes de recibir ayuda directa. Desde la mirada de Vygotsky, el andamiaje docente es valioso, pero debe ir retirándose progresivamente para favorecer la autonomía. Del mismo modo, desde Dewey y Freire, puede cuestionarse si las actividades, además de ser manipulativas, lograron suficiente conexión con el contexto real y cotidiano de los alumnos, o si podrían enriquecerse aún más mediante palabras, imágenes o situaciones cercanas a su entorno inmediato, como su nombre, su familia, objetos del aula o elementos de su vida diaria.

A partir de esta reflexión, se reconstruye la práctica reconociendo que las actividades implementadas fueron pertinentes, funcionales y acordes con las características del grupo, ya que favorecieron la atención, la participación y el acercamiento al lenguaje escrito desde una vía concreta, visual y accesible. No obstante, también se identifica la importancia de fortalecer futuras intervenciones incorporando estrategias que promuevan mayor autonomía, significatividad y participación oral. En próximas aplicaciones, sería conveniente permitir que los alumnos anticipen palabras, elijan algunas de las sílabas a trabajar, relacionen las palabras formadas con imágenes o experiencias propias, y cuenten con momentos iniciales de exploración libre del material. De esta manera, la enseñanza no solo contribuiría al reconocimiento de sílabas y letras, sino también a la construcción de aprendizajes más significativos, inclusivos y cercanos a una práctica pedagógica reflexiva.

En síntesis, esta experiencia permitió comprender que la enseñanza de la lectoescritura inicial requiere propuestas concretas, estructuradas, visuales y mediadas, pero también sensibles al ritmo, contexto y participación de cada alumno. Más allá de la ejecución de la actividad, la práctica docente implica observar, analizar y transformar continuamente la intervención para responder de mejor manera a las necesidades del grupo. Desde esta mirada, la experiencia no solo representó una acción didáctica, sino también una oportunidad para fortalecer una práctica pedagógica más consciente, crítica y fundamentada

Tabla 8.

Elementos pedagógicos de la intervención realizada

Campo Formativo	Lenguajes	Etapas
Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)	Establece correspondencias entre la oralidad y escritura mediante sílabas	Inicio: La docente presenta el material de la gallinita y explica dinámica del juego utilizando huevos con sílabas.
Contenido	Formación de sílabas y palabras mediante el material manipulativo.	Desarrollo: La docente dicta sílabas o palabras sencillas y alumnos buscan los huevos correspondientes para formar la palabra indicada.
Eje articulador	Inclusión, apropiación de cultura a través de la lectura y escritura	Cierre: Los alumnos muestran
Metodología	Aprendizaje manipulativo visual mediante juegos didácticos.	palabras formadas y la docente refuerza la lectura silábica y reconoce el esfuerzo de participación.

Recursos	Cartón de huevos decorado, huevos de cartulina con sílabas, pictogramas.
Evaluación	Formación correcta de sílabas, participación y seguimiento de consignas.
Reflexión sobre el desempeño docente	Implementar estrategias lúdicas y visuales para favorecer el reconocimiento silábico y la lectura inicial.

Nota. Este instrumento permite apreciar sintéticamente los elementos de la intervención realizada.

Pertinencia con los objetivos de aprendizaje

La actividad mostró pertinencia con los objetivos de aprendizaje planteados, ya que favoreció el reconocimiento de sílabas, letras y la formación de palabras sencillas mediante experiencias concretas, visuales y manipulativas. A través del uso del cartón de huevos con sílabas y los cubos con letras, los alumnos tuvieron la oportunidad de identificar, organizar y reconstruir elementos del lenguaje escrito, fortaleciendo procesos iniciales de lectoescritura de acuerdo con sus posibilidades.

Asimismo, la propuesta fue adecuada porque permitió trabajar no solo la identificación visual de letras y sílabas, sino también la discriminación auditiva, la asociación sonido-grafía, la atención y la coordinación visomotora, habilidades necesarias para avanzar en la apropiación del lenguaje escrito. En este sentido, la actividad respondió de manera congruente a los propósitos formativos, al ofrecer oportunidades de aprendizaje accesibles, estructuradas y significativas para los alumnos.

Desde un enfoque pedagógico, la pertinencia de la actividad también radica en que el aprendizaje se abordó a partir de la acción y la mediación docente, favoreciendo que los alumnos construyeran el conocimiento con apoyo gradual.

Como plantea Vygotsky (1978), el aprendizaje se fortalece cuando el alumno participa en actividades que puede resolver con acompañamiento; de igual forma, Dewey (1916) sostiene que el aprendizaje cobra sentido cuando se desarrolla a través de la experiencia directa. Por ello, la actividad resultó pertinente no solo por el contenido trabajado, sino también por la manera en que se promovió su apropiación.

No obstante, también se reconoce que la pertinencia podría fortalecerse aún más al vincular las palabras y sílabas trabajadas con elementos más cercanos al contexto inmediato de los alumnos, como su nombre, objetos del aula o experiencias cotidianas. Esto permitiría consolidar un aprendizaje todavía más significativo y funcional.

Adecuaciones al nivel de desarrollo y capacidad del alumnado

La actividad realizada presentó adecuaciones pertinentes al nivel de desarrollo y a las capacidades del alumnado, ya que se diseñó a partir del uso de materiales concretos, visuales y manipulables, lo cual facilitó el acceso al aprendizaje de los estudiantes. Tanto el cartón de huevos con sílabas como los cubos con letras permitieron que los alumnos interactuaran de manera activa con el contenido, favoreciendo procesos de observación, exploración, asociación y organización, de acuerdo con sus posibilidades individuales.

Asimismo, la actividad contempló la diversidad de ritmos y formas de aprendizaje presentes en el grupo, al permitir que cada alumno participara según su nivel de logro, con diferentes grados de apoyo. En este sentido, la docente brindó acompañamiento verbal, visual e individualizado, ajustando la intervención conforme a las necesidades de cada estudiante, especialmente en la identificación de sílabas, letras y en el ordenamiento de palabras. Esto resulta relevante, ya que no todos los alumnos acceden al aprendizaje de la misma manera ni al mismo tiempo, por lo que fue necesario ofrecer apoyos diferenciados para favorecer su participación.

Desde el sustento teórico, estas adecuaciones se relacionan con la propuesta de Vygotsky (1978), quien señala que el aprendizaje se favorece cuando la enseñanza se sitúa en la zona de desarrollo próximo, es decir, en aquellas tareas que el alumno aún no puede realizar solo, pero sí con apoyo. De igual manera, Rousseau (2007) destaca la importancia de respetar el desarrollo natural del niño y adaptar la enseñanza a sus posibilidades reales, evitando imponer aprendizajes descontextualizados o poco accesibles.

En este sentido, la actividad fue adecuada porque no exigió únicamente respuestas verbales o abstractas, sino que ofreció apoyos concretos y estructurados que facilitaron la comprensión y la participación del alumnado. Sin embargo, también se reconoce que estas adecuaciones pueden fortalecerse aún más incorporando apoyos más específicos, como mayor uso de imágenes, claves de color, reducción del número de opciones o tiempos más flexibles, según las características particulares de cada alumno.

Capacidad del material para fomentar la interacción social

El material utilizado durante la actividad mostró una capacidad importante para fomentar la interacción social, ya que favoreció la participación conjunta entre la docente y los alumnos, así como momentos de observación compartida, acompañamiento y construcción colectiva del aprendizaje. Tanto el cartón de huevos con sílabas como los cubos con letras funcionaron como recursos atractivos y accesibles que propiciaron que los alumnos dirigieran su atención hacia una misma tarea, permitiendo el intercambio de indicaciones, respuestas y apoyos durante el desarrollo de la actividad.

La interacción social se hizo presente principalmente a través de la mediación docente, quien orientó, modeló, señaló, nombró y acompañó a los alumnos en el proceso de identificación y formación de sílabas y palabras. Este tipo de interacción es relevante porque no solo facilita la comprensión de la consigna, sino que también favorece la construcción del aprendizaje a partir del vínculo con el otro. En este sentido, Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje tiene un origen social, pues se

construye inicialmente en la interacción con los demás antes de consolidarse de manera individual.

Asimismo, el material permitió generar oportunidades de participación donde los alumnos podían observar las respuestas de sus compañeros, esperar turnos, compartir la atención hacia un mismo recurso y recibir apoyo verbal o gestual durante la actividad. Aunque la interacción entre pares pudo haber sido limitada dependiendo de las características del grupo, el uso del material sí creó condiciones para una experiencia más compartida y menos individualizada, lo cual resulta valioso en contextos donde es necesario fortalecer habilidades comunicativas, sociales y de participación.

Desde la perspectiva de Freire (2005), el aprendizaje se construye mediante el diálogo y la participación activa, por lo que el uso de materiales que inviten a la exploración y al intercambio favorece una práctica más dinámica e inclusiva. En este caso, el material no solo cumplió una función didáctica para trabajar contenidos de lectoescritura, sino que también sirvió como mediador para establecer vínculos, mantener la atención conjunta y promover la interacción dentro del aula.

No obstante, se reconoce que esta capacidad puede fortalecerse aún más si se diseñan dinámicas donde los alumnos colaboren de manera más directa entre sí, por ejemplo, formando palabras en parejas, compartiendo materiales o participando en pequeños turnos de apoyo grupal. De esta manera, el material podría potenciar todavía más su valor como recurso para el aprendizaje y para la interacción social.

Accesibilidad y adaptación del material

El material empleado durante la actividad presentó un nivel adecuado de accesibilidad y adaptación para el alumnado, ya que fue diseñado a partir de recursos concretos, visuales, manipulables y de fácil exploración, lo que permitió favorecer la participación de los estudiantes de acuerdo con sus posibilidades. El uso del cartón de huevos con sílabas y los cubos con letras facilitó el acercamiento

al contenido desde una experiencia más tangible, permitiendo que los alumnos no solo observaran, sino también tocaran, buscaran, seleccionaran y organizaran los elementos necesarios para la formación de palabras.

La accesibilidad del material se evidenció en que su estructura permitió presentar la información de manera más clara y organizada, reduciendo en cierta medida la abstracción del lenguaje escrito. Esto fue especialmente importante, ya que el alumnado requiere apoyos visuales y concretos que faciliten la comprensión de consignas, la atención sostenida y la asociación entre sonido, sílaba y palabra. En este sentido, el material favoreció un acceso más directo al aprendizaje, al ofrecer estímulos visuales y manipulativos que apoyaron la identificación de letras y sílabas.

Asimismo, el material mostró posibilidades de adaptación al permitir distintos niveles de participación. Por ejemplo, algunos alumnos pudieron enfocarse en la búsqueda e identificación visual de las sílabas o letras, mientras que otros avanzaron hacia la organización y formación completa de palabras, de acuerdo con sus capacidades. Esto permitió que la actividad no fuera rígida ni uniforme, sino flexible y ajustable según el nivel de desempeño de cada estudiante.

Desde el sustento teórico, esta característica se relaciona con la propuesta de Vygotsky (1978), quien destaca la importancia de ofrecer apoyos que permitan al alumno acceder a tareas que aún no realiza de manera autónoma. De igual forma, Rousseau (2007) plantea que la enseñanza debe responder al desarrollo del niño y a sus posibilidades reales, favoreciendo experiencias accesibles y significativas. En este sentido, la adaptación del material no solo consistió en simplificar el contenido, sino en ofrecer una vía de acceso más comprensible y funcional para el grupo.

No obstante, también se reconoce que la accesibilidad del material puede fortalecerse aún más mediante ajustes específicos, como el uso de letras más grandes, apoyos con imágenes, claves de color, reducción de distractores o selección de menor cantidad de sílabas o letras según las necesidades de cada

alumno. De esta manera, el recurso podría responder de forma más precisa a la diversidad del grupo y ampliar sus posibilidades de participación e inclusión.

Actividad 6 “Saludos formales”

Durante la jornada de intervención se desarrolló una actividad orientada al reconocimiento y uso de “saludos formales en inglés”, con la intención de favorecer en los alumnos formas básicas de comunicación oral y visual dentro de un contexto funcional y cotidiano. La actividad inició cuando la docente explicó a los alumnos que existen distintas maneras de saludar y que, en el idioma inglés, también se emplean saludos formales como Hello, Good morning, Good afternoon y Good evening. Para despertar el interés y captar la atención del grupo, se proyectó un video breve en el que se presentaban estos saludos acompañados de imágenes y gestos.

Posteriormente, durante el desarrollo, la docente repitió cada saludo de manera clara, pausada y apoyada en recursos visuales, gestuales y repetición coral, favoreciendo que los alumnos participaran de acuerdo con sus posibilidades, ya fuera de forma oral, mediante señas o señalando imágenes. Más adelante, se entregaron hojas de trabajo con pictogramas relacionados con cada saludo formal en inglés, con el propósito de que los alumnos identificaran el saludo correspondiente y colorearan las imágenes, reforzando la asociación entre palabra, imagen y sonido. Finalmente, en el cierre, la docente retomó nuevamente los saludos trabajados, mostró los pictogramas y promovió la participación de los alumnos mediante la repetición, la imitación de gestos o el señalamiento, reconociendo su esfuerzo y participación.

A partir de esta experiencia, se puede comprender que la actividad resultó pertinente porque se construyó desde una propuesta visual, concreta, repetitiva y accesible, elementos fundamentales para favorecer la participación del alumnado y su acercamiento a nuevas formas de comunicación. Más allá de la enseñanza de palabras aisladas en inglés, la actividad buscó dar sentido al aprendizaje al relacionarlo con una práctica social cotidiana: el saludo como forma de convivencia

e interacción. En este sentido, la actividad no se limitó a la memorización de vocabulario, sino que intentó vincular el contenido con un uso funcional del lenguaje dentro del aula.

Desde el plano teórico, esta intervención puede comprenderse desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, quien plantea que el aprendizaje se construye primero en la interacción con otros y posteriormente se interioriza de manera individual. El acompañamiento brindado por la docente a lo largo de la actividad permitió que los alumnos accedieran al contenido mediante apoyos ajustados a sus necesidades, tales como la repetición, el modelado, el gesto, la imagen y la guía verbal. Esto se relaciona con la idea de la zona de desarrollo próximo, entendida como ese espacio donde el alumno puede lograr un aprendizaje con ayuda de un mediador, antes de realizarlo de manera autónoma (Vygotsky, 1978). En esta actividad, los alumnos no enfrentaron el contenido de forma aislada, sino acompañados por una mediación docente que facilitó la comprensión y la participación.

De igual forma, la experiencia puede analizarse a partir de John Dewey, quien sostiene que el aprendizaje adquiere sentido cuando parte de la experiencia y de la acción. En esta propuesta, los alumnos no solo observaron un contenido, sino que participaron activamente a través de la escucha, la repetición, la observación, el coloreado, el señalamiento y la imitación. Esto permitió que el aprendizaje no se redujera a una explicación expositiva, sino que se viviera como una experiencia concreta y dinámica. Dewey (1916) plantea que la educación debe centrarse en experiencias significativas para el alumno, por lo que trabajar los saludos en inglés desde imágenes, videos y situaciones de comunicación cotidiana fortaleció la funcionalidad del contenido.

Asimismo, esta práctica se vincula con Rousseau, quien defendía una educación centrada en el niño, respetuosa de su desarrollo, su ritmo y sus formas naturales de aprender. Durante la actividad, se consideró que no todos los alumnos responderían de la misma manera ni al mismo nivel, por lo que se permitió que

participaran según sus posibilidades: algunos de forma oral, otros señalando imágenes o apoyándose en gestos. Esta flexibilidad es importante porque reconoce que el aprendizaje no debe imponerse de manera uniforme, sino adaptarse a las características del alumnado. Rousseau (1762/2007) señalaba que la enseñanza debía ajustarse al momento evolutivo del niño y no forzar aprendizajes descontextualizados o alejados de su comprensión inmediata.

Por otra parte, la actividad también puede comprenderse desde la mirada de Paulo Freire, quien cuestiona una educación centrada únicamente en la transmisión de contenidos y propone una enseñanza donde el alumno participe activamente en la construcción del aprendizaje. En este caso, aunque la actividad estuvo guiada por la docente, se favorecieron espacios donde los alumnos pudieron involucrarse a través de la observación, la repetición, la identificación visual y la relación entre imagen y palabra. Freire (1970/2005) plantea que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para que este pueda construirse. Desde esta perspectiva, el uso de pictogramas, apoyos visuales y recursos audiovisuales generó condiciones más accesibles para que los alumnos se apropiaran del contenido de manera significativa.

Sin embargo, al confrontar la experiencia con estos referentes teóricos, también surgen elementos importantes para la reflexión. Aunque la actividad fue funcional, visual y estructurada, puede reconocerse que en algunos momentos se centró principalmente en la repetición y asociación de palabras, lo cual, si bien es adecuado como punto de partida, puede resultar limitado si no se avanza hacia formas más activas y contextualizadas del uso del lenguaje. Por ejemplo, desde Dewey y Freire, sería importante cuestionar si los alumnos únicamente identificaron los saludos o si realmente tuvieron oportunidades suficientes para usarlos en una situación comunicativa real, aunque fuera simulada dentro del aula. Del mismo modo, desde Vygotsky, se puede reflexionar sobre la necesidad de favorecer gradualmente más espacios de autonomía, donde el alumno no solo responda al estímulo presentado por la docente, sino que también pueda anticipar, elegir o utilizar espontáneamente el saludo en contextos concretos.

Esta confrontación permite reconocer que, aunque la actividad respondió de manera adecuada a las características del grupo, todavía existen posibilidades de enriquecerla para hacerla más significativa, funcional e interactiva. En ese sentido, se reconstruye la práctica comprendiendo que el trabajo con saludos formales en inglés puede fortalecerse si se integra a situaciones más cercanas al contexto cotidiano de los alumnos, por ejemplo, al entrar al salón, al iniciar la clase, al saludar a un compañero o al despedirse. También sería pertinente incorporar dinámicas más participativas, como juegos de roles, saludos entre pares, uso de tarjetas visuales para elegir el saludo correcto según el momento del día o actividades donde el alumno asocie el saludo con experiencias reales de convivencia.

Tabla 9.

Elementos pedagógicos de la intervención realizada

Campo Formativo	Lenguajes	Etapas
Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)	Comprende y utiliza expresiones básicas de comunicación oral.	Inicio: La docente introduce los saludos formales en inglés mediante un video breve con imágenes y gestos.
Contenido	Uso de saludos formales como forma de comunicación y convivencia.	Desarrollo: La docente modela saludos en inglés como “Hello”, “Good morning” y “Good afternoon”. Los alumnos repiten, señalan o imitan los saludos apoyándose en pictogramas y hojas para colorear.
Eje articulador	Inclusión, interculturalidad crítica	Cierre: Se repasan los saludos utilizando pictogramas y los alumnos participan señalando, repitiendo o imitando gestos. Se reconoce la participación y esfuerzo grupal.
Metodología	Aprendizaje visual y auditivo mediante repetición, modelado y apoyo con pictogramas.	
Recursos	Video de saludos, pictogramas, hojas de trabajo y colores.	

Evaluación	Participación, reconocimiento visual y repetición de saludos.
Reflexión sobre el desempeño docente	Favorecer la comunicación funcional mediante apoyos visuales, auditivos y repetición guiada.

Nota. Este instrumento permite apreciar sintéticamente los elementos de la intervención realizada.

A partir de esta experiencia, se concluye que la actividad fue pertinente porque permitió trabajar formas básicas de comunicación en inglés desde recursos accesibles, visuales y estructurados, favoreciendo la participación de los alumnos de acuerdo con sus posibilidades. No obstante, la reflexión pedagógica permite comprender que la práctica docente no se limita a ejecutar actividades, sino que implica analizar continuamente su sentido, sus alcances y sus posibilidades de mejora. Desde esta mirada, la actividad no solo contribuyó al reconocimiento de saludos formales en inglés, sino que también representó una oportunidad para fortalecer una práctica más reflexiva, inclusiva y fundamentada teóricamente.

Pertenencia de los objetivos de aprendizaje

La actividad mostró una adecuada pertinencia con los objetivos de aprendizaje, ya que estuvo orientada a favorecer el reconocimiento y uso de saludos formales en inglés como una forma básica de comunicación, interacción y convivencia. A través del video, la repetición oral, los gestos, las imágenes y los pictogramas, los alumnos tuvieron la oportunidad de acercarse al significado y uso de expresiones como Hello, Good morning, Good afternoon y Good evening, fortaleciendo no solo la identificación de vocabulario en inglés, sino también la comprensión de que existen distintas formas de comunicarse en diferentes contextos.

Asimismo, la actividad resultó pertinente porque permitió trabajar el aprendizaje desde varias vías de acceso, combinando lo auditivo, visual, gestual y manipulativo, lo cual favoreció que los alumnos participaran de acuerdo con sus posibilidades. Esto contribuyó al desarrollo de habilidades como la atención, la discriminación auditiva, la asociación imagen–palabra–sonido y la comunicación funcional, elementos importantes dentro de los propósitos de aprendizaje relacionados con el lenguaje y la interacción social.

Desde el plano teórico, la pertinencia de la actividad puede entenderse a partir de la propuesta de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje se fortalece cuando se construye mediante la mediación y la interacción con otros. En esta experiencia, la docente actuó como mediadora al modelar los saludos, apoyarse en recursos visuales y brindar acompañamiento individual, facilitando que los alumnos accedieran al contenido. Del mismo modo, Dewey (1916) plantea que el aprendizaje cobra mayor sentido cuando parte de experiencias activas y significativas; en este caso, el trabajo con saludos se vinculó con una práctica cotidiana de convivencia, lo que le dio funcionalidad al contenido.

No obstante, también se reconoce que la pertinencia con los objetivos de aprendizaje podría fortalecerse aún más si los saludos trabajados se integraran de forma más constante en la rutina diaria del aula, de manera que los alumnos no solo los identifiquen dentro de una actividad específica, sino que puedan emplearlos en situaciones reales de comunicación. De esta forma, el aprendizaje podría consolidarse de manera más significativa, funcional y duradera.

Adecuaciones al nivel de desarrollo y capacidad del alumnado

La actividad presentó adecuaciones pertinentes al nivel de desarrollo y a las capacidades del alumnado, ya que fue diseñada a partir de recursos visuales, auditivos, gestuales y manipulativos, facilitando el acceso al aprendizaje desde diferentes formas de participación. El uso del video, las imágenes, los pictogramas, la repetición oral y los gestos permitió que los alumnos se acercaran al contenido

de manera más concreta y comprensible, favoreciendo la identificación de los saludos formales en inglés de acuerdo con sus posibilidades individuales.

Asimismo, la actividad contempló la diversidad presente en el grupo al permitir distintas maneras de responder. Algunos alumnos pudieron repetir oralmente los saludos, mientras que otros participaron señalando imágenes, imitando gestos o reconociendo pictogramas, lo cual hizo posible una participación más incluyente y ajustada a sus necesidades. De esta manera, la propuesta no exigió una única forma de respuesta, sino que respetó los distintos ritmos, estilos y niveles de desarrollo del alumnado.

Desde el sustento teórico, estas adecuaciones se relacionan con la propuesta de Vygotsky (1978), quien señala que el aprendizaje se favorece cuando la enseñanza se sitúa en la zona de desarrollo próximo, es decir, cuando el alumno recibe los apoyos necesarios para realizar tareas que aún no logra de manera independiente. En este caso, la docente brindó acompañamiento verbal, visual e individualizado, ajustando su intervención según las necesidades de cada alumno. Del mismo modo, Rousseau (1762/2007) plantea que la educación debe respetar el desarrollo natural del niño y adecuarse a sus posibilidades reales, evitando imponer aprendizajes alejados de su nivel de comprensión.

En este sentido, la actividad fue adecuada porque ofreció una estructura accesible, apoyos constantes y oportunidades de participación diferenciada. Sin embargo, también se reconoce que estas adecuaciones podrían fortalecerse aún más mediante ajustes más específicos, como el uso de menos estímulos visuales por momento, apoyos con mayor contraste, más repetición individual o tiempos de respuesta más flexibles, dependiendo de las características particulares de cada alumno. De esta forma, la actividad podría responder de manera todavía más precisa a la diversidad del grupo.

Criterios e instrumentos de evaluación considerados en el plan de acción

Dentro del plan de acción implementado con el grupo de primer grado del Centro de Atención Múltiple (CAM), la evaluación del aprendizaje se realizó principalmente a través de guías de observación, ya que este instrumento resulta especialmente pertinente cuando se trabaja con alumnos que presentan diversas necesidades educativas, como Trastorno del Espectro Autista, dificultades neuromotoras o retrasos en el desarrollo del lenguaje.

La elección de este instrumento respondió a la necesidad de evaluar el proceso de participación y aprendizaje de los alumnos de manera cualitativa, considerando que muchos de ellos aún no cuentan con las habilidades necesarias para responder a evaluaciones tradicionales basadas en pruebas escritas o ejercicios formales. En este sentido, la observación sistemática permitió registrar comportamientos, avances y formas de interacción que se manifestaron durante el desarrollo de las actividades.

Las guías de observación fueron diseñadas considerando criterios relacionados con los objetivos de aprendizaje planteados en las sesiones, los cuales se centraron en el desarrollo de la comunicación, la exploración sensorial, la participación en actividades grupales y el reconocimiento de elementos básicos de su entorno. Entre los principales criterios observados se incluyeron:

- Participación en la actividad.
- Interés y atención durante la exploración de materiales.
- Capacidad para seguir instrucciones sencillas.
- Interacción con los materiales didácticos.
- Uso de gestos, palabras o señalamientos para comunicarse.
- Reconocimiento de elementos trabajados durante la actividad.

Estos criterios permitieron valorar el desempeño de los alumnos durante las actividades “Trazo libre con pintura”, “Exploro con mis sentidos” y “Reconociendo mi nombre”, observando aspectos como la forma en que manipulaban los

materiales, su disposición para explorar nuevas experiencias sensoriales, la manera en que expresaban sus sensaciones o preferencias y su capacidad para establecer relaciones entre imágenes, objetos y conceptos.

Por ejemplo, en la actividad “Trazo libre con pintura”, la guía de observación permitió registrar el nivel de exploración motriz y sensorial de cada alumno, así como su disposición para realizar trazos libres utilizando diferentes herramientas como manos, esponjas o rodillos. En “Exploro con mis sentidos”, la observación se centró en la capacidad de los alumnos para identificar los sentidos utilizados durante la exploración de objetos y su forma de expresar las sensaciones percibidas. Finalmente, en “Reconociendo mi nombre”, los criterios de observación se enfocaron en la identificación del nombre propio mediante apoyos visuales y en la participación de los alumnos durante las actividades de reconocimiento. El uso de guías de observación permitió recopilar información relevante sobre el proceso de aprendizaje de cada alumno, respetando sus ritmos individuales y considerando las diversas formas de comunicación que emplean. Además, este instrumento facilitó identificar avances, dificultades y necesidades de apoyo, lo cual resultó fundamental para ajustar las estrategias didácticas y mejorar la intervención educativa.

En conclusión, la utilización de guías de observación como instrumento de evaluación dentro del plan de acción fue pertinente y coherente con las características del grupo, ya que permitió valorar de manera integral el proceso de aprendizaje de los alumnos, priorizando la participación, la exploración y la comunicación por encima de la evaluación tradicional centrada únicamente en resultados escritos.

II. Conclusiones y recomendaciones

A partir de la experiencia desarrollada durante la práctica docente en el CAM “Ovidio Decroly”, fue posible reconocer la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un enfoque que favorece la atención a la diversidad dentro del aula. La implementación de estrategias basadas en este modelo permitió comprender que la planeación inclusiva no consiste únicamente en realizar adecuaciones individuales, sino en diseñar desde el inicio experiencias de aprendizaje accesibles, flexibles y significativas para todos los alumnos.

La intervención incidió particularmente en aprendizajes relacionados con el reconocimiento del nombre propio, el trazo inicial, la identificación de números, la estimulación sensorial y el fortalecimiento de habilidades comunicativas y socioemocionales. Su efectividad se sustentó en la articulación entre el enfoque de investigación-acción, los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el uso intencional de materiales didácticos accesibles, visuales, manipulativos y contextualizados. Asimismo, las condiciones del contexto —caracterizado por la diversidad del alumnado, la necesidad de apoyos diferenciados y la disponibilidad limitada de algunos recursos—permitieron reconocer que la construcción de prácticas inclusivas es un proceso gradual que exige flexibilidad pedagógica, observación constante y capacidad de ajuste. Aunque se observaron avances importantes en la motivación, la interacción y la autonomía de los estudiantes, también persistieron retos relacionados con los distintos tiempos de aprendizaje, la necesidad de acompañamiento individualizado y la continuidad de las estrategias en otros espacios educativos.

En relación con el propósito general del informe, los resultados obtenidos permitieron confirmar que el uso intencional y contextualizado del material didáctico constituyó una estrategia pedagógica eficaz para potenciar los procesos de aprendizaje, favorecer la participación y atender las necesidades educativas específicas del alumnado. De igual manera, los objetivos específicos fueron

alcanzados de manera satisfactoria. La evaluación diagnóstica permitió identificar las características, fortalezas y Barreras para el Aprendizaje y la Participación presentes en el grupo; con base en esta información, se diseñó una intervención contextualizada y fundamentada en los principios del DUA; posteriormente, el seguimiento y la valoración continua hicieron posible analizar los avances observados en habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales; finalmente, la reflexión sistemática sobre la práctica permitió reconocer logros, limitaciones y oportunidades de mejora. En conjunto, estos hallazgos evidencian que el trabajo realizado no solo respondió a los propósitos académicos planteados, sino que también fortaleció una comprensión más profunda del papel del docente como mediador del aprendizaje y agente comprometido con la construcción de entornos educativos más equitativos, accesibles e inclusivos.

Durante la práctica, el uso de materiales didácticos diversificados, apoyos visuales, actividades proyectadas, recursos manipulables y dinámicas lúdicas favoreció la participación de los estudiantes, respetando sus distintos ritmos, formas de comunicación y necesidades educativas. Esto permitió fortalecer aprendizajes relacionados con el reconocimiento del nombre propio, el trazo de letras y la identificación de números, mediante experiencias adaptadas a las posibilidades de cada alumno.

El plan de acción mostró un alcance significativo al favorecer la participación, la atención y el desarrollo de habilidades básicas en alumnos de primer grado del CAM, particularmente en áreas como el reconocimiento del nombre propio, el trazo inicial y la identificación de números. Su efectividad estuvo estrechamente vinculada con el uso de materiales accesibles, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje y la flexibilidad pedagógica implementada. No obstante, también se identificaron limitaciones relacionadas con el tiempo disponible, la diversidad de necesidades del grupo y la disponibilidad de ciertos recursos, lo que confirma que la construcción de prácticas inclusivas es un proceso gradual que requiere ajustes continuos y trabajo colaborativo.

Asimismo, la experiencia docente permitió identificar que muchas de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) no se encuentran en el estudiante, sino en las estrategias, materiales o condiciones del contexto educativo.

En este sentido, el uso intencionado del material didáctico desde el enfoque del DUA contribuyó a disminuir dichas barreras, favoreciendo ambientes más accesibles, participativos e inclusivos dentro del aula.

En relación con el propósito general del informe, los resultados permitieron confirmar que el uso intencional y contextualizado del material didáctico contribuyó de manera significativa a potenciar los procesos de aprendizaje, favorecer la participación activa y atender las necesidades educativas específicas del alumnado. Del mismo modo, los objetivos específicos se cumplieron al realizar un diagnóstico inicial pertinente, diseñar una intervención fundamentada en el DUA, valorar los avances observados y reflexionar críticamente sobre la práctica docente.

De esta manera, la práctica docente representó un espacio de reflexión y aprendizaje profesional, donde fue posible reconocer que la implementación del DUA fortalece la construcción de una educación más equitativa, al brindar mayores oportunidades de participación y aprendizaje para todos los estudiantes del CAM.

A lo largo del desarrollo de la evaluación diagnóstica y de la propuesta de intervención, se obtuvieron aprendizajes significativos que fortalecieron la comprensión sobre la importancia de implementar prácticas inclusivas dentro del CAM. La observación constante de las necesidades, intereses, formas de comunicación y ritmos de aprendizaje de los alumnos, permitió reconocer que cada estudiante requiere oportunidades distintas para acceder al conocimiento y participar activamente en las actividades escolares.

La evaluación diagnóstica representó un elemento fundamental para identificar las habilidades, fortalezas y Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) presentes en el grupo. A partir de ello, fue posible diseñar una propuesta de intervención más contextualizada y acorde a las características de los

alumnos, priorizando estrategias accesibles y significativas que favorecieran su participación dentro del aula.

En este proceso, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) adquirió gran relevancia, ya que permitió comprender la necesidad de ofrecer múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación. Esto se reflejó en el uso de materiales didácticos visuales, manipulables y proyectados, los cuales facilitaron la comprensión de contenidos y promovieron una mayor participación de los estudiantes durante las actividades.

Asimismo, la experiencia permitió reconocer que el material didáctico no debe considerarse únicamente un recurso complementario, sino una herramienta pedagógica esencial para disminuir barreras y favorecer el aprendizaje. El uso de pictogramas, letras móviles, recursos táctiles, juegos y apoyos visuales contribuyó a que los alumnos logaran involucrarse de manera más activa y autónoma en las actividades propuestas.

Finalmente, estos aprendizajes fortalecieron la reflexión sobre la práctica docente, permitiendo comprender que una educación inclusiva requiere sensibilidad, planeación flexible y una constante adaptación de estrategias y recursos. De esta manera, tanto la evaluación diagnóstica como la propuesta de intervención se convirtieron en experiencias formativas que favorecieron el desarrollo de competencias docentes orientadas a la inclusión, la equidad y el reconocimiento de la diversidad dentro del aula.

En relación con el perfil de egreso docente, el presente documento aporta elementos importantes para el fortalecimiento de una educación inclusiva, al recuperar experiencias, reflexiones y estrategias desarrolladas durante la práctica profesional en el CAM. A través de la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la evaluación diagnóstica y el uso de materiales didácticos accesibles, fue posible poner en práctica competencias orientadas al reconocimiento y atención de la diversidad dentro del aula.

Asimismo, este trabajo favoreció el desarrollo de una mirada pedagógica más sensible y reflexiva, comprendiendo que la inclusión no implica únicamente integrar a todos los alumnos en un mismo espacio, sino garantizar condiciones reales de participación, aprendizaje y permanencia. Desde esta perspectiva, el documento evidencia la importancia de que el docente sea capaz de identificar Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), así como de diseñar estrategias flexibles que respondan a las necesidades específicas del alumnado.

De igual manera, la experiencia fortaleció dominios relacionados con la planeación didáctica, la intervención educativa y la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos, utilizando recursos visuales, manipulables y tecnológicos que favorecieron el acceso equitativo al conocimiento. Esto permitió reconocer que el papel del docente dentro de la educación especial requiere compromiso, empatía, creatividad y disposición para adaptar continuamente la práctica educativa.

Finalmente, este documento contribuye a la construcción de una práctica docente congruente con los principios del perfil de egreso, al promover una educación basada en la equidad, el respeto a la diversidad y la inclusión. De esta manera, se reafirma la importancia de formar docentes capaces de responder a las necesidades de todos los estudiantes, reconociendo sus capacidades y favoreciendo su desarrollo integral dentro de contextos educativos más accesibles y participativos.

En concordancia con los objetivos planteados dentro del plan de acción, las actividades desarrolladas durante la intervención permitieron fortalecer los procesos de aprendizaje, participación y atención a la diversidad del alumnado de primer grado del CAM. A través del enfoque de investigación-acción, fue posible analizar de manera constante la práctica docente, identificar áreas de mejora y realizar ajustes en las estrategias implementadas, favoreciendo una intervención más contextualizada y significativa para los estudiantes.

En relación con el objetivo de analizar las necesidades educativas específicas y las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), la evaluación

diagnóstica permitió reconocer las características, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje de cada alumno. Esto facilitó comprender que las barreras no se encuentran únicamente en las condiciones de los estudiantes, sino también en los materiales, estrategias y formas de enseñanza utilizadas dentro del aula.

Asimismo, el diseño e implementación de material didáctico accesible, flexible e inclusivo permitió responder al objetivo orientado a favorecer la participación activa, la autonomía y la construcción de aprendizajes significativos. El uso de apoyos visuales, materiales manipulables, recursos proyectados y dinámicas lúdicas, sustentados en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), contribuyó a ofrecer múltiples formas de acceso, participación y expresión, favoreciendo así la inclusión educativa dentro del contexto del CAM.

De igual manera, la valoración continua de las estrategias y materiales utilizados permitió reconocer su impacto en los procesos de aprendizaje y participación del alumnado. La observación de avances en la interacción, el interés y la participación de los estudiantes evidenció la importancia de utilizar recursos didácticos pertinentes y adaptados a las necesidades del grupo, permitiendo evaluar la efectividad de la propuesta de intervención desarrollada.

Finalmente, la sistematización y reflexión constante sobre la práctica docente fortalecieron el cumplimiento del enfoque de investigación-acción, ya que permitieron analizar los resultados obtenidos, reconocer los retos presentes dentro del aula y tomar decisiones orientadas a la mejora continua de la intervención pedagógica. De esta manera, el presente trabajo no solo contribuyó al desarrollo profesional docente, sino también a la construcción de entornos educativos más equitativos, accesibles e inclusivos para todos los estudiantes.

Como parte de las recomendaciones para futuras intervenciones, se reconoce la importancia de continuar fortaleciendo el uso del diario docente como una herramienta de análisis, reflexión y seguimiento de la práctica educativa. Las narraciones realizadas durante la intervención permitieron recuperar experiencias significativas, identificar avances, reconocer dificultades y analizar las respuestas

del alumnado ante las estrategias implementadas, favoreciendo así una mirada más crítica y consciente sobre el trabajo docente dentro del CAM.

Se recomienda que, en futuras prácticas, las narraciones del diario docente se elaboren de manera más constante, detallada y sistemática, considerando no solo la descripción de las actividades realizadas, sino también las emociones, reacciones, formas de participación y procesos de aprendizaje observados en los alumnos. Esto permitirá generar un mayor análisis sobre la efectividad de las estrategias implementadas y facilitar la toma de decisiones orientadas a la mejora continua de la intervención pedagógica.

Asimismo, resulta importante continuar incorporando estrategias sustentadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), así como el uso de materiales didácticos accesibles, visuales, manipulables y flexibles que respondan a la diversidad presente dentro del aula. Del mismo modo, se recomienda fortalecer la evaluación continua de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), con la finalidad de diseñar propuestas cada vez más inclusivas y contextualizadas a las necesidades del alumnado.

De igual manera, es pertinente favorecer espacios de colaboración entre docentes, familias y profesionales de apoyo, ya que el trabajo conjunto permite enriquecer las estrategias de intervención y fortalecer los procesos de inclusión educativa dentro de los Centros de Atención Múltiple.

Finalmente, el desarrollo del presente documento representa una experiencia significativa dentro de la formación profesional docente, ya que permitió integrar conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante el proceso formativo. Asimismo, favoreció la construcción de una práctica reflexiva, inclusiva y comprometida con la atención a la diversidad, reafirmando la importancia del papel del docente como agente de transformación educativa. De esta manera, el documento no solo evidencia el trabajo realizado durante la intervención, sino también el crecimiento profesional y pedagógico orientado a la construcción de

entornos educativos más equitativos, accesibles e inclusivos para todos los estudiantes.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Paidós.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Brueckner, L. J., & Bond, G. L. (1992). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Pax México.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Hernández, R. (2011). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Martí, E. (1982). *Psicología evolutiva y educación*. Anthropos.

Montessori, M. (2003). El método de la pedagogía científica. Biblioteca Nueva.

Pérez Gómez, A. I. (2012). Educarse en la era digital. Morata.

Piaget, J. (1972). The psychology of the child. Basic Books.

Piaget, J. (2007). Seis estudios de psicología. Labor.

Smith, M. (1991). Reflection and teacher development. Open University Press.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Vygotsky, L. S. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Zabala, A. (2007). La práctica educativa: Cómo enseñar. Graó.

CAST. (2018). Guías para el Diseño Universal para el Aprendizaje versión 2.2.

<http://udlguidelines.cast.org>

Congreso de la Unión. (2003). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

<https://www.diputados.gob.mx>

Congreso de la Unión. (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

<https://www.diputados.gob.mx>

Congreso de la Unión. (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

<https://www.diputados.gob.mx>

Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación. <https://www.diputados.gob.mx>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Artículo 3°.

<https://www.diputados.gob.mx>

ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es>

SEP. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan y programas de estudio para la educación básica 2022. <https://www.sep.gob.mx>

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

Colorado Espinoza, M. (2021). Materiales didácticos y aprendizaje matemático en educación especial. Revista Educativa.

FAMMA. (2023). Importancia de los materiales adaptados en la inclusión educativa. <https://www.famma.org>

Fundación Luis Orione. (2024). Material didáctico y motivación escolar. <https://www.obrasluisorione.org>

González Rojas, Y., & Triana Fierro, D. (2018). Educación inclusiva y materiales didácticos. Revista Inclusión y Desarrollo.

Iglesias, M. (2004). El diagnóstico pedagógico en la educación. Narcea.

Martínez, J. (2002). Evaluación y diagnóstico educativo. Trillas.

Martínez, J. (2022). Instrumentos de evaluación diagnóstica en educación inclusiva. Revista Iberoamericana de Educación.

Revista RISEI. (2021). Material didáctico y su correcta utilización. <https://revista.risei.org/index.php/raj/article/download/13/21/13>

Rivera, A., & Romero, J. (2018). Reflexión sobre un problema profesional en el contexto de formación de profesores. *Educación Matemática*, 30(1), 237–266.

Universidad Autónoma de Querétaro. (2020). Estilos de aprendizaje visual, auditivo o kinestésico de los estudiantes de educación física. <https://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/7937/1/RI007262.pdf>
ng.uaq.mx/bitstream/123456789/7937/1/RI007262.pdf

Universidad Tecnológica de México. (2025). Diagnóstico cualitativo y evaluación educativa. **UNITEC.**

III. ANEXO A



Imágenes del material didáctico utilizado durante el desarrollo del plan de acción implementado

ANEXO B

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA APRENDIZAJE EN SERVICIO

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE: CAM" Ovidio Decroly".
ZONA: Zona 11.

DOMICILIO: Calle López hermosa San Luis Potosí. San Luis Potosí
C.P: 7811. CLAVE: 24DML0004. CICLO
ESCOLAR: 2025-2026.

NOMBRE DEL DIRECTOR(A): L.E.E Ulises Ruíz Arroyo.

NOMBRE DEL MAESTRO TUTOR: L.E.E Fabiana Mier Pérez.

DOCENTE EN FORMACIÓN: Ariadna Elizabeth Rosas Hernández.

GRADO: 4 GRUPO: A

GRADO Y GRUPO DE PRÁCTICA: 1-A. FASE: Fase 3.

SEGUNDO

PERIODO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

PROBLEMATIZACIÓN DE LA REALIDAD (CONTEXTO SOCIAL, ESCOLAR Y
AÚLICO)

AM "Ovidio Decroly" se encuentra ubicado en Calle López Hermosa, El Saucito, San Luis Potosí, C.P. 78110, dentro de un contexto socioeconómico y cultural medio. La institución labora en turno matutino, en un horario de 8:00 a.m. a 12:30 p.m.

ta con 15 Recursos Humanos 1 director, 3 docentes, 2 asistentes Educativo, 1 trabajadora Social, 1 psicóloga, 1 profesor de Educación Física, 3 maestras de pre taller, 1 secretaria y 2 Intendentes. Además, contamos con APF y CEPS. Comité de Seguridad e higiene (COVID, 19). Actualmente se cuenta con una población inscrita de 32 alumnos, las condiciones de los alumnos son DM, DI, DSA, TDAH, DMO, DME y TEA. Hay 1 alumno para atención complementaria del nivel Primaria.

ayoría de los alumnos viven en la periferia de la ciudad, en zonas urbanizadas con acceso a transporte público, el nivel socioeconómico de las familias es bajo, la actividad económica que los sustenta de la mayoría es de clase obrera, varias de las familias tienen un nivel educativo de nivel básico. En sus hogares se detecta desintegración familiar, alcoholismo, maltrato al alumno por omisión, poco apoyo por parte de los papás para atender las necesidades especiales de sus hijos y sobreprotección en algunos casos. Así mismo se definen como familias con discapacidad.

Cabe señalar que, para el presente ciclo escolar 2023-2024, y considerando las anteriores necesidades detectadas, la forma de trabajar el proceso enseñanza-aprendizaje será en buena parte considerando el nuevo modelo educativo 2022 NEM

s alumnos su ritmo de aprendizaje es lento, sus estilos de aprendizaje que predominan son kinestésico y visual. Según instrumentos de evaluación los alumnos presentan problemas de comunicación, apoyo en lecto-escritura y matemáticas, educación socio emocional y el desarrollo de habilidades adaptativas. Así mismo presentan dificultades en memoria a corto plazo, atención dispersa, dificultad para trabajar en equipo, excesiva actividad motora, impulsividad, agresividad y autoagresión.

grupo multigrado primaria, podemos mencionar que les agrada aprender, manifiestan deseos de ser independientes en sus actividades, se esfuerzan por ver su producto terminado, son alegres, cuentan con un nivel adecuado de energía, son sociables. Algunos alumnos se encuentran en la etapa de la pre adolescencia; siendo esta un área de oportunidad, algunos alumnos no regulan de manera independiente sus emociones, por ejemplo, en situaciones de aislamiento social. Se ubican en la etapa sensorio motriz, preoperacional y algunos en operaciones concretas.

ELEMENTOS CURRICULARES (PLANEACIÓN DIDÁCTICA)

CAMPO FORMATIVO	CONTENIDO	PROCESOS DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE (PDA)	AJUSTES RAZONABLES (DUA)
LENGUAJES	Representación de distintas formas de ser y estar en el mundo a partir de la ficción	Lee de forma individual y colectiva textos que contengan seres imaginarios, para representarlos empleando elementos de los lenguajes artísticos.	Para el alumno N se identifica con la seña de su nombre y dactilología

	Lectura compartida en voz alta. Narración de actividades y eventos relevantes que tengan lugar en la familia, la escuela o el resto de la comunidad.	Establece correspondencias entre oralidad y escritura. Narración de actividades y eventos relevantes que tengan lugar en la familia, la escuela o el resto de la comunidad.	
SABERES Y PENSAMIENTO CIENTÍFICO	Estudio de los números.	A través de situaciones cotidianas, cuenta, ordena, representa de diferentes formas, interpreta, lee y escribe la cantidad de elementos de una colección, primero de hasta 5, después hasta de 10 y paulatinamente de hasta 100 elementos.	Para el alumno S los identificara con apoyo de material concreto.

ÉTICA, NATURALEZ A Y SOCIEDAD	Los seres humanos son diversos y valiosos, y tienen derechos humanos.	Reconoce que todas las personas son únicas, valiosas y tienen el derecho humano de ser parte de familias, grupos escolares, comunidades y pueblos y que esto es parte de sus derechos humanos.	
	Atención a las necesidades básicas, como parte del ejercicio de los derechos humanos.	Relaciona la atención de sus necesidades básicas (alimentación, salud, y vivienda, entre otras) que forman parte del ejercicio de sus derechos humanos y comprende la importancia de que todas las personas accedan a ellos y los ejerzan, independientemente del género, edad, pueblo y comunidad, lengua, nacionalidad, religión, discapacidad o cualquier otro origen o condición.	
	Respeto a la dignidad e	Identifica y rechaza situaciones de riesgo y conductas nocivas que afectan la dignidad e integridad de las personas	

	integridad: límites corporales y situaciones de riesgo para prevenir y denunciar situaciones de acoso, abuso y violencia de carácter sexual en la casa, la escuela, la comunidad y con el uso de internet y redes sociales		
DE LO HUMANO Y LO COMUNITA RIO	Actitudes y prácticas que prevalecen entre los hombres y las mujeres en las familias, la	Identifica la importancia de la participación equilibrada entre hombres y mujeres, adultos, niñas y niños en la cotidianeidad familiar.	

	escuela y la comunidad.					
EJES ARTICULADORES						
Inclusión	Pensamiento Crítico	Igualdad de Género	Vida Saludable	Interculturalidad Crítica	Apropiación de la Cultura a través de la Lectura y Escritura	Artes y Experiencias Críticas
SECUENCIA DIDÁCTICA					METODOLOGÍA	
1. "RECONOZCO MI NOMBRE 2. "ESCUCHO, REPITO LOS SONIDOS Y PALABRAS " 3. "TRAZO LIBRE CON PINTURA" 4. "EXPLORO CON MIS SENTIDOS" 5. "GALLINITA DE SILABAS" 6. "SALUDOS FORMALES"						
ACTIVIDADES PERMANENTES			• Pase de lista • Registro de la fecha • Lavado de manos • Organización del espacio de trabajo • Cuadernillo de trabajo • Comida • Receso • Actividad física			
SECUENCIA DIDÁCTICA			ACTIVIDADES			

		RECURSOS DIDÁCTICOS /EVALUACIÓN FORMATIVA
Actividad 1; “Reconozco mi nombre” (Aprendizaje visual) INICIO • Actividades permanentes (pase de lista, fecha, canción). • Presentación del nombre de cada alumno con letras grandes y coloridas. DESARROLLO • Identifican su nombre entre varias tarjetas.	INICIO Se inicia la jornada con las rutinas diarias: pase de lista, registro de la fecha, lavado de manos y organización del espacio de trabajo. Se proyecta un video corto con las fotografías de los alumnos y sus nombres en letras grandes y coloridas. Se pregunta: “¿Quién es?”, “¿Cómo se llama?”. El propósito es recuperar conocimientos previos, promover el reconocimiento visual de sí mismos y preparar la atención para el tema del día. DESARROLLO	MATERIALES • Hojas de trabajo con el nombre de cada alumno • Libros, revistas o periódicos • Tijeras (adaptadas si es necesario) • Pegamento • Marcador para reforzar visualmente el nombre

• Repasan las letras con pintura o plastilina. • Se refuerza con pictogramas y colores. CIERRE • Cantamos una canción con los nombres. • Retroalimentación grupal y refuerzo positivo.	Se entrega a cada alumno una tarjeta personalizada con su nombre, fotografía y un color asignado. Luego, se colocan en el pizarrón todas las tarjetas mezcladas para que, de forma individual o con apoyo, identifiquen cuál les pertenece. Posteriormente, cada niño forma su nombre con letras móviles de foamy y lo coloca sobre una cartulina común con la frase "ESTE ES MI NOMBRE". Durante la actividad se ofrecen apoyos visuales y verbales, reforzando con gestos y reconociendo cada acierto. CIERRE En grupo, se canta una canción de nombres ("Oscar, Oscar es mi amigo") acompañada de movimientos o palmadas. Se refuerza lo aprendido	
--	--	--

Actividad 2: “Escucho, repito sonidos y palabras” (Aprendizaje auditivo) INICIO • Actividades permanentes. • Canción de saludo nombrando a los alumnos. • Plática breve sobre los sonidos que escuchan. DESARROLLO • Escuchan sonidos de animales o instrumentos. • Levantan la tarjeta con la imagen correcta. • Repiten sílabas o palabras con ritmo.	mostrando nuevamente las tarjetas y pidiendo señalar la suya. Se realiza una retroalimentación colectiva destacando la importancia de reconocer el nombre propio y el de los demás. INICIO Se da la bienvenida con la rutina diaria. Se reproduce una canción de saludo (“Hola, hola, ¿cómo estás?”) para promover la atención y la escucha activa. Se conversa brevemente sobre cómo suena la canción y las emociones que transmite. DESARROLLO Se presentan tarjetas con pictogramas de animales. Se reproducen sonidos (gato, perro, vaca, gallo, etc.) para que los alumnos identifiquen de qué	
--	---	--

CIERRE • Juego del eco (repiten palabras del docente). • Reflexión breve y cierre con aplausos.	animal se trata. Luego, repiten los sonidos o los nombres con apoyo del pictograma correspondiente. Posteriormente, cada alumno elige un instrumento musical sencillo (maraca, tambor, sonaja) y acompaña el ritmo de la canción de saludo o imita sonidos. Durante la actividad se refuerza la pronunciación y la imitación sonora con reforzadores positivos. CIERRE Se realiza una mini "ronda sonora", donde cada alumno reproduce su sonido favorito con el instrumento. El grupo intenta adivinar qué representa (animal, emoción, sonido del entorno). Se concluye destacando la importancia de escuchar para comunicarnos.	
--	--	--

Actividad 3: "Trazo libre con pintura" (Aprendizaje kinestésico) INICIO • Actividades permanentes. • Canción de activación con movimientos de manos. • Breve conversación sobre los colores de la pintura y qué les gustaría pintar. DESARROLLO • Cada alumno recibe una hoja y pintura de distintos colores. • Se les invita a realizar trazos libres con los dedos, pincel o esponja. • Durante el trazo, se mencionan los movimientos (sube, baja, gira, da vuelta) CIERRE	INICIO Se da la bienvenida, se realiza la rutina diaria y una breve activación física con música suave para mover brazos y manos. Se presentan los materiales sensoriales (pintura, esponjas, rodillos, cepillos) y se les permite explorarlos con el tacto para describir su textura (suave, frío, húmedo). DESARROLLO En hojas grandes o cartulinas, los alumnos realizan trazos libres con pintura, utilizando dedos, manos, rodillos o esponjas. Durante la actividad, se nombran colores y se refuerzan palabras sencillas ("rojo", "azul", "círculo", "línea"). Se permite libertad creativa, fomentando la exploración y el reconocimiento de movimientos y sensaciones. CIERRE Se muestran los trabajos terminados y cada alumno (con apoyo si es necesario) señala o expresa cuál color o forma le gustó más. Se cuelgan las	
---	---	--

• Se colocan los trabajos en exposición. • Se pide a los alumnos observar y expresar con gestos o palabras cuál pintura les gustó más. • Retroalimentación grupal con elogios Actividad 4: “Exploro con mis sentidos” (Aprendizaje multisensorial) INICIO • Actividades permanentes. • Canción “Cinco sentidos”. • Se muestran imágenes de ojos, nariz, boca, orejas y manos para recuperar saberes previos. DESARROLLO • Se presenta una mesa con materiales sensoriales (texturas suaves, ásperas, aromáticas, sonoras). • Los alumnos exploran libremente: tocan, huelen, escuchan y describen lo que sienten. • Luego, asocian cada sentido con su órgano (imagen o tarjeta).	producciones en un mural llamado “Mis colores y trazos”. Se realiza una relajación breve moviendo lentamente las manos y respirando profundo. (yoga) INICIO Se inicia con las rutinas diarias y una breve charla sobre los sentidos (“¿Qué usamos para oler?”, “¿Qué usamos para ver?”), apoyada con pictogramas grandes. Se muestra la “caja de los sentidos” cerrada, generando curiosidad sobre su contenido. DESARROLLO Cada alumno toma un turno para sacar un objeto de la caja (por ejemplo, naranja, cascabel, flor, lija). Con apoyo visual, identifica el sentido que usa para explorarlo (olfato, tacto, vista, oído). Luego, asocia el objeto con el pictograma del sentido correspondiente. Durante la exploración, se verbaliza o gestualiza lo que sienten (“suave”, “huele rico”, “suena fuerte”).	
---	---	--

• Se fomenta la expresión oral o gestual ("suave", "duro", "rico", "feo"). CIERRE • Juego de "adivina el objeto" con los ojos vendados (según posibilidad motriz de cada alumno). • Reflexión sobre cuál sentido usaron más. • Retroalimentación individual y cierre con canción tranquila. Actividad 5: Gallinita de sílabas INICIO • La docente presentará el material de la gallinita. • Se explicará la dinámica del juego.	CIERRE Se hace una reflexión grupal sobre qué objetos les gustaron más y con qué sentidos los identificaron. Se canta una breve canción de los sentidos ("Con mis ojos puedo ver, con mis manos puedo tocar"). Se da retroalimentación positiva y se refuerza la importancia de explorar el mundo con todos los sentidos INICIO La docente presentará a los alumnos un cartón de huevos decorado con la imagen de una gallina, explicando que será utilizado para realizar una actividad de formación de palabras. La docente mostrará los huevos de cartulina que se colocarán dentro del cartón, los	
--	--	--

DESARROLLO • Los alumnos buscarán y seleccionan sílabas. • La docente apoyará con dictado o pictogramas.	cuales contienen sílabas escritas, favoreciendo la observación y el interés de los alumnos. DESARROLLO Posteriormente, la docente dictará una sílaba o una palabra sencilla, pronunciándolas de manera clara y pausada. Los alumnos escucharán atentamente y, de acuerdo con sus posibilidades, buscarán dentro del cartón los huevos que contienen las sílabas necesarias para formar la sílaba o palabra indicada. Durante la actividad, los alumnos manipularán el material y colocarán las sílabas en el orden correspondiente. La docente acompañará de manera individual, promoviendo la identificación auditiva y visual, reforzando la pronunciación de las sílabas y brindando apoyo	
---	---	--

CIERRE • Los alumnos mostrarán la palabra formada. • La docente reforzará la lectura silábica. Actividad 6: saludos formales INICIO • La docente introduce el tema de los saludos formales. • Se proyectará un video con saludos formales en inglés.	verbal y visual cuando es necesario. CIERRE Finalmente, la docente revisará junto con los alumnos las palabras formadas, verificando la correcta combinación de sílabas. Se refuerza de manera positiva el reconocimiento y la unión de sílabas, reconociendo el esfuerzo y la participación de los alumnos. INICIO La docente comentara a los alumnos que existen diferentes formas de saludar y que, en el idioma inglés, también se utilizan saludos formales. Para activar el interés y la atención, proyectara un video breve de referencia en el que se muestran saludos formales en inglés como <i>Hello, Good morning, Good afternoon y Good</i>	
--	---	--

DESARROLLO • La docente modelará los saludos en inglés. • Los alumnos repetirán o identificará los saludos según sus posibilidades. • Los alumnos colorearán pictogramas de los saludos formales.	<i>evening</i>, acompañados de imágenes y gestos. DESARROLLO Después de observar el video, la docente repetirá cada saludo de manera pausada y clara, apoyándose en gestos, imágenes y repetición coral. Los alumnos escucharán y de acuerdo con sus posibilidades, repiten los saludos de forma oral, mediante señas o señalando las imágenes. Posteriormente, la docente entregará a los alumnos hojas de trabajo con pictogramas que representan cada saludo formal en inglés. Los alumnos observarán las imágenes, identificarán el saludo correspondiente y colorearán los pictogramas, reforzando la asociación imagen-palabra-sonido. Durante la actividad, la docente acompañará de manera individual, nombrando los	
---	--	--

CIERRE • La docente repasará los saludos formales en inglés. • Los alumnos participarán señalando, repitiendo o imitando los gestos.	saludos en voz alta y brindando apoyo visual y verbal según las necesidades de cada alumno. CIERRE Finalmente, la docente repasará nuevamente los saludos formales en inglés, mostrando los pictogramas y promoviendo la participación de los alumnos, ya sea repitiendo, señalando o imitando el gesto del saludo. Se reconocerá el esfuerzo y la participación de los alumnos, reforzando el uso del saludo como una forma de comunicación y convivencia.	
---	---	--