



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

TITULO: Fortalecimiento de la autonomía mediante la aplicación de talleres críticos en un segundo grado de preescolar

AUTOR: Xilonen Bravo Ariceaga

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Autonomía, Educación preescolar, Niños, Práctica docente, Trabajo por talleres

**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

**“FORTALECIMIENTO DE LA AUTONOMÍA MEDIANTE LA APLICACIÓN DE
TALLERES CRÍTICOS EN UN SEGUNDO GRADO DE PREESCOLAR”**

INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PREESCOLAR**

PRESENTA:

XILONEN BRAVO ARICEAGA

ASESORA:

DRA. MARÍA TERESA HERNÁNDEZ TRUJILLO

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO 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 XILONEN BRAVO ARICEAGA
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**FORTALECIMIENTO DE LA AUTONOMÍA MEDIANTE LA APLICACIÓN DE TALLERES CRÍTICOS
EN UN SEGUNDO GRADO DE PREESCOLAR**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales

para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Preescolar

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

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

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

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

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

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 22 días del mes de JUNIO de 2026.

ATENTAMENTE.

XILONEN BRAVO ARICEAGA

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



San Luis Potosí, S.L.P.; a 25 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. BRAVO ARICEAGA XILONEN

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:

FORTALECIMIENTO DE LA AUTONOMÍA MEDIANTE LA APLICACIÓN DE TALLERES CRÍTICOS EN UN SEGUNDO GRADO DE PREESCOLAR

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. WANEY COVARRUBIAS CERVANTES

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. MARIA TERESA HERNÁNDEZ TRUJILLO



Agradecimientos:

Este logro representa no solo el resultado de mi esfuerzo, sino también el amor, apoyo y acompañamiento de todas las personas que han formado parte de este camino.

Quiero agradecer profundamente a mi familia; a mi mamá Esperanza Ariceaga O., a mi papá Ángel Bravo y a mi hermana Yaretzi Bravo por su amor incondicional, su apoyo constante y la confianza que siempre han tenido en mi vocación. Gracias por impulsarme a seguir adelante incluso en los momentos más difíciles, por creer en mí cuando yo dudaba y por recordarme siempre de lo que soy capaz.

A mis amigas de la preparatoria: Valeria, Mabel, Fabiola y Lea, gracias por sus palabras de aliento, escucharme, por motivarme cuando me sentía cansada y estar presentes a pesar del tiempo y la distancia.

A las amigas que encontré a lo largo de estos 4 años en la normal, gracias por compartir conmigo momentos de risas, desvelos, frustraciones y logros. Cada experiencia vivida a su lado hizo que este proceso fuera más divertido, ustedes le dieron un significado especial a esta etapa de mi vida.

A la Doctora María Teresa Hernández Trujillo, por haberme brindado su apoyo en un momento difícil, por confiar en mis capacidades cuando más lo necesitaba y por acompañarme en este cierre tan importante. A mis compañeros de titulación Ximena, Elizabeth y Nedved por hacer más divertidas las asesorías.

Por último, a mi maestra titular por su orientación y apoyo durante mis prácticas, a mis alumnos de 2ºA por permitirme aprender y crecer a través de cada experiencia compartida y a mi escuela de prácticas por abrirme sus puertas y darme la oportunidad de desarrollar mis competencias profesionales. Gracias a todos ellos, fue posible culminar satisfactoriamente mi último año de formación docente.

Este no es solo el final de una etapa, sino el inicio de nuevos sueños, metas y aprendizajes. Todo lo vivido me ha formado, fortalecido y llevado hasta donde estoy hoy y aunque el camino no siempre fue sencillo, cada paso valió la pena.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

I.FOCALIZACIÓN DEL PROBLEMA	11
1.1 Contextualización teórica del problema.....	11
1.2 Focalización del problema.....	12
1.3 Justificación sobre la relevancia del tema	14
1.4 Pregunta de investigación	15
1.5 Objetivo general	15
1.5.1 Objetivos específicos	15
1.6 Competencias del perfil de egreso.....	16
II. PLAN DE ACCIÓN.....	17
2.1 Contexto	17
2.1.1 Contexto Externo.....	17
2.1.2 Contexto Interno	18
2.1.3 Contexto áulico.....	19
2.2 Diagnóstico	20
2.3 Propósitos.....	24
2.4 Revisión teórica.....	25
2.4.1 La ley general de educación	25
2.4.2 Artículo 3º	25
2.4.3 La autonomía	26
2.4.4 La autonomía en la Educación Preescolar	30
2.4.5 Autonomía Moral.....	34
2.4.6 Autonomía Intelectual.....	35

2.4.7 Autonomía funcional.....	35
2.4.8 La autonomía en la NEM.....	36
2.4.9 El taller crítico	37
2.4.10 Taller Crítico para la Autonomía	42
2.5 Describe el conjunto de acciones y estrategias	43
2.6 Descripción de las prácticas de interacción en el aula	47
2.7 Utiliza referentes teóricos y metodológicos.....	48
2.7.1 Enfoque cualitativo	49
2.7.2 Metodología Investigación-Acción	50
2.7.3 Evaluación	51
2.7.4 Diario de Prácticas	52
2.7.5 Ciclo Reflexivo de Smith	53
III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN	56
3.1 Pertinencia y Consistencia de la propuesta.....	56
3.2 Identificación de enfoques curriculares	57
3.3 Competencias desplegadas en la ejecución del plan de acción.	59
3.4 Descripción y análisis de las secuencias de actividades	60
3.4.1. Taller Crítico “Creando mi planeta”.....	60
3.4.2. Taller Crítico “Mi mandil responsable”	69
3.4.3. Taller Crítico “Haciendo pizzas”.....	77
3.4.4. Taller Crítico “Creo, decido y me expreso a través del arte”	87
3.4.5. Taller Crítico “Mis esculturas”.....	95
3.5 Pertinencia en el uso de diferentes recursos para el documento.....	107
3.6 Procedimientos para el seguimiento de las propuestas de mejora.	108

3.7 Evaluación	109
3.8 Replanteamiento de la propuesta	112
IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	114
V. REFERENCIAS	119
VI. ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El Informe de Prácticas Profesionales constituye un documento analítico y reflexivo elaborado a partir de la intervención directa en el aula, con el propósito de atender una problemática identificada dentro del contexto escolar y transformarla mediante el uso de metodologías pertinentes para promover mejoras significativas en el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos.

De esta manera el presente informe describe las experiencias durante mis prácticas de intervención que se sustentan en la observación sistemática, el diseño y aplicación de talleres críticos para fortalecer la autonomía en los alumnos de segundo grado de preescolar.

Es así como la autonomía constituye una habilidad fundamental durante la primera infancia, ya que permite que las niñas y los niños desarrollen confianza en sí mismos, la capacidad para tomar decisiones, asumir responsabilidades y participar activamente en la construcción de sus aprendizajes. Por ello, favorecer su desarrollo desde edades tempranas contribuye a la formación integral de los estudiantes y responde a los principios establecidos por la Nueva Escuela Mexicana, orientados a la formación de sujetos críticos, participativos y comprometidos con su entorno.

La problemática que dio origen a esta investigación surgió a partir de las jornadas de observación y ayudantía realizadas en el Jardín de Niños “David G. Berlanga” durante el ciclo escolar 2025-2026 en un segundo grado de preescolar, donde identifiqué que los alumnos mostraban dependencia constante del adulto para resolver tareas, organizar sus materiales, tomar decisiones en actividades sencillas o expresar lo que pensaban sobre determinadas situaciones; esta dependencia limitaba su iniciativa personal y reducía su participación reflexiva dentro del aula.

A lo largo de la carrera me he dado cuenta de que es de gran importancia que los niños desde edades tempranas puedan tomar decisiones por sí mismos, distingan sobre lo que está bien o mal, buscando el bien de sí mismo y el de los demás, que sean capaces de pensar y resolver problemas haciendo uso de sus experiencias y recursos con los que cuenta, así como de sus conocimientos para llegar a sus propias conclusiones.

A partir de ello, asumí la responsabilidad de propiciar el desarrollo integral de los alumnos, lo cual implica promover habilidades y actitudes que les permitan desenvolverse con seguridad y autonomía, crear ambientes de aprendizaje que impulsen la participación activa, la toma de decisiones y la construcción progresiva de la independencia, intervenir mediante metodologías, como es su caso con la aplicación de talleres críticos que ayudará a fortalecer que los niños actúen con mayor independencia y reflexionen sobre sus decisiones y se involucren de manera activa en la resolución de problemas, lo que es la autonomía, atendiendo a las necesidades del grupo.

La elección de este tema responde a la necesidad de diseñar actividades que transformen al niño de un receptor pasivo a un agente activo al brindarles la oportunidad de elegir y asumir responsabilidades, donde se potencie su pensamiento crítico, seguridad y la confianza en sí mismos. Asimismo, favorecer la toma de acuerdos, la resolución de conflictos y el respeto por las decisiones propias y ajenas; siendo estas esenciales para la autonomía de niños de edad preescolar.

Bajo este enfoque y en concordancia con las modalidades de trabajo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), los talleres críticos se presentan como un recurso pedagógico de alto valor. Esta modalidad permite que el aula se convierta en un espacio de "aprender haciendo", donde el diseño y la aplicación de situaciones didácticas impulsen la autonomía, permitiendo que los alumnos decidan, creen, exploren y reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje.

Además, para el desarrollo de la investigación se adoptó un enfoque cualitativo bajo la metodología de investigación-acción, la cual permitió identificar la problemática, diseñar e implementar una propuesta de intervención acorde con las necesidades del grupo y analizar los resultados obtenidos a partir de la observación, los registros anecdóticos, las producciones de los alumnos y demás evidencias recopiladas durante el proceso. Esta metodología favoreció la reflexión constante sobre la práctica docente y la toma de decisiones orientadas a la mejora educativa.

Este documento de prácticas está estructurado en seis apartados importantes en el cual cada uno presenta información relevante:

En el primer apartado se describe el contexto escolar en el que se desarrolló mi práctica y el planteamiento del problema. Asimismo, se identifican las principales problemáticas observadas durante la práctica docente, se establecen los objetivos, la

justificación del estudio y las competencias del perfil de egreso fortalecidas durante la investigación.

El segundo apartado incluye el plan de acción, donde se desarrolla el diagnóstico pedagógico mediante diversos instrumentos de evaluación que me permitieron obtener información relevante sobre las acciones autónomas que muestran los alumnos. Asimismo, se integra la revisión teórica y el conjunto de acciones y estrategias definidas como alternativas de solución.

En el tercero se encuentra el desarrollo, reflexión y evaluación, donde se presenta y analiza el grado de cumplimiento del plan de acción, así como su efectividad y continuidad de lo implementado, se describen los procesos seguidos obtenidos orientados a la mejora de la práctica profesional; de igual manera esta sección documenta el diseño y la implementación de las estrategias orientadas al fortalecimiento o transformación de la práctica profesional.

Posteriormente en el cuarto apartado se presentan las conclusiones y recomendaciones, en las que se expone de qué manera es posible fortalecer la práctica profesional, integrando los aprendizajes adquiridos y los logros alcanzados durante el proceso de elaboración, tomando como referente las competencias seleccionadas. En cuanto a las recomendaciones, se evidencian los procesos de transformación y las propuestas de mejora, etc.

Como quinto apartado se incluyen las referencias bibliográficas las cuales respaldan los contenidos desarrollados en todo el documento, las experiencias que surgieron, así como las evidencias que dan cuenta de los resultados obtenidos en cada una de las actividades implementadas con el grupo de práctica.

Por último, en el sexto apartado se incluyen los Anexos el cual logra enriquecer el trabajo como la planeación, instrumentos de evaluación como medio para argumentar el contenido de este informe.

I.FOCALIZACIÓN DEL PROBLEMA

“La focalización adecuada de las dificultades de aprendizaje permite al docente transformar el aula en un espacio de intervención reflexiva y mejora continua” (Pérez, 2024, p. 45)

1.1 Contextualización teórica del problema

El objeto de estudio del documento es que los alumnos de segundo de preescolar empiezan el proceso de su autonomía, lo que impacta en su iniciativa, toma de decisiones, confianza y participación dentro del aula.

Desde el nivel internacional la UNESCO (2026) señala que “en los primeros cinco años de vida los seres humanos son más dependientes de los adultos, donde esta atención inadecuada puede tener repercusiones o consecuencias que permanezcan a lo largo de sus vidas”. (p. 24) Siendo los adultos fundamentales en el cumplimiento de las necesidades básicas de los pequeños, teniendo una relación de plenitud y desarrollo mutuo.

Además, la Unesco señala que la educación inicial es crucial para el aprendizaje del "ser" y "hacer" autónomo y advierte sobre la necesidad urgente de inversión para asegurar la inclusión, igualdad de género y la adquisición de habilidades sociales, al considerar que la falta de escolarización a esta edad es un obstáculo para la autonomía a largo plazo.

Desde el nivel nacional la Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca fomentar la autonomía en niños de 4 a 5 años mediante la educación socioemocional, combatiendo la sobreprotección y el rezago; a esta edad deben empezar a comprender normas, mayor confianza, construir un pensamiento más crítico donde deben empezar a elegir, analizar, comprender, decidir, hacer, intentar, jugar, preguntar y explorar para crear su identidad.

La NEM (2024) dice,

Los niños a partir de la edad de 4 a 5 años, cuando empiezan su segundo año en el nivel preescolar empiezan a utilizar el baño con total independencia, comer sin ayuda y ordenar sus juguetes, empiezan a comprender normas y muestran mayor confianza, capacidad de tomar decisiones sencillas y empiezan a construir un pensamiento más crítico y tomar decisiones simples donde deben empezar a elegir, analizar, comprender, decidir, hacer, intentar, jugar, preguntar y explorar. (p. 5)

Es así, donde la NEM busca fomentar la autonomía en niños de 4 a 5 años mediante la educación socioemocional, combatiendo la sobreprotección, lo cual genera inseguridad, ansiedad y baja autoestima. Es por esto, por lo que se enfoca en el desarrollo de la toma de decisiones, la regulación de emociones, hábitos de higiene y el cuidado de sí mismos para prevenir la inseguridad priorizando el desarrollo de habilidades socioemocionales para que los niños actúen con iniciativa y responsabilidad.

La SEP (2024) menciona que en las aulas de preescolar se busca crear ambientes seguros y de confianza para que los niños superen la dependencia y desarrollen una autoimagen positiva. Para este fin, es necesaria la implicación de educadores y padres, que facilite un cambio de enfoque a la hora de educar a los niños, haciéndolos más partícipes en los procesos de aprendizaje.

Martín et al. (2016)

Un niño que, desde temprana edad, comienza a ser responsable de sus actos y sus decisiones, será un adulto psicológicamente sano y preparado para el futuro; siendo independiente, seguro y capaz de afrontar la vida, sus acciones y consecuencias sin ser manejado por los demás. (p. 12)

1.2 Focalización del problema

Dentro del aula el problema central radica en la falta de fomento de esta capacidad, resultando en dependencia, baja autoestima y dificultades de aprendizaje, que busca transitar de la heteronomía (dependencia) a la autonomía, promoviendo que los niños piensen, decidan y actúen por sí mismos.

Una de las causas principales del problema surgió desde principios del ciclo escolar 2025-2026, donde predominaban actividades dirigidas por parte de los docentes desde su primer año en preescolar hasta inicios de segundo que limitaban la toma de decisiones de los niños. En otras ocasiones cuando se les solicitaba que hicieran algo sin ayuda hacían comentarios en tono de preocupación diciendo que no podían, lo cual generaba inseguridad y miedo al error al hacer la actividad.

Otro de estos factores se corrobora en las respuestas de los padres de familia durante las entrevistas que se aplicaron, donde me di cuenta de que existen hábitos en casa que no fomentan la independencia, como vestirse, recoger materiales y/o resolver pequeños conflictos, lo cual lleva a que los niños esperen que los adultos realicen las tareas que ellos deberían aprender a hacer por sí mismos según la edad del segundo año de preescolar (4 a 5 años).

Según Kostelnik et al. (2009), los miembros de la familia establecen vínculos duraderos que actúan como un puente entre el pasado y una visión hacia el futuro. Por consecuencia, en muchas ocasiones no se daban espacios de estimulación, de crecimiento y esto se vio reflejado al inicio del ciclo donde se les permitía a los papás en los primeros días que ingresan a la escuela y se observaba el apego anteriormente mencionado.

Estas acciones que suceden en el aula generan efectos; entre los principales efectos que resultaron fue el rezago en el desarrollo de habilidades relacionadas con la toma de decisiones y la resolución de problemas, una menor participación en actividades individuales y colectivas, así como frustración ante situaciones que requieren autonomía creando inseguridades para enfrentar retos.

Por ello, busqué la manera de atender sus necesidades considerando sus intereses como punto de partida para fortalecer su autonomía, donde se pudieran divertir, convivir, respetar, fue así como durante las clases en la escuela normal e investigar más sobre las metodologías que propone la NEM, decidí llevarlo a cabo el taller crítico.

Pereda (2023)

Promover un entorno que desarrolle la autonomía es fundamental para alcanzar una plenitud intelectual, emocional y moral. La autonomía permite tener un pensamiento crítico y gobernar la propia conducta, con la seguridad

necesaria para ello. Sin ella, seríamos gobernados continuamente por los demás, debiendo recibir órdenes e instrucciones para saber qué pasos seguir y cómo comportarnos en cada momento. (p. 5)

1.3 Justificación sobre la relevancia del tema

La educación preescolar constituye un espacio fundamental para el desarrollo de habilidades personales, sociales e intelectuales que trascienden el ámbito académico. Entre ellas, la autonomía destaca como un pilar esencial, ya que entre los 4 y 5 años los niños comienzan a construir su identidad, a reconocer sus capacidades y a interactuar con mayor independencia.

La elección de este tema responde a la necesidad de diseñar actividades que transformen al niño de un receptor pasivo a un agente activo al brindarles la oportunidad de elegir y asumir responsabilidades, donde se potencie su pensamiento crítico, seguridad y la confianza en sí mismos. Asimismo, favorecer la toma de acuerdos, la resolución de conflictos y el respeto por las decisiones propias y ajenas.

Bajo este enfoque y en concordancia con las modalidades de trabajo de la NEM, los talleres críticos se presentan como un recurso pedagógico de alto valor. Esta modalidad permite que el aula se convierta en un espacio de "aprender haciendo", donde el diseño y la aplicación de situaciones didácticas impulsen la autonomía, permitiendo que los alumnos decidan, creen, exploren y reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje.

Además, mi interés personal por el tema surge de las observaciones realizadas durante mis prácticas donde identifiqué que los alumnos mostraban dependencia constante del adulto para resolver tareas, organizar sus materiales, tomar decisiones en actividades sencillas o expresar lo que pensaban sobre determinadas situaciones; esta dependencia limitaba su iniciativa personal, dificultaba la autorregulación de su conducta y reducía su participación reflexiva dentro del aula.

A lo largo de la carrera me he dado cuenta de que es de gran importancia que los niños desde edades tempranas puedan tomar decisiones por sí mismos, distinguan sobre lo que está bien o mal, buscando el bien de sí mismo y el de los demás, que sean capaces de pensar y resolver problemas haciendo uso de sus experiencias y recursos

con los que cuente, así como de sus conocimientos para llegar a sus propias conclusiones.

A partir de ello, asumí la responsabilidad de propiciar el desarrollo integral de los alumnos, lo cual implica promover habilidades y actitudes que les permitan desenvolverse con seguridad y autonomía, crear ambientes de aprendizaje que impulsen la participación activa, la toma de decisiones y la construcción progresiva de la independencia, intervenir mediante metodologías, como es su caso con la aplicación de talleres críticos que ayudará a fortalecer que los niños actúen con mayor independencia y reflexionen sobre sus decisiones y se involucren de manera activa en la resolución de problemas, lo que es la autonomía, atendiendo a las necesidades del grupo.

1.4 Pregunta de investigación

¿ De qué manera la aplicación de talleres críticos fortalece la autonomía en los alumnos de segundo grado de preescolar durante el ciclo escolar 2025-2026?

1.5 Objetivo general

Fortalecer la autonomía en los alumnos de segundo grado del Jardín de Niños "David G. Berlanga", mediante el diseño y aplicación de talleres críticos bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana durante el ciclo escolar 2025-2026.

1.5.1 Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel inicial de autonomía en los alumnos de segundo "A", mediante guías de observación y registros anecdóticos que identifiquen conductas de dependencia o autogestión.
- Implementar situaciones didácticas bajo la modalidad de taller crítico que fomenten la toma de decisiones y la resolución de problemas para favorecer el pensamiento autónomo.
- Valorar el impacto de la intervención pedagógica mediante el análisis de evidencias para determinar los avances en la autonomía del grupo.

1.6 Competencias del perfil de egreso

En cuanto al acercamiento al perfil de egreso plan y programa SEP (2022) que está relacionado con la trayectoria de los estudiantes y las competencias a desarrollar, se presenta el perfil general y profesional que los estudiantes de la escuela normal debemos obtener al egresar, durante el desarrollo de mis prácticas llevé a cabo la aplicación de ambas competencias.

- Conoce el marco normativo y organizativo del Sistema Educativo Nacional, asume sus principios filosóficos, éticos, legales y normativos, identifica sus orientaciones pedagógicas, domina enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio y es crítico y propositivo en su aplicación.
- Desarrolla el pensamiento reflexivo, crítico, creativo y sistémico y actúa desde el respeto, la cooperación, la solidaridad, la inclusión y la preocupación por el bien común.
- Elabora propuestas para mejorar los resultados de su enseñanza y los aprendizajes de sus alumnos.
- Establece relaciones desde un lugar de responsabilidad y colaboración para hacer lo común.
- Promueve en sus relaciones la equidad de género y una interculturalidad crítica de diálogo, de reconocimiento de la diversidad y la diferencia.
- Se conduce de manera ética e inclusiva, desde un enfoque de derechos humanos y derechos de la infancia.

II. PLAN DE ACCIÓN

“Un plan de acción es la estructuración, priorización y guía de acciones a seguir con tal de obtener o alcanzar unos objetivos estratégicos representado en metas.”
(Mulford et al., 2012, p. 29).

En este apartado se presenta el plan de acción donde se detallan las actividades propuestas para atender la problemática identificada y alcanzar los aprendizajes esperados.

Para ello se presenta el diagnóstico que me permitió conocer las habilidades de los alumnos, así como los aspectos que requieren atenderse tanto en el aula como en el entorno escolar.

2.1 Contexto

El análisis del contexto fue un elemento fundamental para comprender las condiciones en las que se desarrolló la intervención docente, ya que permitió reconocer los factores que influyeron en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.1.1 Contexto Externo

En el contexto del jardín de niños David G. Berlanga; está ubicado en Antiguo Camino a Guanajuato perteneciente a la Unidad Habitacional Simón Díaz, en la zona centro de la capital de turno matutino.

Además, se cuenta con los servicios públicos de agua potable, drenaje, luz eléctrica, telefonía, gas natural, gas LP, internet y alumbrado; estos son importantes porque garantizan una calidad de vida digna, son la base del desarrollo social y económico, promueven la igualdad de oportunidades, y aseguren el bien común.

En sus alrededores cuentan con hospital privado, farmacias; son importantes en la comunidad ya que son clave en la prevención de enfermedades y en el cuidado y promoción de la salud de las personas, las papelerías, ferreterías, tiendas de abarrotes,

centro comercial, tienda departamental y gasolinera fomentan la economía local, proporcionan empleo en el barrio y crean un entorno más autosuficiente y seguro con acceso a servicios básicos, entre estos también se incluyen gimnasios, pastelerías, tortillerías, talleres mecánicos, entre los principales. Algunas de las problemáticas que se identifican en el entorno se relacionan con la inseguridad, como los asaltos, robo a casa habitación, balaceras, venta y consumo de sustancias ilícitas y drogadicción.

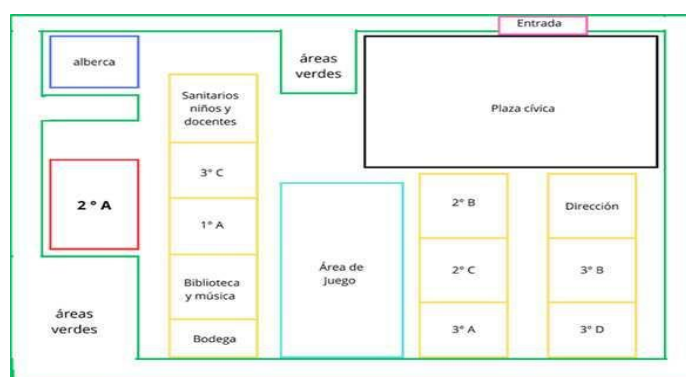
2.1.2 Contexto Interno

El jardín de niños en el que realicé mis prácticas tiene una antigüedad de más de 40 años, existe como antecedente que para nivelar el terreno de construcción se utilizó escombros, por lo cual en las paredes de algunas aulas y espacios del área verde persisten algunas grietas, este cuenta con ocho aulas didácticas para atención del alumnado, donde el aula 8 es usada como biblioteca, salón de reuniones con docentes de CTE, diplomados o reuniones generales, dirección, dos módulos de sanitarios para niñas y niños y dos para docentes, plaza cívica techada, áreas verdes, alberca inhabilitada, bebedero sin utilizar en el área de juego, lavamanos en la plaza cívica, bodega que cuenta con material de educación física y área de juegos, como se muestra en la *Figura 1*.

Además, se dispone de una computadora de escritorio, un proyector, bocinas, micrófonos, impresora y cocina integral equipada dentro del salón de 3°C. De esta manera todos estos espacios dentro de mi práctica me permitieron tener diferentes áreas para la aplicación de actividades planeadas y llevadas a cabo.

Figura 1

Croquis del J.N. David G. Berlanga.



Además, se cuenta con un equipo de personas con roles determinados: ocho docentes frente a grupo, una directora, una secretaria, docente de biblioteca, educación física, inglés y música y dos asistentes de servicio.

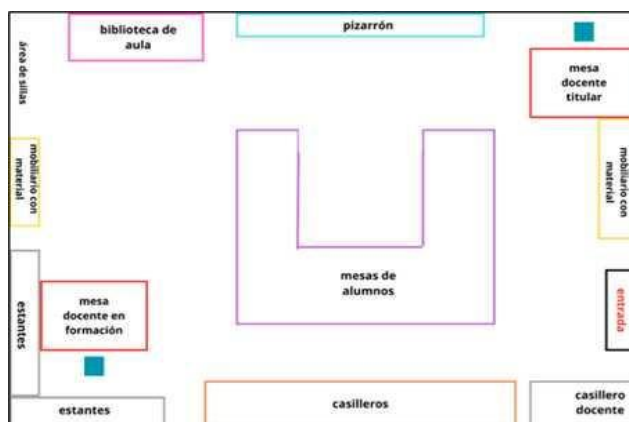
En algunos grupos se evidencia rezago educativo debido al desinterés de los padres de familia hacia el preescolar, dando prioridad a otros niveles educativos, por lo tanto, se segmenta los aprendizajes de los niños y afecta la construcción del pensamiento crítico.

2.1.3 Contexto áulico

El salón está conformado por 15 alumnos en total, con 7 niñas y 8 niños con edades que oscilan entre los 4 años, está equipado con diverso material didáctico en estantes y otros mobiliarios, cuenta con dos mesas para docente, además de su silla, catorce mesas pequeñas en forma de herradura para los niños y alrededor de treinta sillas, casilleros para los alumnos donde ponen sus útiles y libretas, casillero para docente, pizarrón y biblioteca de aula, cuenta con buena iluminación ya que tienen cuatro ventanas grandes, dos al lado de la entrada y las otras dos paralelas a estas, como se muestra en la *Figura 2*.

Figura 2

Croquis de la organización del aula del 2°A.



Dentro del aula es necesario implementar varias pausas activas, ejercicios de gimnasia cerebral y juegos durante la jornada ya que los alumnos tienden a dispersarse, tienen dificultades en cuanto a la motricidad fina y gruesa y en ocasiones se les dificulta seguir instrucciones durante las actividades; implementar esto puede mejorar su concentración, memoria y su aprendizaje de forma lúdica.

Los alumnos han desarrollado la capacidad de expresarse de manera creativa utilizando diversas formas artísticas como la música, el baile, el dibujo y la pintura. Estas herramientas les permiten comunicar emociones, ideas y pensamientos de una manera única y personal, potenciando su imaginación y habilidades expresivas.

Así dentro del aula, la problemática se identificó a partir de una observación sistemática durante las semanas de ayudantía en el grupo y mediante actividades diagnósticas; se detectó que los alumnos mostraron escasa autonomía, lo que impactó en su iniciativa, toma de decisiones, confianza y participación dentro del aula.

Estas acciones que suceden en el aula generan rezago en el desarrollo de habilidades relacionadas con la toma de decisiones y la resolución de problemas, una menor participación en actividades individuales y colectivas, así como frustración ante situaciones que requieren autonomía creando inseguridades para enfrentar retos; debido a lo anterior, busqué la manera en cómo podría atender lo que sucedía de forma que los niños a la hora de adquirir esos aprendizajes a través de las actividades planeadas fuera de su interés, se pudieran divertir, convivir, respetar, y a su vez estuvieran fortaleciendo su autonomía.

2.2 Diagnóstico

El diagnóstico educativo es una de las bases fundamentales que nos permite identificar los intereses y necesidades del entorno escolar de los alumnos a partir de la recopilación de información, analizarla, valorarla y evaluarla para que a partir de ahí elaborar estrategias y planeaciones adecuadas para el grupo. Luchetti (1998) nos dice que “un diagnóstico es preferentemente cualitativo, que requiere instrumentos que sean viables, factibles y válidos donde deben ser dinámicos”. (p. 20)

Ahora bien, el diagnóstico socioeducativo según la SEP (2023)

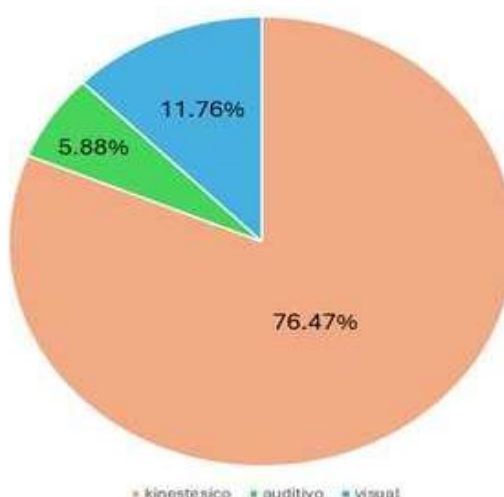
Es el punto de partida para desarrollar el programa analítico y el Programa de Mejora continua, que es el que surge de la lectura de la realidad; que alude al ejercicio de problematización sobre las condiciones sociales, culturales, geográficas, económicas y educativas en las que los colectivos docentes realizan su labor, lo que implica además de la identificación de situaciones o problemas del contexto, la posibilidad de mirarlos y cuestionarse cómo y por qué se ha dado dicha situación. (p. 26)

Asimismo, su importancia cae en lograr integrar la información que se obtiene de la lectura de la realidad y tomar decisiones en dos campos de acción que se relacionan y complementan: el primero tiene que ver con la contextualización de los Contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA); y el segundo con la gestión de la escuela, además que este es necesario para revisar los ámbitos que pueden ser considerados para iniciar el diálogo y la reflexión.

Así, durante la jornada de ayudantía se aplicaron instrumentos de diagnóstico como el test VAK (**Anexo 1**), este es una herramienta de evaluación que identificó el estilo de aprendizaje preferente de los alumnos (Visual, Auditivo o Kinestésico) según sus canales sensoriales dominantes, como se muestra en la *Figura 3*, así su principal uso es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje al reconocer si alguien prefiere información visual (ver o leer), auditiva (escuchar) o kinestésica (manipular) lo cual favorece la comprensión y retención de la información.

Figura 3

Gráfica de resultados VAK



Nota: Los resultados arrojaron que los alumnos atienden a los diferentes estilos de aprendizaje de esta manera que el 76.47% son kinestésicos, el 11.76% son visuales y el 5.88% auditivos.

En cuanto a las características principales en los 4 campos formativos, los cuales permiten identificar los aspectos del aprendizaje de los alumnos que describiré a continuación.

1.Saberes y pensamiento científico: En el reconocimiento de la serie numérica oral, la mayoría reconocen el sistema numérico después de la primera decena y cuentan determinados números de objetos, contándoles una sola vez y asignado un número, otros se saltan algunos elementos.

2.Ética, Naturalezas y sociedades: Logran un vínculo en relación con su cultura familiar, comunidad y empiezan a tener una comprensión más amplia sobre la diversidad cultural, lingüística y social como la expresión de características de sus costumbres, tradiciones, formas de hablar y propiamente de relacionarse.

3.Lenguajes: En el lenguaje escrito se puede detectar que la mayoría se expresan empleando garabatos, dibujos o símbolos y muy pocos aún leen las imágenes. Les agrada escuchar la narración de cuentos o historias y se encuentran atentos, exploran libremente materiales escritos, sin embargo, están en el proceso de interpretar su funcionalidad.

4.De Lo Humano Y Lo Comunitario: Es un grupo participativo, alegre y espontáneo, demuestran sentido de pertenencia, cada uno transita por experiencias y vivencias diferentes por lo que sus actitudes ante las situaciones varían de acuerdo con ellas y afecta en ocasiones en sus cambios emocionales durante la jornada, sin embargo, aún les cuesta expresar cuando algo es correcto o no, y se puede destacar la coordinación que manejan al realizar movimientos.

De igual manera, se aplicó una guía de observación para recopilar información del grupo en relación con aspectos vinculados al desarrollo de la autonomía **(Anexo 2)**. Para la elaboración del instrumento se tomaron como referencia los planteamientos de la NEM respecto al desarrollo integral de los alumnos, así como los indicadores de desarrollo esperados para niños de 4 a 5 años propuestos por el Programa de Salud Infantil de Stanford.

A partir de ambas fuentes, se identificaron las acciones de autonomía que se presentan con mayor frecuencia en esta etapa de desarrollo, seleccionando aquellas consideradas pertinentes para el contexto del grupo y que posteriormente conformaron la guía de observación. Las cuales fueron:

- Explica lo que hizo y por qué lo hizo
- Toma decisiones durante la actividad
- Expresa ideas propias sobre lo que realiza
- Respeta turnos y acuerdos establecidos
- Asume responsabilidad sobre sus acciones
- Intenta resolver dificultades antes de pedir ayuda
- Muestra iniciativa y creatividad para las actividades
- Elige materiales sin depender totalmente del adulto.

Con base en los indicadores, en la *Figura 4* se presenta una gráfica que muestra las acciones que los alumnos logran realizar de manera autónoma, aquellas que se encuentran en proceso de consolidación y las que aún requieren apoyo.

Figura 4

Gráfica de resultados de la guía de observación



La gráfica muestra que los alumnos presentan mayores dificultades en los indicadores relacionados con la toma de decisiones durante las actividades, la iniciativa para actuar de manera independiente y la resolución de dificultades antes de solicitar ayuda. En estos aspectos, la mayoría de los niños requiere apoyo constante, lo que

evidencia que dichas habilidades de autonomía aún se encuentran en proceso de consolidación.

Si bien los niños cuentan con capacidades cognitivas acordes a su edad para comprender instrucciones, expresar sus ideas y participar activamente en las actividades, aún necesitan fortalecer habilidades relacionadas con la toma de decisiones y la resolución de problemas. De acuerdo con Piaget, los niños de 4 a 5 años se encuentran en la etapa preoperacional, en la cual desarrollan progresivamente su capacidad para actuar con mayor independencia; sin embargo, todavía requieren orientación para enfrentar situaciones nuevas y tomar decisiones por sí mismos. Es así como desde la perspectiva de Vygotsky, estas habilidades pueden fortalecerse mediante el acompañamiento del docente y la participación en experiencias que promuevan la autonomía dentro de su zona de desarrollo próximo.

2.3 Propósitos

- Sistematizar, analizar y evaluar la intervención docente realizada en el segundo grado del Jardín de Niños “David G. Berlanga”, mediante la elaboración de este Informe de Prácticas Profesionales, con la finalidad de demostrar la efectividad de los talleres críticos en el fortalecimiento de la autonomía infantil y consolidar las competencias profesionales del perfil de egreso a través de un ejercicio analítico-reflexivo.
- Fundamentar teórica y metodológicamente el diseño del Plan de Acción, articulando el diagnóstico pedagógico y las características del contexto, con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y autores clave, para dar una respuesta pertinente a la dependencia identificada en los alumnos de preescolar.
- Examinar críticamente la aplicación de las secuencias didácticas desarrolladas bajo la modalidad de talleres críticos, empleando la metodología de investigación-acción y las fases del Ciclo Reflexivo de Smith, para identificar las transformaciones logradas en la práctica docente y en el aprendizaje del grupo.
- Valorar los alcances, limitaciones y el impacto de la propuesta de mejora en el desarrollo de la autonomía escolar y en la propia formación inicial, derivando conclusiones significativas y recomendaciones viables que contribuyan a la innovación de la práctica educativa y al trabajo colaborativo con la comunidad escolar.

2.4 Revisión teórica

Para comprender la complejidad de la autonomía como eje de desarrollo integral infantil, es fundamental revisar las propuestas de diversos autores que han abordado esta problemática anteriormente. Esta sección ofrece un recorrido por los conceptos fundamentales y las perspectivas teóricas que guían el análisis. A través de este marco, se busca clarificar las variables del estudio y establecer una base sólida que justifique las acciones propuestas en los capítulos posteriores.

2.4.1 La ley general de educación

Artículo 1. La presente Ley garantiza el derecho a la educación reconocido en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, cuyo ejercicio es necesario para alcanzar el bienestar de todas las personas. Su objeto es regular la educación que imparta el Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, la cual se considera un servicio público y estará sujeta a la rectoría del Estado. La distribución de la función social educativa del Estado se funda en la obligación de cada orden de gobierno de participar en el proceso educativo y de aplicar los recursos económicos que se asignan a esta materia por las autoridades competentes para cumplir los fines y criterios de la educación. (p. 1)

Conocer lo que dice la Ley General de Educación es importante porque orienta y regula todo lo que ocurre dentro del sistema educativo, ayuda a comprender qué tipo de educación se busca en el país y que la educación es un derecho asegurando que sea obligatoria.

2.4.2 Artículo 3°

El estado garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior, siendo la educación básica obligatoria. Dentro de la educación básica, en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana se encuentra la educación preescolar en la fase 2 en donde se brinda a niñas y niños de 3 a 5 años

de edad teniendo como punto de partida lo que establece la SEP (2022) “esta fase representa la oportunidad de poner en práctica lo que han aprendido previamente, tanto en casa como en los distintos espacios de la comunidad donde se desenvuelven e interactúan y que favorecen su bienestar individual y colectivo. (p.12)

Tener en cuenta el artículo 3° es importante porque define el derecho que tenemos como personas a recibir educación; siendo esta justa, inclusiva, obligatoria, gratuita, de calidad y concientizar de su importancia desde una edad temprana.

2.4.3 La autonomía

La autonomía desde la perspectiva kantiana es entendida como una de las cualidades humanas que ofrece la posibilidad de actuar por sí mismos y que, por tanto, convierte al ser humano en protagonista irreplicable de su vida. Esta facultad supone ser capaz de imaginar, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales y colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

Así mismo, se encuentra estrechamente relacionada con la formación integral del individuo, al igual que las demás competencias fundamentales, las cuales se desarrollan mediante los procesos educativos, se construyen en interacción con el contexto y favorecen aprendizajes significativos y permanentes a lo largo de la vida. En este sentido, constituye una de las competencias esenciales para la vida; como una de las que ha experimentado mayores transformaciones, no únicamente en relación con su definición, sino también respecto a los componentes que la conforman, lo cual justifica analizar su evolución a lo largo del tiempo.

La autonomía en la educación en años anteriores como lo fue el zapatismo, este proponía educar para la liberación a partir de las vivencias de las comunidades. Dando relevancia, a las experiencias que se obtenían en el entorno en el que las comunidades se desarrollaban, permitiendo a los individuos recibir educación, poner en juego de manera libre sus habilidades, capacidades y conocimientos, no solo en la escuela sino también en su vida cotidiana, luchando por la oportunidad de obtener política por independencia fuera de los partidos políticos, rechazando el autoritarismo y las relaciones de dominio, guiándose únicamente por lo que consideraban que era mejor para vivir.

Es decir, para el zapatismo, la autonomía representaba uno de los principales ideales que era importante adquirir, no solo en la educación sino también en la realidad a la que se enfrentaban. Debido a que, para ellos educar se trataba de formar en la autonomía una nueva forma de hacer política, la democracia directa y rechazar que la tierra era un artículo para venderse al mejor postor.

En otros acontecimientos en la historia el gobierno mexicano en el Programa Sectorial de Educación postulaba que la renovación de la enseñanza no puede separarse del replanteamiento social, con base en las ideas de Freire se intenta una educación crítica y emancipadora, porque la dominación no es total. Por lo que esto generaba así un sistema de autonomía en los individuos permitiendo que ellos mismos buscaran las estrategias necesarias para generar su propio aprendizaje.

Ahora si bien en la actualidad la autonomía es vista como una responsabilidad de carácter ético y político, para Vallet (2007) en Educrea (2023) es entendida como un principio que emana de la conciencia individual y que posibilita al ser humano ejercer la facultad de decidir por sí mismo.

Así, este valor adquiere una relevancia fundamental, ya que su ausencia propicia situaciones de dependencia que se convierten en uno de los principales problemas sociales, limitando la capacidad de las personas para actuar, pensar y expresarse de manera independiente, y favoreciendo la aceptación pasiva de las decisiones y opiniones ajenas.

En este sentido, la autonomía forma parte esencial del desarrollo integral de cada individuo, consolidándose como uno de los pilares básicos de la democracia y como un valor prioritario dentro de la sociedad, el cual influye de manera significativa en los procesos de crecimiento personal desde las primeras etapas de la vida.

Cabe señalar que la autonomía se desarrolla de manera progresiva a medida que la persona adquiere la capacidad de actuar con menor dependencia de la guía o intervención constante de otros; siendo esta la forma en la que el individuo tiene la capacidad de controlar, afrontar y tomar por propia iniciativa decisiones personales acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias propias, así como de desarrollar las actividades básicas de la vida diaria por sí mismo.

A esto se refiere que el ser humano tiene diferentes formas de pensar y actuar de otros a partir de lo que considera que es mejor para sí mismo. Es así como el

pensamiento crítico toma importancia al hablar de estos temas, ya que están ligados a la toma de decisiones; este es el proceso de seleccionar una opción o curso de acción entre varias alternativas para resolver problemas, alcanzar metas o responder a una situación, implicando la evaluación de información, la consideración de consecuencias y la elección razonada en la vida cotidiana.

Como indica Rojas (2018) deduciendo que: “la autonomía es la capacidad del individuo para hacer elecciones, tomar decisiones y asumir las consecuencias de estas” (p.21).

Se deduce que la toma de decisiones conlleva a analizar y seleccionar una alternativa específica utilizando el pensamiento y la voluntad, cuando se enfrenta a varias posibilidades, con el objetivo de resolver una situación particular. Dentro del preescolar este proceso se favorece mediante la intervención docente a través de preguntas que los inviten a reflexionar sobre sus opciones y anticipar sus respuestas. De esta manera los niños desarrollan gradualmente la capacidad de decidir por sí mismos, fortaleciendo su autonomía.

El desarrollar la resolución de problemas implica comprender, reflexionar y buscar distintas formas de resoluciones, expresar, explicar, comparar y por último confrontar resultados pues será el niño quien busque nuevas soluciones.

Sin embargo, al concepto de autonomía como proceso para la toma de decisiones libres, sustentadas en la propia conciencia de la persona como lo son los valores, principios y creencias la conforman elementos que contribuyen en la constitución de la autonomía, como lo son la voluntad, libertad y la moralidad.

Por su parte, Kant (2002) afirma que la voluntad es verdaderamente autónoma cuando se guía por la razón y no por impulsos externos o inclinaciones momentáneas, lo que implica responsabilidad moral sobre las decisiones tomadas. En este sentido, la autonomía no se reduce al conocimiento de normas, sino a la disposición interna para actuar conforme a decisiones propias, sustentadas en la razón.

La libertad constituye una condición indispensable para el desarrollo de la autonomía, ya que no puede existir una toma de decisiones auténtica sin la posibilidad real de elegir. Para Kant (2002), la libertad es la capacidad del sujeto de darse a sí mismo sus propias leyes, lo que representa el fundamento de la autonomía moral. Es

así entendida que esta no implica ausencia de normas, sino la posibilidad de participar activamente en la construcción de acuerdos y decisiones.

Y la moralidad se relaciona con la capacidad de juzgar las acciones propias y ajenas a partir de principios y valores. Piaget explica que el desarrollo moral infantil transita de una moral heterónoma, basada en la obediencia a reglas impuestas externamente, hacia una moral autónoma, en la que las normas se comprenden, se negocian y se respetan por convicción (Piaget, 1932).

Para Piaget (1932)

La autonomía aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado; la autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa. Por lo tanto, no puede haber necesidad moral fuera de nuestras relaciones con los demás. (p. 196)

Freire (2004) menciona que la autonomía no es un punto de llegada sino un proceso continuo de emancipación, así mismo enfatiza que la educación debe partir del respeto a los saberes previos del estudiante y fomentar su capacidad de cuestionar el mundo, que este no se trata de un proceso mecánico o repetitivo, sino de una práctica de liberación. Así, el concepto de autonomía está intrínsecamente ligado a la coherencia ética del educador.

Tomando en cuenta la definición de estos conceptos, se comprende ahora a la autonomía como un proceso de toma de decisiones que se construye cuando la voluntad impulsa la acción consciente, la libertad permite elegir entre alternativas reales y la moralidad orienta dichas elecciones hacia el respeto y la responsabilidad.

Es así como el ser humano tiende a desarrollar cada uno de estos elementos, se dejan influenciar por su propio criterio y retomando también, lo que percibe, vivencia y experimenta en el entorno en el que se desarrolla.

Chokler (2010) deduce que la capacidad de autonomía implica que la persona, en este caso el niño, tiene la habilidad de realizar actividades espontáneas de manera independiente las cuales pueden ser:

1. Capaz de iniciar acciones por cuenta propia.

2. Posee una madurez biológica, funcional, emocional y cognitiva adecuada para el plan de acción propuesto, lo que lo hace relevante y apropiado.

3. Demuestra una actitud de cuestionamiento y asombro ante el descubrimiento. Las preguntas que plantea, evidentes en sus acciones, revelan su nivel de desarrollo general y sus intereses.

4. Al mismo tiempo, su experiencia y disponibilidad le permiten prever o anticipar los resultados basándose en sus experiencias previas y en el significado que él mismo atribuye a sus acciones. (p. 3)

Para definir autonomía Mougán (2019) señala que ser autónomo es tener la habilidad y destreza para que la persona pueda guiar su propio camino y asumir plena responsabilidad de sus acciones.

De esta manera, la autonomía está vinculada con la idea de llevar nuestra propia vida, de tener dominio sobre nuestra identidad y elecciones, dado que tener la destreza para hacer decisiones y elegir es un aspecto fundamental de la democracia, se podría argumentar que la autonomía no es meramente un objetivo adicional dentro del sistema educativo, sino quizás un componente esencial o definitorio de este sistema en el contexto de las sociedades libres.

Una vez que la autonomía se ha fortalecido, concede la capacidad de tomar decisiones por nuestra cuenta, seguir nuestras propias convicciones y no sentirnos obligados a hacer lo que otros dicen o hacen, así es como los niños en su desarrollo empiezan a obtener su independencia.

López (2019) señaló que se debe establecer un espacio que desarrolle la autonomía, la cual es esencial para alcanzar una plenitud intelectual y moral. La consecución de la autonomía infantil también implica desarrollar aspectos como la autoestima, la confianza en sí mismos y la libertad de pensamiento. Estos aspectos se fortalecen al establecer desafíos pequeños que, al ser superados de manera independiente, refuerzan estas nociones cruciales en el crecimiento de los niños.

2.4.4 La autonomía en la Educación Preescolar

El ser autónomo en la etapa infantil es que el niño pueda escoger qué colores utilizar, qué dibujar, qué chaqueta ponerse, con quiénes quiere jugar; los niños

empiezan a emplear roles diferentes en incluso a responder pequeñas preguntas adaptadas a su edad, saben escoger y elegir, aunque aún a veces necesitan el apoyo de los adultos, pero es porque en la etapa infantil, aún se encuentra desarrollando su autonomía de la cual debe irse involucrándose poco a poco, siendo esta la capacidad que ellos están adquiriendo para dejar de depender de los adultos en su vida diaria, y sean capaces de desarrollar por sí mismos acciones cotidianas.

Chokler (2010) indica que:

A través de sus esfuerzos personales bien dosificados y autodirigidos, el niño adquiere la habilidad de observar, actuar y controlar su propio cuerpo. Aprende a anticipar las consecuencias de sus acciones, a ajustar sus movimientos y comportamientos, a reconocer sus límites y a desarrollar la prudencia y el autocuidado. Además, este proceso le permite aprender a aprender por sí mismo. (p. 27)

En resumen, el niño desarrolla sus habilidades al practicarlas y construye la confianza en sí mismo, en sus percepciones, intereses, preguntas, conclusiones, razonamientos lógicos y formas de resolver problemas. Lo más importante es que comprende el valor y el papel que los adultos asignan a esta confianza en sí mismo en la formación de su personalidad.

Ayudar a estimular la autonomía desde temprana edad, resulta ser un proceso que implica el acompañamiento tanto de la familia como de la escuela, es conveniente decir, que fomentar esta facultad a principios de la infancia, implica ofrecer a los niños un entorno en el que se sientan seguros, amados y protegidos para favorecer la confianza en sí mismos y en sus capacidades.

Se puede decir que ellos son imitadores por naturaleza y justamente alrededor de la etapa de los tres años es cuando comienzan a hacer las cosas que observan que los adultos hacen, lo cual aumenta su curiosidad y el deseo por hacerlo por su propia cuenta.

A lo largo de la infancia se desarrollan todas las capacidades cognitivas, primero mediante la actividad lúdica o el juego y después, mediante los aprendizajes sistemáticos y las experiencias adquiridas en la escuela y en su vida cotidiana. Estos aprendizajes y experiencias tienen lugar en el contacto con los adultos y con los niños

de su edad, lo que resulta ser un proceso de aprendizaje significativo dentro de su desarrollo.

Sánchez (2011):

En esta etapa es un período de riesgos, peligros e incluso complicado de lidiar, pero considero que es una etapa de posibilidades donde debemos arriesgarnos a sumergirnos en él y con los niños, ya que es el momento adecuado para que aprendan a explorar, experimentar y dominar los cambios, es aquí donde nosotros como docentes tenemos un rol esencial para propiciar, acompañar, ya que de aquí ellos adquirirán actitudes positivas hacia su aprendizaje y el deseo de participar en el mundo, por lo que adquirir hábitos, habilidades y comportamientos desde esta edad permite que se favorezca su proceso de desarrollo de la autonomía a través de diversas etapas que lo conforman. (p.14)

Respecto a ello, el desarrollo de la autonomía en la infancia se categoriza por diversas situaciones conforme a la edad de los niños, como hace referencia Sánchez (2011), estableciendo las características del desarrollo de dicha facultad conforme a las actividades, actitudes y principios que los niños van adquiriendo mediante este proceso.

3 años: Los niños presentan mayor autonomía motriz, por lo que necesitan espacio para sus juegos y exploraciones del mundo exterior en el que se desenvuelven. Realiza sus actividades rutinarias con mayor seguridad e intenta realizarlas por sí mismo, así como sus relaciones sociales son más flexibles.

4 años: Por lo regular el niño asiste a un centro escolar, y es también la edad de la averiguación; “por qué” y “cómo” son expresiones que él utiliza con insistencia, a partir de esta edad el niño consume el dominio de la percepción. El periodo sensorial le ha dado el hábito de la autonomía y de las asociaciones sensoriales seguras y eficaces.

5 años: El niño es capaz de saltar alternativamente sobre uno u otro pie, le gusta recortar, pegar y dibujar, se lava, se baña, y se viste solo preocupándose por su ropa y apariencia. Le agrada mucho y tiene gran iniciativa para ayudar a su madre en las tareas del hogar, pero es muy

importante decirle que lo hizo bien; para el niño es esencial que le reconozcan que ya hace mucho mejor las cosas.

6 años: Tiempo de consolidación de las pautas ya establecidas, es la época de adquirir nuevas habilidades y afinar las viejas. Enfrentar los propios retos. Los niños de edad preescolar tienden a ser curiosos y dinámicos, en especial en situaciones que se encuentran a su alrededor, inmersas en su realidad y que los conflictúan. (p.15)

Esto forma parte del proceso de la formación de sus conocimientos, lo que lleva a querer formar una imagen de sí mismos envuelta en su realidad, queriendo darle un significado a todo en lo que se encuentran inmersos día a día; es decir, los niños van construyendo una idea de quiénes son y cómo se relacionan con las personas y conforme viven experiencias, juegan, conviven y exploran, intentan dar sentido a lo que sucede a su alrededor.

Montessori (2013), menciona que la pedagogía que impulsó forma parte del movimiento de la Escuela Nueva, la cual surgió como una alternativa a la escuela tradicional y supuso una renovación tanto en los conceptos como en los materiales de desarrollo propuestos. Combinar la libertad con la organización del trabajo implicó una modificación de las prácticas educativas y una ruptura con la estructura rígida de la escuela tradicional, tanto desde el punto de vista de la pedagogía contemporánea como de la psicología del aprendizaje.

En este sentido, se daba al niño la libertad de movimiento, de experimentación y de expresión, respondiendo a las necesidades del niño y creando un ambiente que facilitara el camino de la autoconstrucción del hombre.

Vygotsky (1979) en Carrera (2011) señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

Para esto refiere dos niveles evolutivos: el nivel evolutivo real, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales. Por otro lado, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, es decir, si el niño no logra una solución independientemente

del problema, sino que llega a ella con la ayuda de otros constituye su nivel de desarrollo potencial. Lo que los niños pueden hacer con ayuda de “otros”, en cierto sentido, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos.

Para Freire (2004), el docente debe ser un mediador que facilite el encuentro del estudiante consigo mismo y con su contexto, potenciando la capacidad crítica y el compromiso con la realidad social, de esta manera plantea que el acto de educar no debe limitarse a transferir conocimientos, sino a crear condiciones para que el aprendiz pueda ser protagonista de su propio aprendizaje; es así como esto implica:

- *Dialogicidad*: El diálogo como herramienta para construir significados colectivos.
- *Práctica de la libertad*: Educar sin imponer verdades absolutas, promoviendo la reflexión crítica.
- *Vinculación con la realidad*: No hay autonomía sin contextualización. El estudiante debe conectar lo aprendido con su entorno. (p. 13)

Desde la revisión de estos referentes, se reconoce que la NEM retoma aportes de diversas corrientes pedagógicas; sin embargo, es la propuesta de Freire la que guarda una mayor afinidad con su enfoque humanista, crítico y social, al concebir la autonomía como un proceso ético y político vinculado al contexto del estudiante.

No obstante, en el nivel preescolar, los aportes de Montessori y Piaget resultan fundamentales para comprender cómo se construye la autonomía desde la acción, el ambiente y el desarrollo moral infantil.

En la edad de 4 a 5 años que comprende el segundo grado del preescolar los niños deben empezar a hacer varias cosas por su cuenta teniendo autonomía moral, intelectual y funcional. Estas tres comprenden varios aspectos que al fortalecerlos en el aula potencian su total autonomía.

2.4.5 Autonomía Moral

La autonomía moral, como lo menciona Agustí y Barrera (2022) citando a Piaget (1932), la autonomía moral es una de las que más se adolece a la edad adulta; y esto

se debe a los patrones de cumplimientos de órdenes y obediencia, aun cuando estos sean contrarios al buen proceder.

Lo contrario a la autonomía es la heteronomía, la cual significa ser gobernado por los demás ante la incapacidad de gobernarse así mismo. Si lo relacionamos directamente a lo que se entiende como moralidad, entonces, la autonomía moral es la que permite pensar y analizar por sí mismo cuando algo está bien o mal, más allá de las órdenes que se puedan estar recibiendo en determinado momento.

2.4.6 Autonomía Intelectual

Para Agustí y Barrera (2022), tal como en la autonomía moral, la intelectual se mantiene cuando se es capaz de pensar y analizar por sí mismo lo que es falso, sobre lo que es o puede ser cierto, además se presenta la heteronomía en el campo intelectual, tal como lo hace en el moral.

Esta es la capacidad progresiva para pensar por sí mismos, tomar pequeñas decisiones, resolver problemas sencillos y formular sus propias preguntas sin depender constantemente de un adulto. Implica pasar de la dependencia total a la "interdependencia", donde el niño confía en sus capacidades para explorar y aprender, diferenciando lo verdadero de lo falso.

2.4.7 Autonomía funcional

Es la capacidad del niño para realizar actividades cotidianas (vestirse, comer, higiene) y resolver problemas sencillos sin ayuda constante, lo que potencia su seguridad, autoestima y habilidades sociales. A esta edad, desarrollan la iniciativa, la toma de decisiones y el control de movimientos

En otros aspectos me es importante tomar en cuenta, en cómo en la edad preescolar la autonomía es vista por otros adultos en el desarrollo de los alumnos, es así como toma un gran rol la responsabilidad; el ser humano aprende a responsabilizarse, o a no hacerlo, desde la primera etapa de su vida, las pequeñas tareas y obligaciones de la vida cotidiana tendrán que ir estando adaptadas a la edad del niño.

Es así como el sentido de la responsabilidad se pondrá en juego desde las más sencillas situaciones de la vida cotidiana y en el trato diario que el niño tenga con sus maestros y sus iguales. En la primera infancia el sentimiento básico de confianza es imprescindible para la autonomía y especialmente importante en los primeros años de vida, entre los tres a los seis años, en los que predomina la conciencia heterónoma, pero hay que ir explicándoles los porqués para hacerle cada vez más autónomo; en este sentido la heteronomía se define como la condición que se le aplica a un ser que vive según reglas que le son impuestas, y que en el caso del ser humano se soportan contra la propia voluntad o con cierto grado de indiferencia.

Es así como comienza a desarrollarse el sentido de la responsabilidad, por lo tanto, es una etapa del desarrollo evolutivo en la que trabajar la autonomía funcional es especialmente importante, y facilitará el haberla trabajado también en los periodos anteriores y a la hora de enseñar a ser responsables es interesante ser conscientes que al ser pequeños, al adulto los tienen de ejemplo, es de esta manera que se reconoce que los niños no siempre asimilan los consejos que se les brindan, pero sí internalizan las conductas que observan en los adultos y en su entorno inmediato.

2.4.8 La autonomía en la NEM

La NEM (2024) en los Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente, en cuanto a la Educación Socioemocional en el marco de la NEM de la Fase 2 a 6, hace gran énfasis al campo formativo De lo Humano y lo Comunitario; se considera la construcción de espacios libres de violencia donde se priorice el trato digno, cordial y respetuoso de todas las personas al propiciar el análisis de las situaciones cotidianas, formas de trabajo así como habilidades, conocimientos, actitudes y valores que promueven el bienestar emocional. Es por ello, por lo que es necesario asegurar el trato digno, cordial y respetuoso de todas las personas:

- Valorar las características y habilidades de todas y todos, evitando comparar, humillar, apodar, estereotipar, descalificar, uniformar, etiquetar, etc.
- Tomar en cuenta las necesidades y condiciones de cada persona y ofrecer el apoyo específico que requiere cada una.

- Construir un ambiente seguro y de confianza en el aula.
- Respetar y favorecer que NNA valore las formas de ser, pensar, actuar e interactuar de cada uno.

Es así como La Educación Socioemocional es un proceso por medio del cual se propicia que niñas, niños y adolescentes (NNA) desarrollen de manera gradual, las habilidades que les permitan comprender y regular sus emociones; construir su identidad personal; mostrar empatía y cuidado hacia las demás personas; colaborar y establecer relaciones positivas; tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones cotidianas de manera constructiva y ética, lo cual contribuye al logro del bienestar.

Dentro de este el conocimiento de los estados afectivos incluye

- *La reflexión acerca de sus acciones con relación a sus metas e intereses, así como la puesta en práctica de diversas estrategias de regulación, para lograr de manera progresiva la autonomía.*

En el cuidado de sí mismo y de las otras personas

- *Tomar decisiones acerca de su alimentación, integridad, que les permitan prevenir situaciones de riesgo, además de llevar una vida activa y saludable.*

2.4.9 El taller crítico

Taller crítico como una modalidad de la NEM.

Las metodologías que se implementan en preescolar son un factor clave para que los niños se involucren en su aprendizaje y el docente es el principal actor para que esto suceda.

Por ello la educación es un proceso de cambios constantes, que requieren un pacto de transformación a lo largo de la práctica docente. Así la NEM propone metodologías que buscan transformar la educación en México, incluyendo la educación preescolar. Se centra en crear un ambiente educativo, inclusivo, dinámico y flexible, que promueva el desarrollo integral de los niños a través de las prácticas activas y significativas.

Este enfoque busca formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. Desde la NEM esta modalidad de trabajo es resignificada con una mirada crítica que reconoce su carácter lúdico, didáctico y sistemático. Se asume que, a partir de esta, se trabaja con y para la dialogicidad, el humanismo mexicano y las lecturas de la realidad apegada al territorio para que, en comunidad, se aporten elementos para su transformación (SEP, 2022).

El personal docente en educación preescolar tiene la libertad de planear su intervención educativa, favoreciendo el pensamiento crítico. Las mismas solo representan una posibilidad dentro de la práctica educativa, siendo el actor principal de su planeación contextualizada el docente, en ningún momento pretenden ser un recetario que limite la creatividad, el desarrollo y la autonomía profesional del magisterio que expresa el Plan de Estudio 2022.

Las educadoras son el primer frente que recibe a un ciudadano con un panorama amplio para su aprendizaje, son los principales actores que se transforman con cada generación de alumnos, los cuales requieren de atenciones diversas a través del tiempo, implementando sus metodologías de enseñanza innovadoras y específicas para cada área de oportunidad de sus niñas y niños. Así mismo, cumpliendo con los planes y programas que estipula la SEP e innovando con cada generación de estudiantes.

En este sentido, la innovación educativa surge cuando la docente introduce cambios o propuestas novedosas en su práctica con la finalidad de responder a las necesidades del grupo. De esta manera, “innovar implica generar transformaciones sustentadas en la creatividad, asumir riesgos y explorar nuevas formas de intervención cuyos resultados no siempre son previsibles”. (Segura, 2020).

(Villamizar, 2021) dice que “el uso de esta metodología activa dentro de los niveles de preescolar favoreció el desarrollo propio y oportuno de conocimientos, habilidades y la formación integral, ya que gracias a estas se potencia el deseo de exploración, participación, interiorización y crecimiento”.(p. 23)

La NEM (2004) propone una educación humanista, que sea intercultural e inclusiva, abierta a la diversidad, que promueva los Derechos Humanos, así como el ejercicio de la autonomía. De igual manera, antes de diseñar las actividades de aprendizaje es importante considerar qué contenidos están planteados para esta fase, cuáles son las modalidades que se pueden implementar para ir identificando y

construyendo el trabajo de codiseño. Derivado de ello, el desarrollo en el colectivo docente del programa analítico para el trabajo en el aula-escuela y articularlo en diálogo con los actores, las situaciones y problemas del contexto, así como con las finalidades, contenidos de los otros campos formativos y los ejes articuladores.

Es así, como los talleres críticos forman parte de una modalidad de trabajo, la cual consiste en un espacio en el que se fomenta el pensamiento crítico, la capacidad de elegir, etc.. Al poner en marcha experiencias y prácticas creativas mediante la elaboración de objetos son la base para la exploración, el descubrimiento, el juego y desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y motoras.

En el libro de Modalidades de Trabajo de la Nueva Escuela Mexicana presenta una tabla de la estructura que, al momento de diseñar un taller crítico, este debe tener.

Tabla 1.

Elementos para diseñar un taller crítico, recuperado del Libro de Modalidades.

Contenidos	De todos los campos, que lleven a desarrollar procedimientos, técnicas, manipular materiales, crear producciones
Participación Docente	Se considera de ida y vuelta observando y propiciando momentos de reflexión
Estructura Didáctica	• Situación inicial • Organización de las acciones • Puesta en marcha • Valoramos lo aprendido

De acuerdo con los elementos para el diseño de un taller crítico, la estructura didáctica se organiza en cuatro momentos que orientan el desarrollo de las actividades y favorecen la participación activa de los alumnos. Cada una de estas fases cumple una función específica dentro del proceso de aprendizaje.

1. Situación inicial: Corresponde al momento en que se recuperan los conocimientos previos, experiencias e intereses de los alumnos respecto al

contenido a trabajar. Su propósito es generar motivación y plantear situaciones que despierten la curiosidad y el interés por participar

2. Organización de las acciones: Se establecen los acuerdos, recursos, materiales y formas de trabajo que permitirán desarrollar las actividades.

3. Puesta en marcha: Constituye el desarrollo de las actividades principales del taller. Los alumnos exploran, experimentan, manipulan materiales, ponen en práctica procedimientos y elaboran producciones, mientras la docente acompaña el proceso mediante observaciones, preguntas y momentos de reflexión.

4. Valoramos lo aprendido: Es el espacio destinado a la reflexión sobre las experiencias vividas durante el taller. Los alumnos comparten sus aprendizajes, expresan las dificultades encontradas y reconocen los logros alcanzados, favoreciendo la construcción de nuevos conocimientos y la mejora de futuras experiencias.

En los talleres se promueven espacios de diálogo, reflexión y análisis colectivo, donde los niños expresan ideas, escuchan a otros y toman acuerdos, donde los alumnos:

- Argumentan sus decisiones.
- Reconocen las consecuencias de sus acciones.
- Aprenden a respetar diferentes puntos de vista.
- Desarrollan pensamiento crítico desde situaciones cotidianas.

La autonomía se fortalece cuando el niño reflexiona sobre lo que hace y por qué lo hace, construyendo progresivamente un criterio propio.

Taller crítico según autores en la educación preescolar.

Así el taller crítico planteado desde otros autores como Andrade y Muñoz (2004), Delgado (2012), entre otros, van de la mano para la autonomía con Montessori y Piaget y el aprendizaje por descubrimiento de Bruner.

Andrade y Muñoz (2004) mencionan que el taller crítico es un espacio donde confluyen una serie de circunstancias que en su fusión provocan el intercambio de conocimientos, allí se trabaja, a partir de realizar alguna actividad específica de manera colectiva, para transformar la relación entre maestro y estudiante en un tipo de

interacción donde se ejercita el juicio y la habilidad mental para comprender procesos, determinar causas, escoger soluciones prácticas, estimular el trabajo cooperativo, preparar actividades en grupo, fomentar la creatividad y la iniciativa, propiciar la confrontación del conocimiento, aportar en la resolución de problemas, entre otros.

La base del taller crítico es un aprendizaje por descubrimiento, lo que implica una combinación entre la formación teórica y la práctica, en este sentido, se convierte en una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional.

El taller pretende que los estudiantes adquieran competencias para el quehacer investigativo o investigador, lo que significa que aprende a hacer preguntas de importancia, más allá de las evidentes y de solicitud de descripción o simple información.

Pasel y Asborn (1993) definen taller como:

Una metodología que permite integrar la teoría y la práctica, los afectos, la reflexión y la acción; una metodología que, mediante formas activas de aprendizaje, desarrolla las capacidades de informarse, comprender, analizar, criticar, evaluar, para poder realizar una lectura crítica de la realidad que posibilite modos de inserción creativos y satisfactorios.
(p. 309)

Para Ayala y Martin (2007) dicen que el taller crítico en educación preescolar:

Los talleres pretenden, principalmente, fortalecer el eje lúdico creativo del programa permitiéndole al estudiante desarrollar su dimensión lúdica y, a partir de ésta, profundizar en las diferentes expresiones del niño y apoyar el diseño y creación de espacios que potencien tales formas de expresión, relación y representación. El trabajo se enfoca en un conjunto de saberes o formas culturales que se consideran esenciales en el desarrollo personal y social de los seres humanos. (p. 102)

Sin embargo, Delgado (2012) dice que los talleres en sentido general se distinguen por los objetivos que se persiguen en ellos, por las actividades que se desarrollan, por el contexto en el que se realizan, por la forma en que el aprendizaje tiene lugar.

Todo taller metodológico debe caracterizarse por la realización de actividades de manera cooperada, de manera que se propicie la socialización y el intercambio de saberes; la reflexión desde una relación entre la teoría y la práctica; el desarrollo de capacidades para el trabajo del grupo, con el grupo y para el grupo; el desarrollo de una actitud de búsqueda de las causas de los problemas para desde ellas proyectar las soluciones; el análisis de problemáticas en las que están inmersos los participantes, para llegar a soluciones cooperativas de los problemas; el desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades fundamentales para el desempeño óptimo. (p. 45)

2.4.10 Taller Crítico para la Autonomía

El taller crítico, desde la propuesta en el marco de la NEM, se vincula de manera directa con el desarrollo de la autonomía en la educación preescolar, ya que genera espacios pedagógicos donde las niñas y los niños participan activamente en la construcción de su aprendizaje.

A través de esta metodología, se promueven experiencias basadas en la exploración, el diálogo, la reflexión y la resolución de situaciones contextualizadas, lo que favorece que el alumnado no sólo adquiera conocimientos, sino que también desarrolle la capacidad de tomar decisiones, expresar ideas propias y asumir responsabilidades de manera progresiva.

En este sentido, el taller crítico contribuye al fortalecimiento de la autonomía moral, intelectual y funcional. En la autonomía moral, permite que los niños reflexionen sobre sus acciones, comprendan el porqué de las normas y desarrollen criterios propios sobre lo que consideran correcto o incorrecto, superando gradualmente la heteronomía basada únicamente en la obediencia.

Respecto a la autonomía intelectual, el trabajo en talleres fomenta que los niños formulen preguntas, busquen soluciones, analicen situaciones y construyan conocimientos a partir de sus experiencias, fortaleciendo su capacidad para pensar por sí mismos. Por otra parte, la autonomía funcional se ve favorecida mediante la manipulación de materiales, la organización de acciones y la resolución de tareas prácticas, lo que fortalece su seguridad, iniciativa y confianza en sus propias capacidades.

Desde la perspectiva de la NEM, la autonomía se construye de manera gradual en ambientes educativos seguros, inclusivos y respetuosos, donde se reconoce a las niñas y los niños como sujetos activos de su aprendizaje. En este contexto, el taller crítico se consolida como una estrategia pertinente para favorecer el desarrollo integral, ya que permite que la autonomía se desarrolle a partir de la experiencia, la participación y la reflexión constante dentro del aula, contribuyendo así a la formación de sujetos capaces de actuar, decidir y convivir de manera responsable dentro de su comunidad desarrollando su total autonomía.

2.5 Describe el conjunto de acciones y estrategias

Al diseñar las actividades se tomó en cuenta las necesidades del grupo adaptadas a los estilos de aprendizaje de los alumnos, se pretende que además de fortalecer su autonomía mediante la aplicación de las actividades, se vinculen con otros campos formativos y se propicie un ambiente de aprendizaje que favorezca el desarrollo de su autonomía. La elaboración del plan de acción describe un conjunto de actividades que fueron definidas para el fortalecimiento de su autonomía y sus características en los alumnos de segundo año, que forma parte del enfoque del campo De lo humano y lo comunitario.

Tabla 2.

Plan de Intervención

Actividades Diagnósticas, primera jornada (20 al 24 de octubre 2025)			
Campo Form ativo	De lo Humano y Comunitario		
Temporalidad	PDA	Estrategia	Recursos y producto

20 de octubre del 2025	Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades.	Taller “Creando mi planeta” Se busca analizar cómo los niños toman decisiones en el uso de los diversos materiales que se les ofrecen, cómo se relaciona y colabora junto con sus compañeros con la finalidad de identificar, reflexionar y revisar sus habilidades autónomas.	Globos, imágenes de los países elaborados por ellos, pegamento, lona de continentes. <u>Elaboración del planeta.</u>
23 de octubre del 2025	Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades.	Taller crítico” Mi mandil responsable” Se pretende que los alumnos exploren y comprendan la responsabilidad; para ello, se les pedirá elegir, decidir y registrar mediante fotografías acciones responsables y autónomas realizadas en casa. Para la recopilación de sus evidencias para señalar, explicar y reflexionar sobre lo que hicieron a partir de sus experiencias.	Imagen base de un mandil, fotografías de sus acciones responsables. <u>Mandil con fotografías</u>

Actividades segunda jornada (01 al 05 de diciembre del 2025)

Campo Formativo	De lo Humano y Comunitario
-----------------	----------------------------

Temporalidad	PDA	Estrategia	Recursos y producto
03 de diciembre del 2025	Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades.	Taller “Haciendo pizzas” Se pretende que los alumnos decidan, elijan y prueben durante la creación de una pizza, asumiendo roles. Asimismo, se busca que exploren, cambien y señalen acciones al ordenar el proceso, favoreciendo la construcción del pensamiento crítico, el respeto y la colaboración hacia su autonomía.	Ingredientes para hacer una pizza, utensilios de cocina y parrilla. <u>Pizzas hechas por los alumnos.</u>

Actividades tercera jornada (23 de febrero al 06 de marzo del 2026)			
Campo Formativo	De lo Humano y Comunitario		
Temporalidad	PDA	Estrategia	Recursos y producto

25 de febrero del 2026	Representa la imagen que tiene de sí y de sus pares con apoyo de diversos recursos de los lenguajes artísticos.	Taller “Creo, decido y me expreso a través del arte” Que los alumnos, a través del tema de las artes y la naturaleza, exploren y decidan libremente cómo representarse a sí mismos, favoreciendo la construcción de su pensamiento crítico, la selección de materiales y la posibilidad de cambiar sus elecciones durante el proceso creativo.	Materiales que ellos eligieron del aula, cartulinas, pinceles. <u>Creación artística.</u>
05 y 06 de marzo del 2026	Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades.	Taller Crítico “Mis esculturas” Se pretende que los alumnos exploren, pregunten y elijan sobre las esculturas para que, desde su pensamiento crítico, decidan, prueben y creen una escultura desde cero hasta obtener un producto en dos días; durante el proceso podrán asumir roles, cambiar decisiones y jugar, fortaleciendo así su autonomía.	Material para hacer la base de las esculturas, pintura, pinceles <u>Producto de sus esculturas.</u>

2.6 Descripción de las prácticas de interacción en el aula

La interacción dentro del aula con los alumnos fue positiva en todo momento, hubo retos dentro de esta, pero con las estrategias implementadas fueron superadas, de esta manera algunas de ellas partieron desde lo que planeé para el día y como transcurría en este iban siendo adecuadas, al conocer de mejor manera al grupo implementé estrategias dentro de mi planeación partiendo por sus gustos, necesidades, entre otras cosas.

Mi relación con los alumnos en todo momento propició el respeto, la tolerancia, paciencia, entre otros valores esenciales, transmitía seguridad y confianza cuando suceden situaciones y tratar de buscar entre todos soluciones a esto. Siempre trate de hablar con cada uno de manera individual cada día para ver cómo van, cómo se sienten durante las actividades creando un vínculo maestra-alumno más sólido.

Montessori (2013) menciona que “el docente debe actuar como guía, ofreciendo un ambiente de confianza y respeto que permita al niño desenvolverse con libertad y desarrollar progresivamente su independencia”. Por ello, la creación de vínculos cercanos y seguros con los alumnos favorece que estos se sientan capaces de tomar decisiones, expresar sus ideas y actuar por sí mismos

La relación entre ellos fue desarrollando mayor tolerancia, respeto y compañerismo, cuando tenían dudas otros apoyaban sin tener que pedirselo, se prestaban material si algunos no lo llevaban, mostrando unidad y amistad, grupo curioso y atento a muchos detalles de lo que sucede a su alrededor, así el fomentar diariamente estos valores crea ambientes de convivencia pacíficos y a saber lidiar con conflictos que sucedan en su vida cotidiana.

Muchos de ellos solían tener mucha energía desde que llegaban al aula y para eso se les permitió usar materiales organizados en un rincón de juego para utilizarlos mientras empezaban la hora clase, para seguir fortaleciendo su autonomía dejé que cada uno escogiera la silla y el lugar donde se querían sentar, así mismo procuré organizar el área de trabajo dependiendo de que se vaya a realizar en el día, pero normalmente se acomodaban en herradura o todas las mesas juntas para tener más espacio en el suelo para que pudieran moverse al momento de las pausas activas.

Además, durante el desarrollo de las actividades se promovió el aprendizaje entre pares, solicitando el apoyo de algunos alumnos que mostraban mayor dominio de

determinadas tareas para acompañar a aquellos que requerían mayor orientación. Lo cual favoreció la colaboración, el intercambio de conocimientos y la confianza entre compañeros.

Durante las actividades al presentar nuevos temas procuré hacer preguntas para conocer sus conocimientos previos, las consignas traté de no extenderme mucho al hablar, sino que ellos mismos se dieran cuenta de lo que estaban haciendo, siendo estas fundamentales para fortalecer su autonomía. Al finalizar las actividades les gustaba reflexionar sobre lo que hicieron, lo que aprendieron y cómo lo pueden usar en sus vidas cotidianas; las cuales se hacían mediante plenarias, juegos y preguntas guiadas favoreciendo su pensamiento crítico.

En cuanto al material que utilicé para las actividades procuré que fueran manipulativas, con el uso de juguetes, que fueran vistosos y grandes, utilice el juego y material del aula para poder enriquecer cada actividad, así el juego favorece el desarrollo integral del niño, potenciando sus habilidades cognitivas para la resolución de problemas, las sociales para la empatía y cooperación, los emocionales para trabajar la regulación y resiliencia, y la lingüística de manera divertida, permitiéndoles explorar el mundo, construir confianza y crear vínculos afectivos sólidos.

Otros tipos de recursos que me favorecieron fueron la implementación de la tecnología, ya que estas lograron crear ambientes de aprendizaje dinámicos y motivadores, estimulando la curiosidad y creatividad facilitando el acceso a la información, desarrollando habilidades digitales tempranas.

Para la evaluación al término de proyectos involucraba a los padres de familia haciendo exposiciones frente a ellos, para poder celebrar sus logros, hacer visible los aprendizajes obtenidos, una forma de motivarlos y que los hiciera sentirse felices y dejando huellas emocionales positivas al compartir experiencias reforzando así el sentido de comunidad y el gusto por aprender.

2.7 Utiliza referentes teóricos y metodológicos.

Los referentes teóricos dentro del informe son una recopilación de conocimientos científicos existentes sobre un tema, que sirven de base para el inicio, desarrollo y culminación de este, estos son vitales para el planteamiento de los objetivos de la

investigación, para establecer metodologías y sirven de insumo para interpretar los resultados obtenidos.

Actualmente una de las principales preocupaciones de los docentes ha sido la de tratar de responder a cuestiones relacionadas como el cómo enseñar, es de esta manera que la principal razón de ser del proceso educativo gira en torno al desarrollo de acciones de enseñanza orientadas todas ellas a la mejora de los procesos de aprendizaje de los educandos, para lo cual, sin duda, será fundamental crear un sistema metodológico que oriente la práctica del docente (Medina, 2010).

Para construir un modelo teórico-metodológico de sistematización del conocimiento desde la práctica de extensión, es necesario moldear, dar forma y orden a los elementos configurándose del mismo, para orientar las acciones que desde la investigación se realizan. Es así como el presente informe sigue un enfoque cualitativo y emplea la investigación-acción como metodología para analizar la problemática identificada, implementar estrategias de intervención y reflexionar sobre los resultados obtenidos

2.7.1 Enfoque cualitativo

Creswell (1998) considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social.

Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural.

Según Sandín (2003) busca la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.

2.7.2 Metodología Investigación-Acción

Para llevar a cabo una investigación es preciso hacerlo como un proceso que sea dinámico, cambiante y evolutivo; un proceso incluye múltiples etapas relacionadas entre sí, ya sea de manera continua o no pero que involucra actividades a ejecutar. Una investigación se genera a partir de "una idea y un planteamiento, y concluimos con la recolección, el análisis de datos y un reporte de estudio" (Hernández Sampieri, 2014, p. 6) de una manera sistemática.

En otros aspectos la investigación acción, es un término acuñado y desarrollado por Kurt Lewin en varias de sus investigaciones (Lewin, 1973), actualmente, es utilizado con diversos enfoques y perspectivas, depende de la problemática a abordar; es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella.

Es así como en la metodología investigación-acción docentes y alumnos investigan y actúan juntos para resolver problemas reales del aprendizaje, transformando el aula en un espacio dinámico de mejora continua; implica fases de diagnóstico, planificación de estrategias innovadoras, aplicación y evaluación de cambios, fomentando la reflexión profunda, la participación y la construcción de conocimiento significativo y contextualizado.

Kemmis y MacTaggart (1988) señalan que la investigación – acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso.

- Se construye desde y para la práctica
- Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla
- Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas
- Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- Implica la realización de análisis crítico de las situaciones
- Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

A modo de síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar

y reflexionar; las cuales orientaron el diseño de las actividades, su aplicación en el aula, el registro de evidencias y la valoración de los avances alcanzados en relación con la autonomía de los alumnos.

Ya que desde la planificación se identificó la problemática relacionada con la autonomía de los alumnos a partir de la observación y el análisis del contexto escolar, en el acción la implementación de las actividades planeadas dentro del aula, se realizó un seguimiento sistemático de las acciones y respuestas de los alumnos mediante la observación y la reflexión permitió valorar el impacto de la intervención en el desarrollo de la autonomía de los alumnos y reconocer áreas de oportunidad para mejorar la práctica docente y futuras intervenciones.

2.7.3 Evaluación

Evaluación según la SEP (2022)

La evaluación de los aprendizajes forma parte del proceso formativo, se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor-estudiante y en el marco de un currículo que integra conocimientos y saberes alrededor de la realidad de las y los estudiantes (p. 35)

La evaluación es un proceso que consiste en recolectar y analizar datos para tomar decisiones, en el ámbito educativo es un instrumento de acción pedagógica que contribuye a la mejora del proceso educativo de los estudiantes. De esta manera comprendí que esta no solo sirve para valorar los resultados finales de los alumnos, sino también para dar seguimiento a sus procesos de aprendizaje y reflexionar sobre mi propia práctica docente. Pude identificar los avances que los alumnos presentaban en relación con la autonomía, así como las dificultades que aún persistían.

Es así como han formulado dos conjuntos de normas para la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). El trabajo de estas organizaciones ha sido guiado por dos premisas básicas.

1. La evaluación es una actividad humana esencial e inevitable
2. Se fundamenta en que una evaluación solvente proporciona una comprensión más amplia y una mejora de la educación.

En general, las normas "aconsejan que los evaluadores y las personas involucradas en este proceso cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales" (Stufflebeam y Shinkfield (1995, pp. 26-27):

- Ser útil al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos, así como soluciones para mejorar.
- Ser factible al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.
- Ser ética al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados.
- Ser exacta al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones.

Estas normas pueden aplicarse en cualquier etapa del proceso evaluativo, ya sea al decidir si hay que realizar la evaluación, al planear y llevarla a cabo, al presentar los resultados y aplicar las conclusiones. En los procesos de evaluación que realice, se partió del análisis de las funciones de factibilidad y ética. La función de utilidad está muy ligada a la de exactitud, lo que depende, en gran medida, del nivel de compromiso y responsabilidad con que se desarrolló la evaluación.

2.7.4 Diario de Prácticas

El diario de campo es una herramienta que permite realizar un proceso metodológico en donde se registra la experiencia de los participantes.

Valverde (1993),

Puede definirse como instrumento de recolección de información, que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener, como el análisis de contenido, la observación y la reflexión personal, para después organizar, analizar e interpretar la información que se está recogiendo (p. 56)

El diario de campo me permitió registrar y reflexionar sobre lo que sucedía durante la intervención. Gracias a él pude identificar avances, dificultades y necesidades de los alumnos, así como analizar mi propia actuación docente para realizar ajustes y mejorar las estrategias implementadas.

Según Bonilla y Rodríguez (2022)

El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo. (p. 129)

Asimismo, para la redacción del diario de prácticas, oriente mi análisis y reflexión desde el ciclo reflexivo de Smith.

2.7.5 Ciclo Reflexivo de Smith

Smith (1999), menciona que el ciclo reflexivo sirve para que los docentes mejoren su práctica educativa mediante un proceso reflexivo estructurado en cuatro fases: descripción, explicación, confrontación y reconstrucción.

La importancia del ciclo reflexivo en la formación docente radica en que promueve una actitud de indagación constante, donde el error se resignifica como una oportunidad para aprender y evolucionar profesionalmente. Al reflexionar sobre lo vivido, el docente puede tomar decisiones más informadas y adaptadas a las necesidades del grupo, fortaleciendo así su autonomía profesional, su compromiso ético y su capacidad de respuesta ante los desafíos del contexto escolar.

Descripción - ¿Qué es lo que hago?

En este se pretende dar significado, captar supuestos explícitos o subyacentes haciéndolos públicos y revisables por nosotros mismos y por otros. Se busca comprender lo que pasa desde el esfuerzo por conocer y describir que ésta yendo bien y qué problemas o dificultades encontramos.

Explicación – ¿Cuál es el sentido de mi enseñanza?

Se pretende hacer explícitos los principios que informan o inspiran lo que se hace, lo que supone elaborar una cierta teoría y descubrir las razones profundas que subyacen y justifican las acciones. Como acto de presencia de los procesos metacognitivos de la

resolución de problemas, análisis de la realidad, representación del conocimiento, etc. En esta es fundamental la contrastación y movilización de ideas.

Confrontación – ¿Cuáles son las causas de actuar de este modo?

En este se pretende cuestionar lo que se hace, situándose en un contexto biográfico, cultural, social o político, que dé cuenta de por qué se emplean esas prácticas docentes en el aula. La enseñanza deja de ser un conjunto aislado de procedimientos técnicos para convertirse en la expresión histórica de unos valores construidos sobre lo que se considera importante en el acto educativo.

En este se contestan preguntas como ¿De dónde proceden los supuestos valores y creencias sobre la enseñanza que reflejan mis prácticas?, ¿qué es lo que hace que yo mantenga mis teorías?, ¿Qué limita mis ideas sobre lo que se puede hacer en la enseñanza?

Reconstrucción - ¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo?

A la luz de las evidencias, comprensiones y alternativas se pueden asentar nuevas configuraciones de la acción docente, nuevos modos de hacer, nuevas propuestas para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje. Al reconstruir y generar nuevas configuraciones nos sitúan primero en el pasado con las prácticas habituales, en el futuro con las nuevas formas que tenemos de la práctica lo que en nuestro presente generan la reconstrucción.

Por lo tanto, considero que el ciclo reflexivo de Smith no solo funciona como una herramienta para analizar de manera sistemática lo que sucede en el aula, sino que también representa un medio para construir una práctica más crítica, sensible y transformadora. Su aplicación me ha permitido fortalecer mi desarrollo profesional, comprometida con la mejora continua de mi práctica, el bienestar integral de los estudiantes y el fomento de una educación inclusiva y equitativa.

Esteve (2011), promueve la construcción de un "conocimiento didáctico propio" mediante la alternancia de acción y reflexión. Se utiliza frecuentemente en la formación inicial docente para el análisis crítico de las prácticas.

Finalmente, la práctica docente se construye a partir de un proceso articulado y reflexivo en el que el diagnóstico, la planeación, la evaluación y el diario de prácticas se encuentran estrechamente vinculados mediante el ciclo reflexivo de Smith. El

diagnóstico representa el punto de partida de mis prácticas, ya que me permite identificar las necesidades, intereses y características del contexto educativo, lo cual orienta la toma de decisiones.

A partir de ello, la planeación es diseñada de manera intencional y fundamentada, buscando responder a las problemáticas detectadas y favorecer el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación, concebida con un enfoque formativo, me permite valorar de manera continua los avances y dificultades, así como la pertinencia de las estrategias implementadas por medio de las rúbricas de evaluación. El diario de prácticas como un medio para registrar y analizar de forma sistemática las experiencias del aula, convirtiéndose en un insumo clave para la reflexión. En este sentido, el ciclo reflexivo de Smith da sentido a cada uno de estos elementos, al permitirme describir, analizar, cuestionar y reconstruir mi práctica docente, favoreciendo que mi intervención docente sea más consciente, contextualizada y orientada a la mejora continua.

III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN

“La reflexión permitirá de manera diagnóstica dar cuenta de los aciertos, avances, conflictos, de la correlación de fuerzas; sobre la evaluación de los estudiantes, de la manera más significativa posible”.

(De Souza, 2007, como se citó en Torres Mesías, 2010, p. 176).

3.1 Pertinencia y Consistencia de la propuesta

La propuesta de mejora mencionada es pertinente con las necesidades y problemáticas identificadas en el diagnóstico del aula, particularmente con la limitada autonomía que manifiestan los alumnos de segundo grado de preescolar, que se evidencia en la constante dependencia del adulto para realizar actividades cotidianas, la toma de decisiones simples y resolver situaciones dentro del aula.

Es así como esta problemática fue priorizada por su impacto en el desarrollo integral de los niños, por lo que la propuesta ofrece una solución clara y pertinente mediante el diseño e implementación de actividades pedagógicas que favorecen la toma de decisiones, la participación y la autorregulación a través de los talleres críticos.

Asimismo, la propuesta aborda un aspecto fundamental que influye significativamente en el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos, ya que la autonomía es una base para el desarrollo de habilidades socio emocionales, cognitivas y comunicativas y al fortalecerla desde edades tempranas, se contribuye a mejorar la calidad educativa al promover aprendizajes más significativos, así como a la equidad, al brindar oportunidades de participación y desarrollo a todos los alumnos, respetando sus ritmos, intereses y capacidades.

Además, durante mi intervención consideré las características específicas del contexto, por lo que las actividades propuestas están diseñadas para ser viables dentro del entorno real del aula, utilizando materiales accesibles, recursos didácticos sencillos donde sean llamativas, motivadoras en todo momento, lo que garantiza que la propuesta no solo funcione en el plano teórico, sino que sea pertinente y aplicable siendo guiadas en todo momento mediante mi acompañamiento.

En cuanto a su alineación normativa, la propuesta se encuentra en sintonía con los objetivos educativos nacionales y el Plan de Estudios vigente, especialmente con los principios de la NEM, que promueven el desarrollo integral del alumno, el aprendizaje situado, la inclusión, la participación y el fortalecimiento de la autonomía y el pensamiento crítico.

La consistencia de la propuesta se evidencia en la relación lógica entre todos sus elementos, ya que existe un flujo claro desde el problema identificado hasta los resultados esperados, y así el problema de la falta de autonomía se vincula directamente con el objetivo general de fortalecer dicha habilidad, así como con los objetivos y metas específicas que permiten dar seguimiento y medir los avances de los alumnos durante la intervención.

Las acciones y estrategias que propuse resultan adecuadas para alcanzar los objetivos planteados, ya que se basan en actividades significativas y momentos de reflexión que favorecen la participación de los alumnos. Estas decisiones se sustentan en la revisión teórica que concibe la autonomía como un proceso gradual que se construye a partir de la experiencia, la interacción social y la reflexión, lo cual justifica el uso de las modalidades de trabajo de la NEM y del ciclo reflexivo de Smith como ejes metodológicos.

Finalmente, la asignación de recursos se definió de manera clara y realista, estableciendo responsables, tiempos y acciones específicas para cada actividad. Los indicadores y la estrategia de evaluación que implementé me permiten medir de forma pertinente el logro de las metas y el impacto de las acciones propuestas, apoyándome en la observación sistemática, el registro en el diario de campo y la reflexión sobre mi práctica, lo que me permitió identificar avances en el desarrollo de la autonomía de los alumnos y realizar los ajustes necesarios para mejorar la intervención, fue así como esta revisión teórica fue mi guía en todo momento.

3.2 Identificación de enfoques curriculares

El enfoque curricular se entiende como la orientación teórica y pedagógica que guía la organización, desarrollo y evaluación del proceso educativo. De acuerdo con Bolaños y Molina (2003), los enfoques curriculares constituyen el énfasis teórico que se adopta en un sistema educativo para estructurar los elementos que conforman el currículo, respondiendo

a determinadas concepciones sobre el aprendizaje, el conocimiento y la formación del estudiante.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental comprender el sentido y la intención del fortalecimiento de la autonomía en los alumnos dentro del proceso educativo, ya que el currículo no solo orienta los contenidos y métodos de enseñanza, sino que promueve la formación de sujetos activos, críticos y capaces de participar en la construcción de su propio aprendizaje.

En este sentido, el plan de acción se sustenta principalmente en un enfoque constructivista, el cual reconoce al alumno como protagonista de su aprendizaje, capaz de construir conocimientos a partir de sus experiencias previas, la interacción con otros y la reflexión sobre sus acciones. Dicho enfoque cobra vida en el diseño de los talleres críticos, ya que las actividades fueron organizadas para propiciar que los niños exploren, dialoguen, expresen ideas, tomen decisiones y resuelvan situaciones de manera progresiva y acompañada.

Al respecto, los talleres críticos se presentan como una modalidad pedagógica pertinente, ya que colocan al alumno en el centro del proceso educativo, favoreciendo la reflexión, la participación consciente y la toma de decisiones en situaciones de aprendizaje significativas.

El diseño de las actividades retoma la metodología de taller planteada en el Libro de Modalidades (2024), donde el taller no se limita únicamente a la elaboración de un producto, sino que se concibe como un espacio de diálogo, intercambio de conocimientos, experimentación y reflexión sobre los procedimientos realizados.

Al diseñar el plan de acción a partir de la problemática identificada, se consideró indispensable la implementación de talleres críticos para fortalecer la autonomía de los alumnos de segundo de preescolar. Estos fueron diseñados considerando las características, intereses y necesidades del grupo, buscando generar espacios donde los niños pudieran actuar, opinar, elegir y resolver situaciones de manera cada vez más independiente.

De esta forma, se promovieron aprendizajes significativos que trascendieran la simple instrucción y favorecieran la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos.

Asimismo, las actividades se vinculan con el Plan de Estudios vigente, particularmente con el Campo Formativo De lo Humano y lo Comunitario, al PDA: *Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades*. De igual manera, se incorporan los ejes articuladores de Pensamiento Crítico y Artes y Experiencias Estéticas, permitiendo que los niños cuestionen sus procesos, reflexionen sobre sus decisiones y doten de significado personal a sus producciones y experiencias.

El fortalecimiento de la autonomía constituye un elemento esencial en la formación integral del alumno, ya que le permite reconocerse como un sujeto capaz de pensar, decidir y actuar de manera independiente y responsable.

Cuando los niños participan en experiencias educativas significativas que promueven la autonomía, desarrollan mayor seguridad en sí mismos, confianza en sus capacidades y una disposición activa hacia el aprendizaje. En consecuencia, este enfoque impacta de manera positiva tanto en su vida escolar como en su desarrollo social y emocional.

3.3 Competencias desplegadas en la ejecución del plan de acción.

En el plan de acción se promovieron competencias orientadas a las finalidades del campo De lo Humano y lo Comunitario para la educación socioemocional donde los alumnos.

- Construyan su identidad personal mediante la exploración de gustos, intereses, necesidades, posibilidades, formas de entender e interactuar en diversos contextos sociales y naturales.
- Actúen en la resolución de situaciones y problemas presentes en distintos contextos, recurriendo a saberes, capacidades y habilidades que se generan a partir del diálogo.
- Generen sentido de comunidad y fortalezcan el de pertenencia, y ello incide en su apreciación de la diversidad de identidades para que reconozcan aspectos que comparten con otras personas al participar en la consecución de logros, la apropiación de valores y el diseño de proyectos para el beneficio colectivo

3.4 Descripción y análisis de las secuencias de actividades

A continuación, se encontrará la redacción detallada de las actividades propuestas para abordar la problemática que se ha expuesto tomando como base el ciclo reflexivo de Smith (Descripción, Explicación, Confrontación y Reconstrucción), ya que permite describir lo que sucedió al momento de la aplicación de la actividad, explicar por qué se hizo así, se confronta para reflexionar sobre los supuestos que sustentan los métodos y reconstruir para buscar alternativas o mejoras en la práctica. Así se presentan las siguientes actividades, articuladas con la teoría, además para efectos de la presente intervención, se utilizarán las siguientes siglas:

D.F. -Docente en Formación.

Alumno (número)- Alumno de acuerdo con su participación.

3.4.1. Taller Crítico “Creando mi planeta”

Materiales utilizados: *globos azules, hoja del planeta, resistol, tijeras y plumones*

Espacio: *Aula*

Duración: *25 min*

Fecha: *20 de octubre del 2025*

Asistencia: *13 alumnos*

(Anexo 3)

Descripción

Para esta primera actividad diagnóstica, se llevó a cabo un primer acercamiento a un taller crítico; donde les pregunté a los niños si habían escuchado sobre este tipo de actividad, donde sus respuestas fueron:

Alumno 1: No maestra, no sé qué es eso.

Alumno 2: Pues es un juego.

Por lo que les mencioné que el taller crítico es un espacio que creamos dentro del salón para preguntar, reflexionar, podemos dar nuestra opinión sobre diferentes

temas, aprendemos mientras hacemos algo, escuchamos a nuestros compañeros y juntos vamos a tener nuevas ideas.

Previo a esta actividad tuvieron un acercamiento al tema del planeta tierra mediante una dinámica realizada fuera del aula. A partir de una imagen que representaba los continentes, estos se mostraban uno a uno y por equipos los niños debían correr con una pelota e identificar el continente correspondiente (**Anexo 4**). Esta experiencia permitió que comenzarán a reconocer que el planeta está conformado por diferentes continentes y favoreció la construcción de conocimientos iniciales sobre su organización.

Fue así como, con el aprendizaje obtenido con la actividad anterior les propuse a los alumnos hacer una representación del planeta tierra para reconocer los continentes como parte de la diversidad del mundo; esto con el propósito de que, durante el proceso de la elaboración del planeta, me permitieran conocer cómo utilizan los materiales, cuáles son las habilidades y áreas de oportunidad de cada uno en cuanto a la autonomía.

Para iniciar coloqué una lona del planeta tierra sobre el pizarrón, junté todas las mesas y los niños se sentaron alrededor de ellas formando una organización de mesa grupal. Los materiales que se proporcionaron como los globos, las imágenes, tijeras y resistol los coloqué en una mesa aparte al lado del pizarrón para que ellos pudieran pararse de sus sillas, elegir los materiales de manera ordenada y responsable.

Cómo fue su primera experiencia, en un tendedero decidí colocar un ejemplo del producto que iban a realizar, sin mencionar como fue realizado paso a paso, con la intención de observar cómo respondían ante una situación y qué estrategias utilizarían para ay no iniciar la actividad, esto provocó duda al principio, pero al presentarles los materiales que tenían para utilizar y hacer el producto solo un alumno dijo:

Alumno 1: Maestra, es que lo que debemos hacer es inflar el globo, pero yo no puedo.

D.F: Eso es una gran idea, pero qué tal si les enseño como lo hago yo y ustedes lo intentan.

Para saber quiénes ocupaban apoyo para inflar un globo, les pedí levantaran la mano de quienes podían, a lo cual solo 3 alumnos lo hicieron, por ello con la máquina

de inflar globos los apoyé ya que no podrían hacerlo pues se les complicaba en ese momento, aunque yo quería que ellos lo intentaran no lo lograron en su mayoría.

Durante la puesta en marcha; la tercera fase del taller crítico, algunos niños empezaron a pedir el uso de tijeras para poder recortar las piezas que utilizarían después de colorearlas como ellos veían en el pizarrón, ya que algunos se paraban de su lugar para observar cuál de las piezas que tenían correspondían al color, mientras que otros niños no mostraban este interés por hacerlo en cómo se les mostraba en el pizarrón y sus piezas eran del mismo color, al momento que me acercaba con cada uno y les preguntaba **(Anexo 5)**

D.F: ¿Qué es lo que estás haciendo en este momento?

Los niños se mostraron concentrados tratando de observar el trabajo y no respondían a como yo lo esperaba para poder tener este acercamiento con cada uno, fue al momento que empezaban a querer colocar las imágenes al globo cuando presentaron dificultades para hacerlo, había colocado las barras de pegamento en la mesa para que pudieran pasar a utilizarlos, un niño me preguntó que si le podía colocar cinta, para esto en lugar de decirle “no”, lo use como una invitación a todos a cuestionar la decisión que había tomado.

D.F: ¿Ustedes creen que se pueda utilizar la cinta para pegarlo en el globo?

Alumno 2: Yo creo que sí maestra

Alumno 3: Yo también

D.F: ¿Qué les parece si intentamos ponerla?, ¿Cómo lo harías?

(Diario de Práctica en digital, 20/10/2025 P. 25)

Al usar algo diferente se mostraron interesados, así uno de ellos intentó poner la cinta, pero al hacerlo y querer despegarlo el globo explotó, se sorprendió y comentó que ya no lo quería hacer, le dije: está bien, fue un accidente y trate de validar sus emociones y acompañarla en todo momento, ante esto se abrió otro espacio para solucionar lo que había ocurrido, los niños comentaron si podían volver a intentarlo, pero teniendo más cuidado, ante la situación le pregunté que prefirió usar; respondiendo “el pegamento”.

En el uso de este, algunos niños comentaban que las imágenes se despegaban del globo y se empezaron a frustrar mencionando como:

Alumno 4: ¡Es que se está despegando y no se puede quedar ahí!

Al ser una situación donde debían buscar una solución, fue indispensable recordarles que esto no es un obstáculo para su autonomía, sino parte de su construcción. Para eso fue importante intervenir, y hacer reflexionar a los niños diciéndoles:

D.F: Yo sé que a veces puede ser complicado hacer algo y no estás solo, si tú me lo permites te puedo enseñar cómo hacerlo, pero tú lo tienes que intentar.

Recaltar en varias ocasiones propició un ambiente de confianza donde puedan ocurrir errores, acompañarlos, tomen decisiones desde lo que quieren hacer y solo intervenir si la situación lo amerita.

Al terminar todo su producto lo colgaron en el tendedero, les pedí que se sentarán en su lugar, mediante preguntas y respuestas por turnos valoramos lo aprendido, donde se dijo:

D.F: Ahora que todos ya terminamos de hacer nuestro planeta tierra, yo les tengo unas preguntas que me gustaría que me contestaran, ¿Qué fue lo que aprendiste hacer por tu cuenta durante la actividad?

Alumno 4: A mí me gustó usar los globos, porque me gustan mucho

Alumno 5: Yo, yo quería inflar el globo solito, pero no pude hacerlo

D.F: Ah sí, te tuve que ayudar con la máquina.

Alumno 5: Si, sí, pero yo quería, yo sí puedo inflar el globo.

D.F: Si, yo sé que tú puedes si practicas más.

Alumno 3: Sí maestra, yo también quiero intentarlo de nuevo.

D.F: ¿Y qué fue lo más fácil o lo más difícil para ti?

(Diario de Práctica en digital, 20/10/2025 P. 26)

Donde la mayoría coincidió que sucedió al momento de inflar el globo y al pegar con cuidado las piezas del planeta.

(Anexo 6)**Explicación**

Aunque reconozco que el taller crítico no se centra en la elaboración de productos iguales ni en el uso de moldes, sino en el proceso, la reflexión y la toma de decisiones, en este primer acercamiento mi intención principal fue diagnóstica, donde busqué observar la intervención de los alumnos, identificar sus formas de participación, el uso de materiales y el nivel de autonomía que manifestaban.

Por ello, tomé la decisión de proponer una actividad con cierto grado de estructura, como la elaboración de un producto común, ya que esto me permitió contar con un referente para analizar sus acciones.

Ahora sí, empezando con la actividad en la organización del aula, Andrade y Muñoz (2004) dicen que “la organización de un taller implica generar un espacio de aprendizaje basado en la problematización, donde los alumnos participen activamente, reflexionen, tomen decisiones y construyan soluciones, mientras el docente asume un papel de mediador”. (p. 7)

Es decir, diseñe la actividad como una situación abierta, en la que no se proporcionó un procedimiento paso a paso, donde los alumnos tomaron decisiones, exploraron los materiales y resolvieron situaciones por sí mismos, lo cual responde a la idea de problematización planteada en el taller crítico.

Para su desarrollo, se organizó el espacio en mesa grupal, integrando las mesas para favorecer la interacción, la colaboración y el aprendizaje entre pares. Los materiales en una mesa aparte permitieron que los alumnos se desplazaran para elegirlos de manera autónoma, promoviendo así el uso responsable de los recursos. Desde la perspectiva de Vygotsky el aprendizaje se construye a través de la interacción social, por lo que, al organizar las mesas de forma grupal, se favoreció que los niños intercambiarán ideas, observarán las acciones de sus compañeros, solicitaran apoyo y aprendieran de otros niños más avanzados.

Bruner (1966) plantea el aprendizaje por descubrimiento como una vía para que el alumno construya conocimiento con sentido, sustentado en que a través de este los maestros pueden ofrecer a los estudiantes más oportunidades de aprender por sí mismos. Así pues, “el aprendizaje por descubrimiento es el aprendizaje en el que los

estudiantes construyen por sí mismos sus propios conocimientos, en contraste con la enseñanza tradicional o transmisora del conocimiento, donde el docente pretende que la información sea simplemente recibida por los estudiantes” (Santrok, 2004, p. 23)

Durante esta actividad el sentido de mi enseñanza fue impulsar a los niños a intentar, decidir y resolver problemas por sí mismos, aun cuando eso implica equivocarse, no tomar la mejor decisión, sentirse frustrado o incluso necesitar ayuda temporal; donde yo intervenga.

Como mencionaba antes, en las zonas de desarrollo de Vygotsky; para que los niños transiten de su nivel de desarrollo potencial hacia su nivel de desarrollo real, es necesaria la intervención de un mediador, aunque se busque que los alumnos desarrollen su autonomía, en un principio es de gran relevancia que los guíe, ya que así es como puede fortalecer su autonomía mientras las necesidades del grupo lo demanden; esto se puede lograr mediante la constante aplicación de talleres donde se busquen espacios donde fortalezcan estas habilidades.

Con las aportaciones de Piaget me llevaron a promover espacios donde los niños pudieran tomar decisiones, resolver problemas sencillos y asumir responsabilidades acordes a su edad, evitando realizar por ellos acciones que eran capaces de llevar a cabo de manera independiente. Por esta razón, considere necesario que manipularan materiales y participaran activamente en la construcción de sus aprendizajes.

Confrontación

A partir de lo que expliqué, en un principio no pensé que pudieran ocurrir tantas situaciones en un momento y más en el primer acercamiento a esta modalidad, a diferencia de prácticas anteriores, esta modalidad exigió que los niños tomarán decisiones; siguiendo a Vygotsky, comprendí que enseñar no es adelantar respuestas, sino ofrecer apoyos temporales dentro de la zona de desarrollo próximo, así cuando inflé los globos, les di pistas, no fue para hacerlo por ellos, sino para que en un futuro puedan hacerlos solos. Ya que esto tuvo la intención de favorecer que los alumnos ganaran confianza en sus capacidades y dependieran cada vez menos de la ayuda del adulto para alcanzar sus objetivos.

De igual manera el intentar enseñarles desde un principio y no hacerlo sin cuestionarlos, resalta la importancia de que yo como docente, evité hacer las cosas por

ellos, ya que en otras ocasiones si los niños me decían que si los ayudaba lo hacía sin pensarlo o en un momento llegué a hacerlo sin preguntarles si podían hacerlo; en este momento hice un alto y me puse a reflexionar ¿Qué estoy haciendo? ¿Será que los niños pueden hacerlo?, el cuestionar mi rol docente en este momento fue una gran oportunidad para partir de ahí conocer cuáles son las necesidades de ellos, tener esta mirada y comprender que es necesario que yo también debo aprovechar estas oportunidades donde ellos reflexionen si es necesario.

En cuanto a lo que dice Bruner y desde la mirada del constructivismo, el alumno aprende haciendo, en este caso hacer su planeta durante el taller, donde puede equivocarse y reconstruirse, aunque los guíe sin decirles qué hacer en las situaciones que se les presentaron a algunos alumnos y cómo reaccionaron los otros compañeros. Por eso no evité el error ni la dificultad y permití que surgieran y las convertí en oportunidades de aprendizaje.

Con Paulo Freire, desde una pedagogía humanista, reconocí que aprender también es sentir, es importante validar los sentimientos que puedan provocarse en su momento; como lo fue la frustración en algunos de ellos al momento que veían que se despegaba del globo, fue parte de enseñar, porque un niño que se siente acompañado despegar la motivación y la toma de decisiones.

Bisquerra (2015) citando a Freire dice que “educar las emociones implica ayudar a los niños a reconocer lo que sienten y buscar maneras de regular. La frustración forma parte del aprendizaje, pero necesita un adulto que acompañe sin imponer” (p. 7)

Desde la perspectiva de la autonomía, los niños empezaron a tomar decisiones, como elegir el material, cambiar estrategias, observar a otros, pedir ayuda o intentarlo, como fue su primera intervención, tomé la decisión de empezar con una actividad sencilla, donde tenían una previa base guía (la hoja del mundo), pero tomando decisiones de qué hacer con ellos, el tamaño del globo ellos lo decidieron, cómo coloréalos y de qué manera pegarlos para su construcción; esto me permitió conocer que aún algunos están en proceso de consolidación de su autonomía. Así mi intervención se orientó a generar experiencias que fortalecieran progresivamente la confianza, la toma de decisiones y la realización independiente de actividades acordes con su etapa de desarrollo.

Para recuperar de manera más clara los resultados, se hizo mediante una rúbrica de evaluación (**Anexo 7**) respecto al PDA: Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades, con 3 criterios valorativos, donde se muestra en una gráfica en la *Figura 5*.

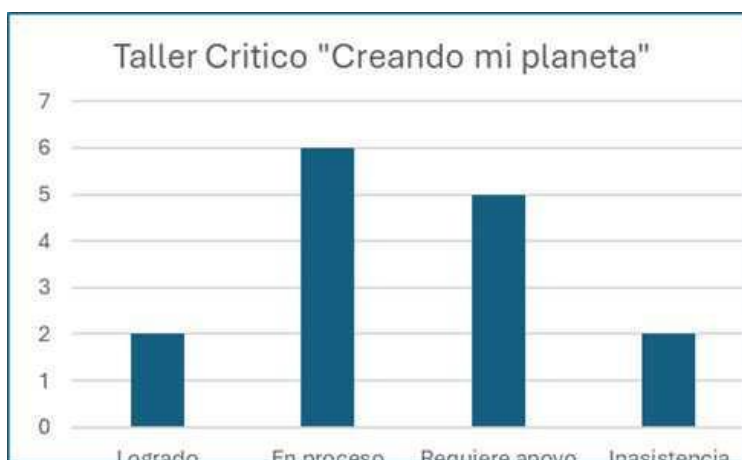
1. Logrado: Se relaciona con respeto con sus compañeros y colabora de manera asertiva para alcanzar propósitos como participar con iniciativa, proponer ideas, elegir y utilizar responsablemente los materiales, buscar alternativas o soluciones.

2. En proceso: Se relaciona con respeto y colabora con sus compañeros para lograr propósitos comunes donde aún requiere acompañamiento, utiliza materiales con cierta responsabilidad, intenta buscar alternativas, aunque necesita de sus compañeros para continuar.

3. Requiere apoyo: Presenta dificultad para relacionarse con respeto y colaborar con sus compañeros, le cuesta tomar decisiones por sí mismo, elegir o utilizar adecuadamente los materiales y buscar alternativas cuando algo no resulta, por lo que requiere acompañamiento para participar y avanzar en las actividades.

Figura 5.

Gráfica de resultados evaluación de actividad diagnóstica.



Respecto a los resultados obtenidos, se puede observar que 2 alumnos se relacionan con respeto con sus compañeros y colaboran de manera asertiva para alcanzar propósitos comunes como participar con iniciativa, proponer ideas, elegir y utilizar responsablemente los materiales, buscar alternativas o soluciones, mientras que 6 alumnos igual se relacionan con respeto y colaboran pero requiriendo más

acompañamiento de mi parte, utilizan los materiales con cierta responsabilidad y ocupan u observan a sus compañeros para continuar con la actividad, cayendo en la imitación. Por último, hay 5 alumnos que requieren apoyo, ya que presentan dificultades para colaborar con sus compañeros, caen en la dependencia hacia el adulto, esperan que se les resuelvan los problemas que se les presentan sin tener iniciativa, por lo que necesitan acompañamiento para participar y avanzar en las actividades.

Reconstrucción

A partir de la experiencia vivida reconozco que lo que sucede dentro del aula es fundamental, pero soy consciente de que aún quedan áreas por fortalecer en mis futuras experiencias educativas, partiendo de mi conocimiento actual sobre los niños, entiendo que la frustración no debe evitarse, sino acompañarse, pues es un paso natural y necesario hacia la independencia. En este proceso, el error y la imitación entre pares surgen como oportunidades valiosas de aprendizaje; sin embargo, mi labor consiste en guiar esa observación hacia la construcción de un criterio propio, fomentando el debate respetuoso y la generación de acuerdos.

Me di cuenta de que cuando se les brinda la oportunidad de elegir materiales, proponer ideas y resolver pequeñas situaciones por sí mismos, los alumnos mostraron mayores niveles de participación e iniciativa. Sin embargo, también identifiqué que algunos alumnos requerían más tiempo y que en ciertos momentos pude haber reducido mi apoyo para permitirles resolver situaciones por sí mismos; lo cual me permitió reflexionar sobre la importancia de acompañar sin dirigir excesivamente el proceso de aprendizaje.

Considero que, para alcanzar una verdadera autonomía, es aceptable el uso de andamios temporales que eviten la sobreprotección y fomenten la autogestión, asimismo, considero indispensable involucrar activamente a las familias, asegurando que los avances logrados en la escuela tengan continuidad en el hogar.

Finalmente, mantendré presente que cada niño avanza a su propio ritmo, por lo cual es vital diversificar las estrategias y mantener una motivación constante que les impida rendirse. De ahora en adelante, mi compromiso es diseñar talleres que desafíen sus capacidades, permitiendo a los niños intentar y errar en un entorno de acompañamiento ético y profesional.

3.4.2. Taller Crítico “Mi mandil responsable”

Materiales utilizados: *hoja de mandil, fotografías solicitadas, tijeras, resistol, decoración.*

Espacio: *Aula*

Duración: *25 min*

Fecha: *23 de octubre del 2025*

Asistencia: *13 alumnos*

(Anexo 8)

Descripción

Para esta actividad, se solicitó a los padres de familia la toma de fotografías de los alumnos realizando responsabilidades en el hogar, como recoger sus juguetes, cuidar a sus mascotas, lavarse los dientes, vestirse por sí solos o tender su cama. A partir de estas evidencias, se promovió la reflexión sobre la importancia de asumir responsabilidades tanto en casa como en la escuela. De esta manera, los niños identificaron acciones que pueden realizar por sí mismos y reconocieron sus capacidades para participar activamente en las tareas cotidianas.

Para iniciar les hice cuestionamientos hacia el concepto de responsabilidad, donde la mayoría contestaba:

Alumno 1: Eh es, este es recoger tus juguetes después de jugar.

Alumno 2: Lavarte los dientes (mientras hacía la imitación del cepillado de dientes)

A las respuestas que dieron, les pregunté ¿Qué pasaría si no fueras responsable?

Alumno 1: Yo, yo sé, estem yo digo que estaría sucio mi cuarto.

Alumno 3: me regaña mi mamá.

D.F: ¿Y cómo pueden ser ustedes responsables aquí en la escuela y en sus casas?

Alumno 4: Ayudando a mamá y a papá en casas.

D.F: Y aquí en la escuela, ¿Cuáles son sus responsabilidades?

(Diario de Práctica en digital, 23/10/2025 P. 29)

Ante esta pregunta hubo una diversidad de respuestas dando a entender que sí conocen cuales son las responsabilidades dentro del aula, como: hacer los trabajos, recoger su lugar, ayudar a mis compañeros, cuidar el material, entre otras.

Después de empezar a reflexionar y adentrarnos a la situación inicial, les dije que haríamos un taller crítico donde observaríamos las imágenes que trajeron sus compañeros sobre acciones responsables que hacen en sus casas, del porqué hacer esas acciones siempre, como una rutina, es ser responsable. Además, les presenté una cartulina en forma de mandil, donde les pregunté ¿Qué creen que podamos hacer en este mandil que tenga que ver con la responsabilidad?

Alumno 5: Pegar las imágenes (haciendo la imitación del uso del pegamento)

Durante la organización de las acciones reconocieron sobre la importancia de que ellos hagan cosas por sí mismos sin la ayuda del adulto; ya que al pedirles que compartieran con sus compañeros sobre las imágenes solicitadas los niños empezaron a compartir sus experiencias con sus compañeros y conmigo.

Alumno 6: Mira maestra ven, ven, mira mis fotos en mi casa, aquí le estoy dando de comer a mi pinky (su mascota), y también recogiendo mis juguetes.

Alumno 7: Mira Dani, yo regué las plantitas de mi abue.

Alumno 1: Yo, yo en esta foto, mira maestra, mira lo que hice en mi casa, le estaba ayudando a mi mamá a hacer una sopita, en esta foto estoy recogiendo mis juguetes, en esta foto le estoy dando de comer a mi tortuguita, en esta foto me estoy poniendo los tenis.

D.F: Tu ya sabes ponerte solo los zapatos.

Alumno 1: Si, mi mamá me enseñó a hacerlo.

(Diario de Práctica en digital, 23/10/2025 P. 30)

Al terminar de compartir sus fotos me di cuenta que los niños empezaban a trabajar más su autonomía de manera responsable, así en la puesta en marcha, después de repartirles el mandil les dije que cada uno elaboraría su propio mandil

utilizando las imágenes que habían traído, permitiéndoles decidir cómo organizar su trabajo, qué imágenes colocar y de qué manera hacerlo, yo solo les dí la opción de hacerlo tipo libro, para que pudieran ver bien todas las imágenes al momento de exponer, de igual manera les dije que sacarán su resistol, tijeras y su lapicera para que decoraran el mandil como ellos quisieran, mientras estaban trabajando, iba pasando por sus mesas preguntándoles ¿Cómo van?, ¿Cómo lo están haciendo?, en este momento algunos comenzaron a expresar comentarios como:

Alumno 5: Mira maestra como lo hice, puedes ver como esta mi mandil con mis fotos.

(Anexo 9)

Me pude percatar que algunos que ya habían acabado sus trabajos porque se les facilitó pegar sus imágenes, decidieron acercarse con aquellos que aún no sabían cómo hacerlo, y los apoyaron. Ante esto solo les dije a los que estaban ayudando que no les fueran a hacer el trabajo de su compañero, estaba bien si los ayudaban, pero que los dejaran intentar.

Durante valoramos lo aprendido los alumnos pasaron a colocar su mandil en el libro como producto del cierre del proyecto con padres de familia, posteriormente, se les pidió a quienes quisieran participar que compartieran con sus compañeros cómo realizaron su mandil, donde solo 3 alumnos pudieron pasar a participar y les enseñaron a sus compañeros sobre sus responsabilidades que tenían en casa. Finalmente, se realizó un cierre grupal donde se retomaron sus participaciones, destacando que ser responsables les permite ser más autónomos, sentirse capaces y participar reconociendo el esfuerzo de cada uno durante la actividad en un cartel llamado “La rueda de los recuerdos”. **(Anexo 10)**

Al finalizar la presentación algunos padres de familia expresaron que lograron identificar con mayor claridad las responsabilidades que sus hijos podían asumir dentro del hogar. En particular, una madre comentó que anteriormente no brindaba a su hijo la oportunidad de realizar diversas tareas de manera independiente y que fue a partir de la toma de fotografías cuando comenzó a asignarle actividades acordes con su edad.

Este comentario permitió reconocer que la estrategia no solo favoreció la reflexión de los alumnos sobre sus responsabilidades, sino que también promovió en las familias una mayor conciencia sobre la importancia de ofrecer espacios para que los

niños participen activamente en las tareas cotidianas, fortaleciendo así su autonomía y sentido de responsabilidad.

Explicación

Implementé esta actividad para favorecer el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en mis alumnos, partiendo de situaciones reales de su vida cotidiana, ya que desde que los niños no solo identificaron acciones responsables, sino que también reflexionaron sobre sus consecuencias y las llevaron a la práctica en distintos contextos fortalecieron su pensamiento crítico y su desarrollo integral, así desde que los niños identifican las acciones que les corresponden y comprenden su importancia, comienzan a realizarlas por iniciativa propia, sin depender constantemente del adulto. De esta manera, la responsabilidad no solo implica cumplir con tareas, sino asumir las consecuencias de los propios actos, lo que favorece la autonomía funcional, entendida como la capacidad de realizar actividades cotidianas por sí mismo, tomar decisiones acordes con la edad y asumir progresivamente las consecuencias de las acciones realizadas.

Bisquerra (2001), menciona que la responsabilidad

Se refiere a la capacidad para responder de los propios actos. Es la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Ante la decisión de ¿qué actitudes (positivas o negativas) voy a adoptar ante la vida?, en virtud de la autonomía y libertad, decidir con responsabilidad, sabiendo que en general lo más efectivo es adoptar una actitud positiva. (p. 1)

Por ello, la responsabilidad puede considerarse un elemento que contribuye al desarrollo de la autonomía, puesto que brinda oportunidades para que los alumnos fortalezcan su independencia y confianza en sus propias capacidades.

El involucrar a los padres de familia en esta actividad, me permitió vincular el contexto escolar con el hogar, considero que esta estrategia fue pertinente, ya que los alumnos partieron de experiencias significativas y cercanas a su realidad, favoreciendo la comprensión del concepto de responsabilidad y promoviendo su aplicación en situaciones cotidianas.

El artículo “Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget” (2015) retoma a Piaget (1977) donde dice que un niño pasa por varias etapas de desarrollo cognitivo y llega a conclusiones por su cuenta, pero en la realidad, el entorno sociocultural del niño juega un papel importante en su desarrollo cognitivo. (p. 9)

Aunque el proceso es biológico, la interacción con el ambiente es el motor del aprendizaje, en este sentido, cobra relevancia lo que pedí, pues se partió precisamente de las experiencias del contexto familiar de los alumnos, involucrando a los padres en la toma de fotografías de acciones responsables que los niños llevan a cabo en casa.

Durante la reflexión y que los niños compartieran sus ideas, va de la mano con lo que dice el Libro de modalidades de trabajo, SEP (2024), explica que, desde el taller crítico, “las niñas y niños tienen un papel activo, ya que utilizan los instrumentos, prueban las técnicas y las enriquecen en el encuentro y el diálogo con los otros”. (p. 11)

Esto se observa cuando los niños no solo respondieron a los cuestionamientos, sino que dialogaron entre ellos, compartieron experiencias personales a partir de sus fotografías y construyeron significados en colectivo, lo que permitió que el aprendizaje se enriqueciera a partir de la escucha y la participación de sus compañeros. Asimismo, durante la elaboración del mandil, hicieron uso de diversos materiales explorando distintas formas de organización y representación de sus experiencias, lo que refleja el uso de instrumentos y la experimentación con técnicas; estas situaciones confirman que los niños no fueron receptores pasivos, sino protagonistas de su propio proceso, construyendo conocimientos a partir de la acción, la reflexión y la convivencia con otros, tal como lo plantea el enfoque del taller crítico, además, este momento favoreció la expresión creativa de los alumnos, ya que al decorar su mandil tomaron decisiones sobre los colores, formas y la organización de sus imágenes, les permitió representar de manera personal sus acciones responsables, lo que contribuyó a que el concepto no solo fuera comprendido de manera verbal, sino también apropiado desde una experiencia significativa, dándole un sentido propio a su trabajo.

Ritchhart (2020) dice que “los cuestionamientos son una forma clave de andamiaje que propone Bruner, porque orientan la atención del niño, le permiten organizar sus ideas y lo impulsan a ir más allá de lo que ya sabe” (p. 20). Además, Bruner propone el aprendizaje por descubrimiento, donde el niño construye conocimiento al explorar, comparar y reflexionar mediante preguntas ya que promueven

la formulación de hipótesis, favorecen la explicación de ideas propias y estimulan la transferencia de conocimientos a nuevas situaciones.

Desde la que señala Bruner, este proceso permitió que construyeran aprendizajes a través del descubrimiento y la reflexión, mientras que el andamiaje proporcionado mediante los cuestionamientos orientó su pensamiento hacia la comprensión de cómo sus acciones responsables contribuyen al desarrollo de una mayor independencia. De esta manera, el diálogo y la reflexión favorecieron la autonomía funcional, al impulsar que los alumnos identificarán actividades que pueden realizar de manera cada vez más autónoma y asumieran un papel más activo en su vida cotidiana.

Finalmente, considero que la actividad fue pertinente y contextualizada, ya que se relacionó directamente con la realidad de los alumnos y con actividades de su vida diaria, como recoger sus juguetes o colaborar en casa, lo que permitió que los alumnos reconocieran la importancia de sus acciones y las implicaciones de ser responsables en su entorno, sin embargo, no solo impactó en los alumnos, sino también en las dinámicas familiares, evidenciando que en algunos casos los adultos tienden a limitar la autonomía de los niños al no brindarles oportunidades para actuar por sí mismos.

Confrontación

Esto me permitió comprender que al involucrar a las familias y recuperar experiencias reales, los niños lograron construir el concepto de responsabilidad desde su vida cotidiana.

Además, las responsabilidades realizadas en el hogar, como recoger los juguetes, tender la cama, alimentar a una mascota, etc. favorecen el desarrollo de su autonomía cuando el niño las lleva a cabo de manera cada vez más independiente y comprende su importancia dentro de la dinámica familiar.

Asimismo, Kamii (1982) señala que “la autonomía implica actuar por convicción y comprensión, más que por obediencia a una autoridad”.(p. 20) Por ello, al reconocer y compartir las responsabilidades que realizan en casa, los alumnos reflexionaron sobre aquellas actividades que pueden llevar a cabo por sí mismos y sobre la importancia de colaborar en su entorno familiar y escolar.

De esta manera, la actividad contribuyó al desarrollo de la autonomía funcional, ya que promovió que los niños identificaran sus capacidades para atender necesidades

personales y asumir tareas acordes con su edad, fortaleciendo gradualmente su independencia y sentido de responsabilidad.

A través de los cuestionamientos los alumnos no sólo identificaron acciones responsables, sino que también reflexionaron sobre sus consecuencias, lo que evidencia una comprensión progresiva del contenido, así como su participación, el compartir sus ideas, desarrollaron su autonomía y establecieron relaciones entre lo que hacen en casa y en la escuela. Así, Vygotsky dice que el conocimiento se construye mediante la interacción y el diálogo con otros, por lo que estos espacios de intercambio favorecieron procesos de reflexión y toma de conciencia sobre sus propias acciones.

Uno de los momentos que considero relevantes, fue cuando los niños dialogaron entre ellos, compartieron experiencias y construyeron significados en colectivo, ya que permitió que ampliarán su comprensión sobre las responsabilidades que realizan en su vida cotidiana, enriqueciendo sus aprendizajes a partir de la escucha, el diálogo y la participación activa de sus compañeros. De esta manera, el conocimiento no se construyó de forma aislada, sino mediante la colaboración y la interacción social dentro del grupo.

Asimismo, se vincula con el PDA trabajado: Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades. Durante la actividad los niños mostraron actitudes de colaboración al apoyar a sus compañeros, compartir materiales y respetar turnos de participación, lo que favoreció un ambiente de trabajo colectivo, esto se evidenció especialmente cuando algunos alumnos que finalizaron antes su mandil brindaron apoyo a otros, permitiendo el intercambio de ideas y fortaleciendo el aprendizaje entre pares.

A partir de la rúbrica de evaluación, y los indicadores de la actividad anterior, se identificó que 3 alumnos demostraron iniciativa, colaboración asertiva y uso responsable de materiales, lo que refleja un mayor desarrollo de su autonomía, por otro lado, 5 alumnos se encuentran en proceso, ya que, aunque participan y colaboran, aún requieren acompañamiento para tomar decisiones o concluir sus actividades, 5 alumnos requieren apoyo debido a que presentan dificultades para relacionarse con sus compañeros, colaborar de manera autónoma y utilizar adecuadamente los materiales, por lo que necesitan mayor mediación. Estos datos, se recuperaron en una gráfica que se muestra en la *Figura 6*. Estos resultados permiten identificar que, aunque la mayoría

del grupo muestra avances en el desarrollo de habilidades sociales y de colaboración, aún es necesario fortalecer la autonomía y la toma de decisiones en algunos alumnos, así como promover una participación más equitativa. **(Anexo 11)**

Figura 6.

Gráfica de resultados evaluación de actividad.



Aunque mostraron actitudes de colaboración al apoyar a sus compañeros, lo que enriqueció el aprendizaje colectivo, también me percaté de algunas dificultades; en el caso de los alumnos que requieren apoyo, identifiqué que las dificultades no son homogéneas, ya que algunos presentan limitaciones en la expresión oral, lo que les dificulta comunicar con claridad las acciones responsables que realizan mientras que otros no contaron con el apoyo en casa para la toma de fotografías, lo que impactó en su participación y seguridad al compartir.

Considero que favorecí el diálogo, la reflexión y la participación mediante el uso de cuestionamientos; no obstante, en algunos momentos fue necesario regular el apoyo entre pares para evitar que los alumnos resolvieran las tareas sin permitir el intento individual, lo que me lleva a reconocer la importancia de equilibrar mi mediación para promover mayor independencia. Por lo tanto, el nivel de mediación fue pertinente al guiar el aprendizaje sin imponer respuestas, permitiendo que los alumnos construyeran sus propios significados.

Reconstrucción

Reconozco que puedo mejorar mi práctica al generar mayores oportunidades para que todos los alumnos participen de manera equitativa dentro del proceso, si bien se

promovió el diálogo y el intercambio de ideas, es necesario asegurar que todos tengan un espacio para expresar sus experiencias y puntos de vista. Considero importante fortalecer la autonomía de los alumnos, permitiéndoles enfrentar retos por sí mismos antes de intervenir o permitir que otros compañeros resuelvan por ellos. En este sentido, puedo mejorar al regular de manera más intencionada el acompañamiento entre pares, promoviendo que este sea una guía que favorezca la reflexión y no una sustitución de la acción individual.

Asimismo, identifico la necesidad de profundizar en la construcción del concepto de responsabilidad, ya que algunos alumnos lo relacionaron principalmente con la obediencia o el castigo, por ello, incorporaría más momentos de análisis y reflexión colectiva, donde los niños puedan cuestionar, argumentar y comprender el sentido de sus acciones dentro de distintos contextos (escuela-casa), de esta manera, fortalecería mi mediación mediante el uso de preguntas más intencionadas que favorezcan el pensamiento crítico como: ¿Cómo te sentiste al ayudar en casa?, ¿A quién ayudas cuando eres responsable?, o ¿Lo harías aunque nadie te lo pidiera?

Así como otro tipo de consignas que promuevan la reflexión, por ejemplo: “vamos a pensar en acciones que hacemos porque queremos ayudar y no solo para evitar un regaño”, para que los alumnos construyan un significado más profundo de la responsabilidad. Así como brindar apoyos diferenciados para aquellos alumnos que presentan dificultades en la expresión de sus ideas, generando un ambiente de confianza que motive su participación.

Finalmente, me comprometo a seguir fortaleciendo mi práctica desde el enfoque del taller crítico, diseñando experiencias que promuevan la participación, el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento, así como a favorecer de manera intencionada la autonomía, la responsabilidad y el respeto entre los alumnos, reconociendo la importancia de mi papel como mediadora en el proceso de aprendizaje.

3.4.3. Taller Crítico “Haciendo pizzas”

Materiales utilizados: *Tortillas de harina, salsa de tomate, queso, pepperoni/jamón, tupper, cuchara y parrilla.*

Espacio: *Aula*

Duración: 25 min

Fecha: 03 de diciembre del 2025

Asistencia: 14 alumnos

(Anexo 12)

Descripción

Durante esta actividad, viendo el tema de los países y sus diferencias en la gastronomía entre Italia y México, les planteé la idea de crear una receta de una comida tradicional de Italia, una pizza, donde cada uno tuvo la oportunidad de decidir cómo la quería hacer. Además, tuvo como propósito fortalecer el desarrollo de la autonomía, ya que no se limitaron a seguir instrucciones, sino que asumieron un papel protagónico durante el proceso, actuando de acuerdo con sus capacidades e intereses, fortaleciendo así su independencia.

Los niños se sentaron en las mesas en forma de herradura para verse entre sí y facilitar la comunicación entre todos, pues al estar en medio de la herradura podía ver a todos los niños. Para empezar, les empecé a cuestionar ¿Cómo crees que podemos hacer nuestra pizza?, ¿Qué ingredientes deberíamos utilizar?, varios niños se mostraron entusiasmados por lo que haríamos, ya que participaron y se propusieron para ayudar con los ingredientes o lo que iban ocupando.

Cada uno llevaba sus utensilios que se les solicitó, como su tupper con tapadera, cuchara o tenedor, mientras que yo llevé los ingredientes para su elaboración: tortillas de harina, puré de tomate, queso para pizza, jamón y pepperoni; cabe resaltar que con anterioridad por medio del chat de grupo se dialogó y se llegó a un acuerdo con padres de familia de qué ingredientes llevar para que los niños los consumieran dentro del aula.

Al empezar el taller, en la organización de las acciones, les presenté los ingredientes que iba dejando en una mesa enfrente de ellos para que todos pudieran ver que teníamos conforme yo les decía ¿Qué tendremos que hacer primero?, de manera colectiva llegaban a acuerdos de que íbamos a empezar a hacer, dejando así una lista de instrucciones en el pizarrón de los pasos a seguir.

Alumno 1: Primero debemos utilizar la tortilla de harina

D.F: ¿Y por qué?

Alumno 2: es la masa, es la masa

(Diario de Práctica en digital, 03/11/2025 P. 50)

De igual manera, le pedí ayuda a algunos niños para apoyarme durante la puesta en marcha, como todos querían participar opté por utilizar un recurso utilizado llamado la bolsa seleccionadora, donde están los nombres de todos los niños, saqué una tarjeta y quien saliera es quien pasaba a participar, por lo que fue más justo al participar y cuando seguía otro ingrediente repetía la dinámica.

Al dar la tortilla de harina les dije que podrían utilizar la tapadera para ponerla y en el envase les pondría los ingredientes que fuéramos utilizando y ellos decidirían qué ponerle a su pizza. Al siguiente ingrediente volví a preguntar lo mismo; ahora fue el turno de la salsa de tomate, el alumno que me apoyó iba vaciando un poco de salsa para que cada uno se la pusiera y untara en toda la tortilla, pude observar que muchos se les desparramaba de la cuchara, otros ensuciaron la mesa, les recordaba que tuvieran cuidado y que al finalizar debíamos limpiar todo. **(Anexo 13)**

Para el siguiente ingrediente, el queso, entregué a cada alumno una porción y les pedí que lo deshebraran para colocarlo sobre su preparación. Durante esta actividad observé diferencias en sus habilidades motrices; algunos lograron deshebrarlo con facilidad, mientras que otros optaron por colocarlo completo o en trozos más grandes sobre el alimento.

Esta situación me permitió identificar distintos niveles de desarrollo en la coordinación motriz fina de los alumnos, así como las estrategias que emplean para resolver una misma tarea. al observar estas acciones, les pregunté:

D.F: ¿Tú sabes cómo deshebrar el queso? ¿Sabes cómo lo hizo tu compañera en esto?

A lo que mencionaban que su mamá siempre lo hacía por él, le dije, ¿Lo quieres intentar?

Y dijo que no quería por lo que respeté su decisión, pero lo tuve en cuenta.

(Diario de Práctica en digital, 03/11/2025 P. 50)

Al momento de elegir entre el jamón y el pepperoni, pedí apoyo de dos alumnos y que preguntaran a cada uno que querían utilizar; algunos no quisieron, otros solo agarraron un ingrediente y otro eligieron ambos.

Al terminar de colocar todo, les pregunté:

D.F: Oigan, ya casi tenemos nuestras pizzas, pero hay una situación, ¿cómo le podemos hacer si no tenemos en que cocinarlas?

Alumno 2: Yo, yo, yo sé maestra

D.F: Dime que es

Alumno 2: En el horno

Alumno 3: En una cacerola

(Diario de Práctica en digital, 03/11/2025 P. 51)

Al proponer sus ideas, les enseñé una parrilla con un comal, les dije que, aunque se utiliza un horno, utilizaremos esto ya que es más fácil de usar, sin embargo, les dejé muy en claro que ellos no podrían manipularlo, sino que lo haría yo, porque se podían quemar; el recordarles las normas de seguridad y acuerdos de convivencia fueron fundamentales para que no ocurrieran accidentes. **(Anexo 14)**

Como no podíamos poner todas las pizzas, conforme iban terminando los niños se iban formando, dejando y esperando su turno para calentarlas, al llegar se quedaban observando lo que estaban haciendo, ya que les llamaba la atención el cómo el queso se iba gratinando e incluso unos dijeron que se les hacía burbujas.

Pudieron degustarlas diciendo que estaban muy ricas, estaban felices de lo que estaban haciendo y algunos incluso compartiendo, así mismo les cuestioné ¿Qué fue lo más difícil y lo más fácil al momento de hacer tu pizza? **(Anexo 15)**

Unos dijeron que ponerle el queso, otros que untar la salsa de tomate mostrando que no todos tuvieron las mismas dificultades, y que cada uno tiene su ritmo de aprendizaje.

De esta manera al terminar la preparación, me pude percatar que, durante la preparación, no solo hicieron un platillo, sino eligieron responsablemente, resolvieron

problemas, eligieron ingredientes, regularon sus acciones y actuaron con independencia mientras hacían la pizza .

Explicación

Para empezar, esta actividad no solo tuvo como finalidad la elaboración de un platillo, sino que promovió el desarrollo de la autonomía al brindar a los alumnos oportunidades para tomar decisiones sobre su preparación, expresar sus gustos y participar activamente en el proceso. Además, los niños no siguieron una receta rígida, sino que tuvieron la posibilidad de elegir la cantidad de algunos ingredientes y decidir cómo incorporarlos durante la elaboración, lo cual les permitió actuar con mayor independencia y confianza en sus capacidades. En este sentido, la autonomía se favoreció cuando los niños tuvieron la oportunidad de participar, elegir y asumir un papel protagónico en su aprendizaje, en lugar de limitarse a seguir instrucciones de manera pasiva

Asimismo, se incorporaron estrategias de andamiaje, tal como plantean Zhu y Lin (2023) quienes destacan la importancia de guiar el aprendizaje mediante la indagación y la colaboración con los siguientes pasos:

- i) iniciar una indagación
- ii) animar a los estudiantes a elaborar/profundizar sus ideas
- iii) animar a los estudiantes a aprovechar las ideas aportadas por los miembros de la comunidad
- iv) fomentar nuevas ideas o direcciones de indagación
- v) establecer normas comunitarias
- vi) dirigir instrucciones/orientaciones

Considero que, al iniciar procesos de indagación, profundizar en sus ideas, recuperar las aportaciones de sus compañeros y explorar nuevas formas de resolver situaciones, los niños participaron en sus elecciones y en la construcción de significados. De esta manera, el andamiaje funcionó como un apoyo temporal que impulsó a los alumnos a actuar con mayor independencia, fortaleciendo progresivamente su capacidad para pensar, expresarse y resolver situaciones por sí mismos, aspectos vinculados con el fortalecimiento de la autonomía.

Zhu y Lin (2023) dicen que “los docentes desempeñan el rol de guías y mentores, ofreciendo orientación y retroalimentación, así como apoyo puntual cuando es necesario, para asegurar que los estudiantes se involucren y colaboren de forma efectiva en la mejora de sus ideas”. (p. 5)

Además, mi intención fue generar un espacio de interacción en el que los niños tuvieran la oportunidad de convivir, colaborar y participar en la construcción de un producto común, mientras se desenvolvían de diferente manera, la intención principal fue favorecer el desarrollo del PDA: Relacionarse con respeto y colaborar de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades, promoviendo que los alumnos no solo trabajaran juntos, sino que también tomarán decisiones, eligieran materiales y resolvieran situaciones que se presentaban durante el proceso.

A diferencia de las actividades diagnósticas, me enfoqué mayormente en la organización, donde se generó un espacio de reflexión en torno al autocuidado y la seguridad durante la preparación de alimentos al utilizar la parrilla y manipular ciertos materiales, se promovió el establecimiento de normas de seguridad, lo que llevó a los alumnos a cuestionar qué podían hacer por sí mismos y qué acciones implican riesgo. De esta manera, el taller favoreció no sólo la participación activa, sino también la construcción de una conciencia sobre el autocuidado dentro de un contexto significativo. En este sentido, la autonomía no se manifestó únicamente en la realización independiente de acciones, sino también en la capacidad de reconocer cuándo podían actuar por sí mismos y cuándo era necesario solicitar ayuda o seguir determinadas normas para proteger su bienestar.

A lo largo de la actividad me percaté que los niños mostraron interés y disposición para participar, especialmente en las tareas relacionadas con la manipulación de materiales y la elaboración de la pizza, donde en varios momentos se evidenciaron interacciones positivas, como el compartir materiales, observar lo que hacían sus compañeros y tratar de integrarse al trabajo grupal, aunque mi intervención estuvo enfocada en acompañar el proceso, brindando indicaciones generales, organizando la actividad y ofreciendo apoyo cuando los niños lo requerían, en algunos casos, logré permitir que los alumnos exploraran y actuarán por sí mismos, lo que favoreció que algunos mostraran iniciativa, propusieran ideas y tomarán decisiones de manera más independiente.

En la dinámica del grupo, pude notar que, aunque existía convivencia y cierta colaboración, no todos los niños participaban de la misma manera, ya que algunos asumían un rol más activo, mientras que otros se mantenían más pasivos o dependientes, lo que evidenció diferencias en el desarrollo de la autonomía y las habilidades sociales.

Con esto, Reyes (2010) citando a Vigotsky (1988) considera que la interacción entre compañeros es una parte esencial del proceso de aprendizaje, para que aprendan o adquieran nuevas habilidades, ya que al asignar a los alumnos por turnos la responsabilidad de apoyar a sus compañeros en la distribución del material, se promovió el aprendizaje entre pares, donde los niños no solo siguieron mis indicaciones, sino que también aprendieron mediante la observación, la colaboración y la ayuda mutua.

De esta manera, algunos alumnos asumieron un rol activo como mediadores del aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas dentro de su zona de desarrollo próximo. No obstante, es importante reconocer que, aunque la interacción entre pares favorece el aprendizaje, esta puede convertirse en dependencia cuando el alumno deja de involucrarse activamente y se limita a seguir o imitar a sus compañeros sin participar en la toma de decisiones, es así como desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje entre pares es significativo cuando existe una participación activa dentro de la zona de desarrollo próximo; sin embargo, si el apoyo entre compañeros sustituye el esfuerzo individual, puede limitar el desarrollo de la autonomía, por lo que se hace evidente la necesidad de mantener un equilibrio entre la colaboración y la participación individual dentro de las actividades.

Por otro lado, desde la teoría piagetiana sobre la asimilación y la acomodación:

El niño al irse relacionando con su medio ambiente irá incorporando las experiencias a su propia actividad y las reajusta con las experiencias obtenidas; para que este proceso se llevé a cabo debe de presentarse el mecanismo del equilibrio, el cual es el balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas de pensamiento.

La autonomía de los alumnos se favoreció al permitir que los alumnos tomaran decisiones, actuaran por sí mismos y construyeran su aprendizaje a partir de la experiencia directa, ajustando sus acciones conforme interactuaban con los materiales

y la actividad. En este sentido, el taller crítico permitió generar un ambiente donde el aprendizaje no se centró en la reproducción de indicaciones, sino en la reflexión y la participación, dando lugar a que los alumnos se involucraran de manera consciente en su propio proceso de aprendizaje.

Confrontación

A partir del análisis de la intervención, reconozco que la actividad generó diversas oportunidades para fortalecer la autonomía de los alumnos. Coincido con Zhu y Lin (2023) en que el andamiaje debe funcionar como un apoyo temporal que permita a los estudiantes involucrarse en la construcción de sus aprendizajes, pues observé que los cuestionamientos, las orientaciones y los espacios de diálogo favorecieron que algunos niños actuaran con mayor independencia y confianza en sus capacidades.

Aunque utilicé estrategias como el cuestionamiento y la participación entre pares, identifiqué que, en situaciones como el manejo de los materiales o el orden del trabajo, mis intervenciones fueron más directivas de lo necesario, lo que pudo haber reducido las oportunidades para que los alumnos enfrentarán y resolvieran dificultades de manera autónoma; en este sentido, recupero la situación del alumno que decidió no intentar deshebrar el queso, decisión que en el momento fue respetada como parte de su autonomía, sin embargo, me cuestiono si dicha decisión realmente favoreció su autonomía o si hizo falta incorporar alguna estrategia de motivación donde mediante preguntas o frases se animara a intentar hacer algo nuevo, como: ¿quieres probar un poco? o ¿cómo crees que podrías empezar?, esto me lleva a reconocer la importancia de equilibrar el respeto por las decisiones de los alumnos con la implementación de retos que favorezcan su participación y aprendizaje.

Asimismo, en relación con las estrategias de andamiaje identifiqué que, si bien promoví la indagación, la construcción colectiva y el establecimiento de normas, es necesario fortalecer la intencionalidad de estas estrategias, particularmente al fomentar que los alumnos profundicen en las ideas de sus compañeros y no solo participen de manera superficial.

En cuanto a la dinámica grupal, observé que la participación no fue equitativa, ya que algunos alumnos asumieron un rol más activo mientras que otros permanecieron más pasivos, lo cual me lleva a reflexionar sobre la necesidad de diversificar las estrategias de participación para garantizar que todos los alumnos se involucren de

manera significativa, favoreciendo no solo la colaboración, sino también el desarrollo de su autonomía.

Así, al analizar los resultados de la rúbrica (**Anexo 16**), se puede observar con mayor claridad el nivel de desarrollo del grupo en relación con el PDA: Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades, como se muestra en la gráfica *Figura 7* con los mismos indicadores de las primeras actividades.

Figura 7.

Gráfica de resultados evaluación de actividad.



En los resultados, se puede observar que 6 alumnos se encuentran en el nivel logrado; han desarrollado habilidades más consolidadas para relacionarse con respeto y colaborar de manera asertiva, ya que no solo se integran al trabajo grupal, sino que también toman iniciativa, proponen ideas, eligen materiales de forma adecuada, se observa mayor seguridad y capacidad para actuar sin depender constantemente del adulto o de sus compañeros, por otro lado, 5 alumnos se encuentran en proceso, ya que logran relacionarse de manera respetuosa y participar en las actividades; sin embargo, su participación individual aún es limitada, pues tienden a esperar indicaciones, buscar aprobación o apoyarse en sus compañeros para poder continuar, aunque muestran intención de colaborar todavía no cuentan con la seguridad para hacerlo de manera autónoma y 3 alumnos requieren apoyo, lo que refleja mayores dificultades tanto en la participación individual como en la interacción con sus compañeros, ya que su participación suele depender en gran medida del

acompañamiento del adulto, lo que limita su involucramiento en el logro de los propósitos comunes.

Un aspecto relevante que surge a partir de estos resultados es que, si bien el grupo ha avanzado en la convivencia y en la disposición para trabajar con otros, también se observa que los niños están comenzando a depender más de sus compañeros, lo que ha impactado en su autonomía individual.

Reconstrucción

A partir del análisis de la experiencia, reconozco que la actividad favoreció la participación, la interacción y la elección; sin embargo, también me permitió identificar aspectos específicos de mi intervención que puedo seguir fortaleciendo. Comprendo que, aunque promoví la autonomía y el trabajo colaborativo, es necesario ajustar la forma en que regulo ciertos momentos, especialmente en lo relacionado con el manejo de los materiales y la organización del grupo, procurando que mis indicaciones no sean más directivas de lo necesario y dando mayor espacio para que los alumnos enfrenten y resuelvan situaciones por sí mismos.

Asimismo, considero importante hacer más intencional el uso de estrategias que favorezcan la construcción del aprendizaje, promoviendo que los alumnos no solo participen, sino que también profundicen en las ideas de sus compañeros, generando un intercambio más significativo, lo que implica brindar mayores oportunidades para el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva dentro de las actividades.

En cuanto a la participación, como ya mencioné, identifique la necesidad de diversificar las estrategias para favorecer una implicación más equitativa, ya que algunos alumnos se mostraron más activos que otros, por ello, en futuras intervenciones buscaré generar condiciones que permitan que todos se involucren de manera significativa, respetando sus ritmos, pero promoviendo su participación dentro del grupo.

Asimismo, sobre los alumnos que dependen en gran medida del acompañamiento del adulto para poder participar, sería necesario incorporar estrategias de andamiaje diferenciado. Tal como preguntas guiadas que favorezcan su reflexión sin darles respuestas directas, como: “¿Qué crees que puedes hacer ahora?”, “¿Qué hiciste primero?” o “¿Qué sigue después?”. De igual manera, la secuencia de imágenes les permitiría anticipar la acción y actuar con mayor seguridad.

A partir de lo anterior, mi responsabilidad es seguir fortaleciendo una práctica más consciente y flexible, en la que mis decisiones favorezcan no solo la organización del grupo, sino también el desarrollo de la autonomía, la colaboración y la participación de todos los alumnos, brindando acompañamiento sin intervenir de manera innecesaria y permitiendo que el aprendizaje se construya de manera progresiva.

3.4.4. Taller Crítico “Creo, decido y me expreso a través del arte”

Materiales utilizados: *Cartulinas, pinceles, objetos recolectados, cinta o resistol*

Espacio: *Aula*

Duración: *25 min*

Fecha: *25 de febrero del 2026*

Asistencia: *12 alumnos*

(Anexo 17)

Descripción

Para esta actividad se llevó a cabo un primer acercamiento a un taller enfocado en el arte, la naturaleza y la identidad, con la finalidad de que los alumnos reconocieran que cada persona posee características, gustos, intereses y formas de actuar diferentes. A través del taller se promovió la reflexión sobre estas diferencias y el respeto hacia la diversidad, favoreciendo al mismo tiempo el desarrollo de la autonomía, ya que el reconocimiento de sí mismos y de sus particularidades constituye una base para la construcción de la identidad, la toma de decisiones y la actuación de acuerdo con los propios intereses y capacidades

Para comenzar les pregunté a los niños:

D.F: ¿Sabes qué es el arte? y ¿Dónde lo podemos encontrar?

Alumno 1: Es cuando pintamos maestra.

Alumno 2: Cuando utilizamos la pintura.

Ante sus respuestas les pregunté si creían que la naturaleza también puede ser arte, lo que generó diferentes opiniones:

Alumno 3: ¡Yo, yo sé! Porque las flores son bonitas y de varios colores.

Alumno 4: Por mi casa tengo un árbol morado maestra.

D.F: ¡Eso!, Así como la naturaleza es diversa, cada persona también lo es, cada uno puede decidir lo que le gusta y lo que prefiere, aunque a veces sea diferente a los demás. ¿Ustedes cómo creen que podrían representarse a sí mismos con el arte?, ¿Creen que todos lo harían igual?

Alumno 5: Diferente, yo lo haré muy bonito.

Alumno 3: Si, sí, porque no todos somos iguales.

(Diario de Práctica en físico, 25/02/2026 P. 31)

Con la intención de que partieran de sus ideas, salimos al patio a recolectar elementos de la naturaleza como hojas, ramas y piedras recordando la importancia de cuidar las plantas y que solo recortaríamos las que estuvieran en el suelo. **(Anexo 18)**

Al salir algunos alumnos mostraron interés por ciertos objetos en específico, mientras que otros recolectaban de todo un poco, lo cual ya permitía observar sus preferencias, observé que un alumno quería arrancar hojas de una planta, aunque les había establecido esa regla muy importante, otro de sus compañeros se le acercó y comentó:

Alumno 6: No debes hacer eso porque lastimas a las plantas, mejor agarra de aquí (señalando debajo del árbol)

Al regresar al aula empezamos la puesta en marcha, coloqué otros materiales en una mesa aparte (hojas de colores y pegamento) para que ellos pudieran elegirlos de manera libre y ordenada; antes de iniciar establecimos algunos acuerdos sobre el cuidado de los materiales y el respeto hacia el trabajo de los demás.

Les pedí que por turnos pasaran a observarse en el espejo para que pudieran verse cómo son físicamente; principalmente sus rasgos que mayor les caracteriza y así plasmarlo en un dibujo de ellos mismos.

Cuando les dije que podían empezar, al ir pasando por cada uno de sus lugares me di cuenta de que algunos solo dibujaron del torso para la cabeza, otros todo su cuerpo y solo una alumna se dibujó a ella con su mamá a lo que le pregunté:

D.F: ¿Qué dibujaste?

Alumno 6: Esta soy yo y esta es mi mamá.

D.F: ¿Y por qué decidiste dibujarla?

Alumna 6: Eh, es que me dicen que me parezco a mi mamá.

D.F: Ah, ¿Entonces la pusiste porque te pareces a ella?

Alumna 6: Si

(Diario de Práctica en físico, 25/02/2026 P. 32)

Cuando terminaron de dibujar esta primera parte les dije que ahora un compañero les iba a dar pegamento a cada bina alrededor de las mesas, pues por cada mesa estaban sentados dos niños, por lo que tendrían que compartir.

D.F: Con los objetos de la naturaleza recolectados vas a elegir cómo colocarlos, si quieres resaltar alguna parte del dibujo, como tú quieras.

Algunos iniciaron rápidamente, mientras que otros observaban primero lo que hacían sus compañeros, ante esto pude notar como algunos las pusieron como parte de su ropa, mientras que otros en su cabello y algunos no lo pusieron en ninguna parte de su cuerpo, por lo que pregunté:

D.F: ¿Qué estás haciendo?

Alumna 7: Estoy poniendo las hojas y ramas alrededor de mí.

D.F: ¿Qué representa eso?

Alumna 7: Es que yo le quise poner así porque es el fondo de mi cuarto, le puse un fondo para decorarlo.

(Diario de Práctica en físico, 25/02/2026 P. 32)

Pude observar que algunos alumnos querían hacer lo mismo que sus compañeros, por lo que fue importante recordarles que cada trabajo puede ser diferente ya que cada uno es único. Esto permitió que retomaran sus propias ideas y decisiones.

Colocaron los trabajos en un tendedero, posteriormente les pedí que se sentaran y mediante preguntas se valoró lo aprendido. **(Anexo 19)**

D.F: ¿Cómo se sintieron haciendo su trabajo?

Alumno 2: Bien.

Alumno 5: Me gustó porque usé hojas.

D.F: ¿Todos los trabajos quedaron iguales o diferentes?

Alumno 3: Diferentes.

D.F: ¿Y eso está bien?

Alumno 1: Sí.

(Diario de Práctica en físico, 25/02/2026 P. 33)

A partir de sus respuestas reforcé la idea de que cada uno puede decidir lo que le gusta, lo que prefiere, cómo quiere hacerlo y aunque formen parte del mismo grupo, todos son diferentes, lo que permitió favorecer tanto su identidad como su autonomía al darles la oportunidad de tomar decisiones durante toda la actividad.

Explicación

Para esto busqué que tuvieran un espacio para expresar sus ideas, cuestionar y tomar decisiones a partir de lo que piensan y sienten, por ello, inicié con preguntas sobre el arte y la naturaleza ya que son temas cercanos a ellos y me permiten partir de sus conocimientos previos.

A partir de ello, el taller permitió ampliar la oportunidad de que los alumnos asumieran responsabilidades en aspectos concretos, tanto individuales como colectivos, ya que al respetar acuerdos y hacerse cargo de los materiales ejercieron su capacidad para actuar de manera independiente. Estas experiencias favorecieron el desarrollo de la autonomía, ya que les permitieron asumir un papel más activo en la toma de decisiones y responsabilizarse de las acciones realizadas.

De acuerdo con el Libro de Modalidades de trabajo (2024), el taller propicia este tipo de experiencias al involucrar a los alumnos en procedimientos donde ponen en juego habilidades cognitivas y prácticas que pueden trasladar a otros contextos.

Así como el plantearles que la naturaleza también puede ser arte tuvo la intención de ampliar su visión y al mismo tiempo introducir la idea de diversidad, no solo en el entorno, sino también en las personas.

Cuando les mencioné que cada uno es diferente busqué que comenzarán a reconocer que pueden tener gustos, intereses y formas de pensar distintas, lo cual se

relaciona directamente con la construcción de su identidad. En este sentido, Sparks (2021) señala que, aunque la identidad está influida por lo social, las personas tienen la capacidad de construir nuevos significados sobre sí mismas y sobre los demás, lo que resalta la importancia de generar experiencias donde los niños reconozcan y valoren la diversidad desde edades tempranas.

El hecho de salir al patio a recolectar elementos de la naturaleza no fue solo una actividad, sino una estrategia para que tuvieran contacto directo con su entorno y pudieran elegir a partir de lo que les llama la atención, por lo que fue importante permitirles decidir qué tomar, ya que desde ese momento se empieza a favorecer la autonomía en la responsabilidad sobre sus acciones.

Durante la puesta en marcha, el uso del espejo ayudó a que los niños se reconocieran físicamente y construyeran una imagen de sí mismos en el dibujo. Los alumnos pusieron en juego esquemas previos relacionados con la percepción de sí mismos.

Valenzuela (2012) citando a Piaget (1971) dice que los niños construyen su conocimiento a partir de la interacción con su entorno, modificando sus esquemas mediante procesos de asimilación y acomodación. En este sentido, al enfrentarse a la tarea de dibujarse, no solo recuperaron lo que ya sabían sobre su apariencia, sino que también ajustaron esa información al observarse directamente, lo que favoreció una representación más consciente de sí mismos. Fomentarlo contribuyó al desarrollo de la autonomía, pues el autoconocimiento permite que los niños reflexionen sobre sí mismos, fortalezcan su identidad, tomen decisiones con mayor seguridad y actúen de manera progresivamente independiente en las actividades de su vida cotidiana.

Asimismo, este proceso contribuyó a la construcción de su identidad, ya que, a través de la exploración y la interacción tanto con su imagen como con sus compañeros, comenzaron a reconocerse como individuos con características propias. Además, se promueve su autonomía al permitirles tomar decisiones sobre cómo representarse, experimentando distintas formas de expresión artística sin depender de un modelo único.

La UNESCO (2021) señala que “la educación debe favorecer la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes, reconociéndolos como sujetos capaces de expresar sus ideas, tomar decisiones y construir significados a partir de sus experiencias”. (p. 1) En este sentido, brindar libertad para elegir cómo realizar una producción artística favorece la autonomía intelectual al impulsar la toma de decisiones y la

creatividad; la autonomía moral al respetar y valorar las formas personales de expresión; y la autonomía funcional al permitir que los niños actúen con iniciativa y confianza en la realización de sus actividades

Al hacer varios cuestionamientos, estos funcionaron como una herramienta para que reflexionaran sobre lo que estaban haciendo. Las preguntas “¿por qué elegiste ese material?” o “¿qué estás representando?”, me permitieron conocer su proceso de pensamiento más allá del producto final. Así, cuando algunos alumnos intentaban hacer lo mismo que sus compañeros, consideré importante intervenir para recordarles que cada trabajo podía ser diferente, ya que esto fortalece el reconocimiento de sí mismos y evita que dependan de lo que hacen los demás.

Sin embargo, también se presentaron producciones que evidenciaron formas diversas en la construcción de su identidad. Por ejemplo, la alumna que dibujó a su mamá en su dibujo porque le dicen que se parece a ella y la que colocó hojas de fondo ya que era el fondo de su recámara. Esto evidencia que no solo se centraron en su figura, sino que incorporaron elementos de su entorno significativo para representarse.

Este caso resulta significativo, ya que muestra que la identidad no se construye únicamente desde lo individual, sino también desde lo social. Pues la alumna se reconoce en relación con su mamá, estableciendo una comparación y un vínculo que influye en la forma en que se representa. Asimismo, integra elementos de su contexto familiar en la construcción de su propia imagen, evidenciando que la identidad también se configura a partir de las relaciones significativas y de los mensajes que recibe de su entorno.

Confrontación

A partir de lo explicado, reconozco que el taller favoreció la participación activa de los alumnos al permitirles expresar sus ideas y construir significados propios en relación con el arte, la naturaleza y su identidad. Asimismo, partir de sus conocimientos previos y promover el cuestionamiento constante permitió acceder a sus formas de pensamiento. Estas experiencias contribuyeron al desarrollo de la autonomía, ya que los alumnos tuvieron oportunidades para elegir, proponer, resolver situaciones y asumir responsabilidades durante las actividades, disminuyendo gradualmente la dependencia de las indicaciones de la docente.

Las acciones implementadas, como la observación en el espejo, la recolección de elementos naturales y la libertad para representar sus ideas, se relacionan con lo que menciona Piaget (1971) sobre la construcción del conocimiento a partir de la interacción con el entorno, donde los alumnos no solo reproducen información, sino que la reorganizan a partir de sus experiencias. Esto se evidenció en las distintas formas en que decidieron representarse, integrando elementos físicos, sociales y contextuales.

Sin embargo, aunque se promovió la autonomía y la toma de decisiones, se identificó que algunos alumnos tendían a reproducir las ideas de sus compañeros, lo que refleja que aún requieren mayor acompañamiento para fortalecer su seguridad y confianza en sus propias producciones. En este sentido, hubiera sido pertinente incorporar una mayor diversidad de apoyos visuales (preguntas guía, ejemplos) para favorecer la participación de todos los alumnos, permitiéndoles avanzar de manera más independiente sin depender del modelo de otros.

Si bien los cuestionamientos permitieron conocer el proceso de pensamiento de los alumnos, en algunos casos pude profundizar más para favorecer un mayor desarrollo del pensamiento crítico, por ejemplo, invitándolos a explicar con mayor detalle el porqué de sus decisiones. No obstante, reconozco la necesidad de generar más espacios de diálogo colectivo donde los alumnos puedan compartir, comparar y reflexionar sobre sus producciones, ya que este momento puede potenciar el reconocimiento de la diversidad y el respeto por las ideas ajenas.

En general, la intervención permitió avances significativos en la construcción de la identidad y la autonomía; sin embargo, evidencia la importancia de seguir fortaleciendo estrategias que favorezcan la reflexión, la confianza y la expresión individual, ajustando la intervención docente a las necesidades de todos los alumnos, a partir de los resultados de la rúbrica de evaluación. **(Anexo 20)**

Se pudo observar que 7 alumnos se ubicaron en el nivel de logro, lo que indica que lograron representarse a sí mismos utilizando diversos recursos y tomando decisiones de manera autónoma sobre su trabajo, lo que evidencia que la actividad favoreció tanto la expresión personal como la exploración de distintas formas de representación, cumpliendo con el propósito planteado.

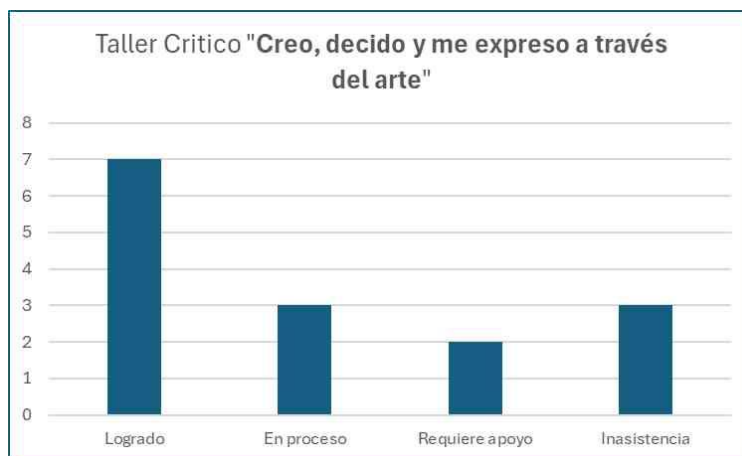
Asimismo, 3 alumnos están en proceso, lo que refleja que, aunque comienzan a tomar decisiones sobre sus producciones, aún tienden a seguir las ideas de sus

compañeros, lo que refuerza la necesidad de fortalecer estrategias que promuevan mayor seguridad y autonomía en sus elecciones.

Por otro lado, 2 alumnos requieren apoyo, ya que presentan dificultad para representarse de manera independiente y tomar decisiones sobre su trabajo, dependiendo en mayor medida del acompañamiento. Esta situación permite reconocer la importancia de ajustar la intervención para brindar apoyos más específicos que favorezcan su participación activa. Los cuales los resultados se muestran en la *Figura 8*.

Figura 8.

Gráfica de resultados evaluación de actividad



Reconstrucción

A partir del análisis de la intervención, reconozco la necesidad de ajustar mi práctica docente para favorecer de manera más intencionada la participación de todos los alumnos, especialmente de aquellos que aún muestran inseguridad al tomar decisiones propias. Más que centrarme únicamente en la libertad de expresión, buscaré equilibrar este aspecto con intervenciones que orienten el proceso sin limitar sus ideas.

Incorporaré preguntas más dirigidas que los orienten a reflexionar sobre sus elecciones y a construir sus producciones con mayor intención. Asimismo, buscaré generar situaciones donde puedan consolidar sus ideas mediante el intercambio con sus compañeros, favoreciendo que expliquen lo que hacen y escuchen otras formas de representación, lo que contribuirá a ampliar sus posibilidades de expresión.

Por otro lado, con los alumnos que lograron mayor autonomía en sus producciones, será importante continuar desafiando su pensamiento mediante nuevas propuestas que los inviten a profundizar en sus ideas, evitando que se mantengan en un mismo nivel de desempeño. Finalmente, me comprometo a observar con mayor intencionalidad el proceso de cada alumno, para intervenir de manera oportuna y pertinente, ajustando mis acciones a sus necesidades y favoreciendo que todos avancen progresivamente en su capacidad de expresarse, tomar decisiones y construir una imagen positiva de sí mismos.

3.4.5. Taller Crítico “Mis esculturas”

Materiales utilizados: *Harina, agua, sal, aceite, vaso, recipiente, cucharón, pintura, pinceles.*

Espacio: *Aula*

Duración: *25 min*

Fecha: *05 y 06 de marzo del 2026*

Asistencia: *14 alumnos*

(Anexo 21)

Descripción

Para esta actividad abordé el tema de las esculturas, durante la situación inicial les expliqué que una escultura es una figura creada a partir de materiales como plastilina, barro, madera, piedra o arcilla, modelada con las manos o herramientas, tal como se observó en las imágenes del pizarrón y el memorama previo. Posteriormente, con la intención de recuperar conocimientos previos y favorecer la reflexión, cuestioné a los alumnos mediante las siguientes preguntas:

D.F: ¿Han visto alguna escultura en su casa, parques o museos? ¿Cómo son? ¿Con qué material creen que están hechas?

(Diario de Práctica en físico, 05/03/2026 P. 45)

Contestaron que ellos habían visto en su casa y en museos, estaban hechas con piedra, arcilla y madera, además que algunas eran piezas de animales y figuras religiosas.

Partiendo con sus conocimientos sobre el tema, les planteé la idea de crear su propia escultura a partir de su imaginación, a lo que les expliqué que este taller se dividirá en dos días; por lo que hoy haríamos una parte, y mañana seguiríamos para mostrar sus esculturas.

Entusiasmados, los niños dijeron que sí. Acto seguido, les pregunté ¿Qué necesitamos primero para hacer nuestra escultura?

Alumno 1: Yo, yo sé, usar plastilina

Alumno 2: Maestra, pero ¿qué vamos a hacer?

D.F: En esta ocasión, utilizaremos arcilla, pero no tenemos arcilla hecha, entonces, ¿qué podemos hacer?

Alumno 3: La podemos hacer.

Alumno 4: Hagámosla como la plastilina, como una masa, una masa.

D.F: Oigan, entonces qué les parece si les pongo un tutorial de cómo hacer arcilla y después seguimos los pasos para hacerla entre todos y así hacer nuestras esculturas.

(Diario de Práctica en físico, 05/03/2026 P. 45)

A lo que comenzaron a gritar de la emoción, les puse el video donde enseñaban los materiales y todo el proceso, en este prestaron mucha atención. Les dije que antes de empezar a hacerla, pensarán en qué objeto o producto querían hacer; para esto en una hoja realizaron un boceto para tener ideas más claras, sin embargo, observé que varios escogieron hacer lo mismo y muy pocos objetos diferentes. **(Anexo 22)**

Ahora sí, empezamos la puesta en marcha, donde les pedí que todos voltearan sus sillas para enfrente donde estaba una mesa con un recipiente para estar más atento a lo que haríamos. Así, de una bolsa iba sacando la harina, el aceite, un vaso y un cucharón; mientras sacaba cada uno les preguntaba ¿Qué es esto?, lo cual fue una manera más divertida de mostrar los materiales.

Antes de iniciar, les comenté que todos participarían en poner algo de los materiales para hacer la arcilla, para su participación utilicé la bolsa de sus nombres; los iba sacando conforme iba saliendo pasaban a hacer un paso del tutorial, anotaba el nombre en el pizarrón para que observarán quien ya había pasado, así para tener una mayor organización, estos acuerdos fueron claves para la elaboración de la arcilla.

Durante la elaboración de la arcilla, cada vez que escuchaban su nombre los niños pasaban al frente y cuando les pedía agregar cierta cantidad de cada ingrediente me permitió observar sus habilidades individuales, ya que cada uno realizaba la acción de forma distinta. **(Anexo 23)**

Al momento de solicitar el agua, un alumno que aún no había participado me dijo:

Alumno 5: Yo maestra, yo voy por el agua.

D.F: Está bien, entonces te pondré en la lista de los niños que ya participaron.

Cuando venía del baño al salón observé que tuvo especial cuidado al transportarla, procurando no derramarla, incluso cuando el vaso estaba lleno tuvo precaución al vaciarla al recipiente. Dado que se requerían dos vasos de agua, otro alumno pasó y mientras entraba al salón, expresó:

Alumno 6: “Comper, comper, tengan cuidado de que traigo mucha agua y no los vaya a mojar”.

Posteriormente, cuando a uno le tocó mezclar todo con el cucharón se le dificultaba debido a que la cantidad de masa era considerable, por lo que tuve que ayudar un poco mientras se integraba un poco más con el agua, cuando estaba más integrado ahora sí pudo manejar la mezcla para poder participar. Cuando coloqué la mesa sobre la mesa algunos alumnos movidos por la curiosidad se acercaron para tocarla, en ese momento les indiqué que no podían pasar todos al mismo tiempo, por lo que organicé la participación en pequeños grupos y con un tiempo limitado, procurando que todos tuvieran la oportunidad de experimentar sin que la actividad se desbordara, donde hubo varios comentarios por parte de ellos:

Alumno 7: Está muy elástica.

Alumno 3: Se me está pegando todo a las manos

Alumno 8: Mira maestra, mira cómo se está haciendo, parece una masa.

(Diario de Práctica en físico, 05/03/2026 P. 46)

Al terminar de hacerla, les repartí en un plato a cada uno de sus lugares, les dije que el boceto lo utilizarían para guiarse y hacer su escultura. No obstante, conforme comenzaron a manipular el material, observé que varios alumnos empezaron a modificar sus ideas iniciales. Ante esto, me acerqué a algunos de ellos y les pregunté ¿Por qué cambiaron de idea, cuando dibujaron algo diferente?

Sus respuestas evidenciaron que los cambios no fueron al azar, sino producto de su experiencia durante la actividad, ya que algunos comentaron:

Alumno 8: Es que, me gustó más hacer una flor porque se la voy a dar a mi mamá.

Alumno 9: Eh, es que es muy difícil hacer un dragón.

Alumno 6: Yo te ayudo a hacerlo, mira yo hice uno.

Entre otras de sus respuestas, decidí permitir que continuaran con sus nuevas ideas, comprendiendo que el boceto funcionaba como una guía inicial, pero que el proceso de creación implicaba tomar decisiones y ajustar sus producciones. Cuando terminaron de hacer sus productos, le dije que lo sacarán al sol para que se secarán más rápido, además los dejaríamos todo el día para continuar al día siguiente. **(Anexo 24)**

Para el segundo día, retomaron sus esculturas para continuar, así en la misma mesa frente a ellos coloqué vasos, pinceles y diversas pinturas, les fui hablando a cada uno para elegir los colores que utilizarían, donde observé que algunos optaron por trabajar con un solo color, mientras que otros eligieron una mayor variedad.

Me acerqué a cada alumno para observar su trabajo y conforme iban terminando pasaban conmigo para colocar una cinta con su nombre, así como el nombre que deseaban asignar a su escultura, lo que permitió dar un sentido más personal a sus creaciones. En este momento, llamó mi atención un alumno que eligió los colores verde, blanco y rojo para pintar su escultura en forma de arcoíris, la cual nombró *“El arcoíris de México”*, evidenciando la relación entre sus elecciones y elementos de su contexto. **(Anexo 25)**

Posteriormente, pusieron al sol sus esculturas para secarse completamente, una vez que estuvieron listas en valoramos lo aprendido realizamos una reflexión grupal en la que los alumnos compartieron qué hizo cada uno, donde identifiqué de lo que habían puesto inicialmente en su boceto, aunque al inicio predominaban ideas similares, al final las producciones fueron diversas, coincidiendo únicamente dos alumnos en la misma creación, por lo que fue interesante preguntarles ¿Por qué crees que ocurrió esta situación?

Alumno 2: Porque cada uno quiso hacer algo diferente.

Alumno 9: Eh, es que a mí ya no me gustó hacer lo que dibuje.

Alumno 10: Es que a mí se me ocurrió hacer una tortuguita, porque me gustan mucho.

(Diario de Práctica en físico, 06/03/2026 P. 48)

Estas respuestas permitieron evidenciar que los alumnos reconocen que sus producciones finales fueron resultado de decisiones propias tomadas durante el proceso.

Explicación

La actividad fue diseñada con la intención de favorecer la autonomía, la toma de decisiones, la creatividad y la expresión de ideas propias partiendo de sus conocimientos previos. Esto se sustenta en que varios estudiantes tendían a imitar las producciones de sus pares, mostrando inseguridad al decidir por sí mismos; por ello resultó pertinente brindar un espacio de creación libre donde cada uno pudiera representar sus ideas sin seguir un modelo único, favoreciendo así la libertad de expresión y la confianza en sus propios intereses.

Parra (2010), citando a Martínez y Zea (2004), señalan que el papel del docente es ayudar a transformar los esquemas de pensamiento, permitiendo la adquisición de competencias como opinar, participar, cooperar, criticar y crear. (p. 203) En este sentido, mi intervención buscó generar un espacio donde los alumnos no solo siguieran indicaciones, sino que tomaran decisiones y construyeran sus propios aprendizajes.

Posteriormente, al proponer la elaboración de una escultura desde la creación de la arcilla, el tutorial respondió a la necesidad de brindar un referente visual que facilitara la

comprensión de los pasos favoreciendo el aprendizaje a través de la observación. En cuanto a la organización de la participación mediante turnos y el uso de la bolsa con nombres tuvo como finalidad asegurar la inclusión de todos los alumnos, así como promover el orden durante la actividad; esta dinámica me permitió observar las habilidades individuales de cada uno en acciones concretas.

Woolfolk (2010) menciona que el aprendizaje observacional permite a los alumnos adquirir nuevas habilidades a partir de modelos, como ocurre mediante el uso de apoyos visuales, como lo fue mediante el video que vieron y al momento de enseñarles los materiales. (p. 14)

Durante la elaboración de la arcilla, permití la exploración libre del material, ya que esto favorece el aprendizaje sensorial, la curiosidad y la construcción de conocimiento a partir de la experiencia directa. Al mismo tiempo, intervine únicamente cuando fue necesario, manteniendo un rol de acompañamiento para no limitar su participación; tal como lo fue al empezar a mezclar todo lo que pusieron, pero lo terminó haciendo el alumno.

El uso del boceto previo tuvo como intención que los alumnos pudieran anticipar y organizar sus ideas antes de llevarlas a la práctica, sin embargo, al observar que durante el proceso algunos comenzaron a modificar sus creaciones decidí dar apertura a estos cambios. Asimismo, consideré que permitirles ajustar sus ideas era más significativo que exigir la reproducción exacta de su boceto; al cuestionarlos sobre las razones de sus cambios, promoví la reflexión sobre su propio proceso, favoreciendo la toma conciencia de sus decisiones y de cómo estas influyen en el resultado final.

Carrera (2011), explica el enfoque sociocultural desde la perspectiva de Vygotsky:

El aprendizaje se encuentra mediado por el uso de herramientas y signos que favorecen la construcción del conocimiento (herramientas y signos) para entender los procesos sociales. La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado es un proceso análogo a la creación y utilización de herramientas. (p. 42)

Así, se utilizaron herramientas como el recipiente, el cucharón, la arcilla y los pinceles, las cuales permitieron a los alumnos actuar directamente sobre el entorno durante la elaboración de sus esculturas, mientras que se incorporaron signos como el lenguaje, el

boceto y el tutorial; funcionaron como apoyos para organizar sus ideas, anticipar sus producciones y reflexionar sobre su proceso.

En este sentido, dichos mediadores no solo facilitaron la realización de la actividad, sino que también promovieron el desarrollo del pensamiento permitiendo que los alumnos expresaran sus ideas y construyeran su aprendizaje de manera significativa.

De acuerdo con Andrade y Muñoz (2004),

Cuando en un taller de una manera inductiva surgen problemas, se transforman en temas de reflexión sobre la acción realizada y por realizar; los problemas a partir de situaciones concretas que suscita una práctica sobre el terreno que lleva a que cada uno se interroque y reflexione sobre lo que se está haciendo y su significado. (p. 260)

Esto se hizo evidente en la actividad realizada, ya que durante la elaboración de las esculturas surgieron diversas situaciones, así, durante valoramos lo aprendido fueron retomadas y así los alumnos pudieron cuestionarse sobre lo que hicieron, por qué lo hicieron y qué aprendieron, dando sentido a su proceso.

Mientras que el Libro de modalidades (2024) amplía esta perspectiva al concebir el taller como una modalidad de trabajo integral,

Desde este enfoque, el taller propicia formas de comunicación y de diálogo entre niñas, niños y educadoras, a fin de establecer acuerdos, intercambiar conocimientos, expresar ideas, formular preguntas y compartir reflexiones con respecto a los procedimientos empleados. En todos los casos, debe propiciar la reflexión, desarrollar el pensamiento crítico o acercar a aspectos sociales de trabajo compartido y del encuentro con otros (p. 11 y 12)

Ambas posturas se articulan en mis decisiones, ya que la actividad no sólo permitió a los alumnos aprender a partir de la experiencia y reflexionar sobre ella, sino que también favoreció la interacción, el diálogo y la construcción social del aprendizaje, tal como lo plantea el Libro de Modalidades (2024), consolidando un espacio donde los alumnos fueron protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Linares (2018) dice que la técnica de Freinet (1979), el taller se basa en la creación de una filosofía inspirada al acercamiento hacia el alumno, el trabajo cooperativo, centrarse en los intereses de los alumnos, la autonomía, la democracia activa en el aula, la participación activa y la libre expresión. (p. 11)

En este sentido, las situaciones surgidas dentro del taller permitieron que los alumnos participaran activamente, expresaran sus ideas y tomaran decisiones sobre su trabajo, fortaleciendo procesos de reflexión y autonomía tal y como lo dice Freinet.

En la segunda parte de la actividad, al dejarlos elegir los colores y nombrar sus esculturas, se fortaleció la expresión personal e identidad, ya que cada alumno dotó de significado propio a su creación. En este sentido, Lowenfeld (1992) señala que las actividades artísticas en la infancia favorecen la creatividad, la expresión emocional y la construcción de la individualidad, debido a que permiten que los niños representen sus experiencias, pensamientos e intereses a través de producciones propias. Desde esta perspectiva, el modelado y la creación de esculturas no solo implican manipular materiales, sino también desarrollar la imaginación, la seguridad personal y la capacidad de comunicar ideas mediante diferentes formas de expresión.

Así mismo el Libro de modalidades (2024) hace énfasis que durante un taller crítico se debe abrir las posibilidades para abordar procedimientos o realizar producciones empleando diferentes formas de expresión, como el arte, el juego, la dramatización y el reconocimiento del cuerpo (p. 11), lo cual permitió que los alumnos no solo elaborarán un producto, sino expresar ideas, intereses y significados propios.

En conjunto, las decisiones tomadas durante la intervención respondieron a la intención de generar un ambiente donde los alumnos fueran protagonistas de su aprendizaje, transitando de una participación guiada hacia una mayor independencia, creatividad y responsabilidad.

Confrontación

Puedo identificar que a partir de mi intervención y de los resultados obtenidos, se hacen visibles tanto avances como aspectos por mejorar, lo que permite comprender con mayor claridad el alcance y las implicaciones de mi práctica docente.

Por un lado, logré favorecer la autonomía, la toma de decisiones y la creatividad, ya que los alumnos no se limitaron a seguir instrucciones, sino que participaron activamente en la construcción de la arcilla, en la elección de sus producciones y en la modificación de sus ideas. Esto se refleja a partir de la experiencia con el material, decidieron cambiar sus bocetos iniciales, lo cual demuestra que el aprendizaje no fue rígido, sino flexible y significativo; mi decisión de permitir estos cambios fue pertinente, ya que prioricé su proceso. Asimismo, al analizar esta experiencia cuestiono algunos de los supuestos que guiaron mi práctica, como la decisión de trabajar mediante la metodología de taller crítico; ya que esta permitiría a los alumnos experimentar, tomar decisiones y participar activamente en la construcción de sus producciones; sin embargo, esta reflexión me lleva a reconocer que la apertura y la libertad también implican retos, ya que algunos alumnos aún requerían mayor acompañamiento para sentirse seguros en sus elecciones. De igual manera, reconozco que mis creencias sobre la autonomía influyeron directamente en la libertad que les brindé para elegir sus figuras, materiales y formas de trabajo, partiendo de la idea de que los alumnos pueden construir aprendizajes significativos cuando se les otorga un papel activo dentro del proceso.

Asimismo, la organización mediante turnos y el uso de estrategias como la bolsa con nombres favoreció la participación equitativa; no obstante, reconozco que en ciertos momentos la dinámica dependió en gran medida de mi control y fue hasta que un alumno tuvo la iniciativa, que fui flexible y permití mayor participación de esta manera, recordando los acuerdos del aula para mantener la organización que se tuvo en un principio.

Esto me lleva a cuestionar si mi concepción de fortalecer la autonomía realmente se sostuvo desde el inicio de la actividad cuando establecí un control de seleccionar a los niños, que fueran participando y observar cómo hacían las cosas por sí mismos o cuando permití la flexibilidad e iniciativa de los alumnos. Aunque considero que promover la toma de decisiones y la creatividad fue un logro, también reconozco que esta autonomía no fue completamente intencionada desde el diseño, sino que en parte emergió a partir de las interacciones y de la iniciativa de los propios estudiantes.

Chávez (2013) citando a Gallimore y Tharp (1993) hablando sobre Los Estadios propuestos por Vygotsky en la Zona de Desarrollo Próximo,

Estadio II: Ayuda proporcionada por el yo.- El aprendiz lleva a cabo la tarea sin ayuda de otros porque se ha producido la internalización de las

directivas verbales o modelos, la cual se las ha apropiado de los mediadores que le ayudaron. El desempeño aún no está plenamente desarrollado o automatizado, prueba de ello es que el aprendiz se autorregula o guía con su propia habla formando una especie de “borrador mental”.(p. 100)

Lo que hice con lo que dice Chávez se evidenció cuando los alumnos empezaron a autorregular su participación y tomar iniciativas, guiándose por los acuerdos establecidos que orientaban su actuación. Así, mi intervención inicial funcionó como andamiaje; no obstante, fue en la flexibilización de mi control donde se hizo más visible el tránsito hacia una autonomía incipiente. En este sentido, mi intervención se centró más en la mediación que en la instrucción directa, partiendo de la premisa de que el alumno es capaz de construir su propio conocimiento estético mediante la exploración y la toma de decisiones. Mi papel consistió en orientar, realizar preguntas, ofrecer sugerencias y generar andamiajes que favorecieran la reflexión sobre sus producciones, en lugar de indicar procedimientos únicos o respuestas correctas. Esta experiencia me permitió reconocer que la autonomía no implica ausencia de intervención docente, sino un equilibrio entre libertad, acompañamiento y orientación pedagógica.

En este sentido, identifico que mi práctica aún está influenciada por la idea de que el orden y la organización dependen de mi control, lo que puede limitar oportunidades para que los alumnos participen de manera más libre desde el inicio. Esto me hace reflexionar sobre la necesidad de equilibrar mejor la estructura con la apertura, permitiendo que la autonomía no sea una consecuencia, sino un propósito presente desde la planeación.

Por otra parte, aunque partí de los conocimientos previos y propicié el diálogo, al inicio varios alumnos tendieron a reproducir las mismas ideas en sus bocetos, esto evidencia que aún es necesario fortalecer estrategias que impulsen desde el inicio una mayor diversidad de pensamientos y originalidad, evitando que se inclinen por imitar a sus compañeros, sin embargo, durante el desarrollo de la actividad esta situación se transformó, ya que la manipulación del material y la libertad de decisión permitieron que las producciones finales fueran más diversas, lo que confirma la importancia de generar experiencias prácticas y abiertas.

También reconozco que el uso del tutorial y los materiales funcionó como un apoyo adecuado; sin embargo, es importante reflexionar si todos los alumnos comprendieron de

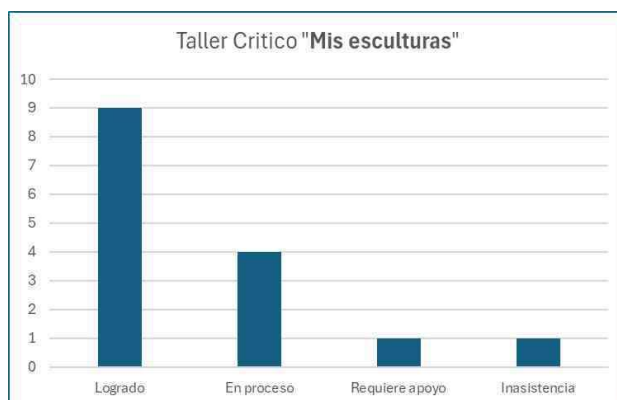
la misma manera el proceso o si algunos solo siguieron pasos sin una comprensión profunda, lo que implica la necesidad de incorporar más momentos de diálogo y cuestionamiento durante la acción, no solo al inicio o al final. Asimismo, la reflexión grupal permitió que los alumnos tomaran conciencia de sus decisiones, lo que muestra un avance en su capacidad para explicar lo que hacen y por qué lo hacen.

En cuanto a los resultados de los alumnos en la rúbrica de evaluación (**Anexo 26**), me doy cuenta que hay 9 en el nivel logrado, demostrando que se relacionan con respeto, colaboran de manera asertiva, participan con iniciativa, proponen ideas y hacen uso responsable de los materiales, ya que, modificaron sus bocetos, ayudaron a sus compañeros y lograron concretar sus esculturas, lo cual confirma que las estrategias implementadas favorecieron la autonomía, la creatividad y el trabajo colaborativo, tal como se había planteado.

No obstante, 4 alumnos se encuentran en proceso, lo que indica que aunque lograron integrarse y participar, aún requirieron acompañamiento para tomar decisiones, utilizar adecuadamente los materiales o buscar alternativas, esto me lleva a reconocer que, si bien generé un ambiente participativo, en algunos casos mi intervención no fue suficiente para impulsar completamente su independencia, por lo que es necesario fortalecer estrategias diferenciadas que permitan atender estos distintos ritmos de aprendizaje. Por otra parte, 1 alumno aún requiere apoyo, lo cual resulta significativo, ya que considerando que esta fue su primera intervención, se comprende que aún se encuentra en un proceso inicial de adaptación. Los resultados obtenidos se muestran en una gráfica en la *Figura 9*.

Figura 9.

Gráfica de resultados evaluación de actividad.



En este sentido, lo que hago como docente se orienta a generar experiencias de aprendizaje activas, donde los alumnos construyen conocimiento a partir de la exploración, la interacción y la reflexión; no obstante, este análisis me permite reconocer la importancia de avanzar hacia un acompañamiento más flexible, diferenciado y menos directivo, que favorezca no solo la participación, sino el desarrollo pleno de la autonomía en todos los alumnos, especialmente en aquellos que aún requieren mayor apoyo.

Reconstrucción

Considero necesario replantear algunos aspectos de la actividad para fortalecer el logro de los propósitos. En primer lugar, incorporaría estrategias más intencionadas para promover la originalidad en los alumnos; aunque el uso del boceto permitió anticipar ideas, me permitió observar que varios alumnos modificaban constantemente sus producciones durante el proceso y en algunos casos el boceto dejó de funcionar como una guía significativa.

Si bien estos cambios reflejaron iniciativa, imaginación y libertad creativa, considero que esta dinámica podría replantearse mediante estrategias más flexibles, como preguntas detonadoras, conversaciones previas sobre lo que desean crear o momentos iniciales de exploración libre del material antes de decidir su producción final. De esta manera, las ideas podrían surgir de manera más espontánea y cercana a sus intereses, favoreciendo una participación más auténtica y creativa desde el inicio del proceso.

En relación con los alumnos que se encuentran en proceso y quienes requieren apoyo, podría brindar acompañamiento más cercano a través de preguntas guía o trabajo en pequeños grupos de manera que se sientan más seguros al participar, sería importante favorecer su integración gradual mediante actividades para fortalecer su confianza y participación dentro del grupo. Por otra parte, integraré más momentos de diálogo durante la actividad y no solo al inicio o al final, con la intención de favorecer una comprensión más profunda del proceso. A través de cuestionamientos constantes, los alumnos podrán reflexionar sobre lo que están haciendo, por qué lo hacen y cómo pueden mejorar sus producciones, fortaleciendo así su pensamiento.

Finalmente, mantendré la apertura para que los alumnos modifiquen sus ideas durante el proceso, ya que esto demostró ser un elemento clave para favorecer aprendizajes significativos. No obstante, buscaré equilibrar esta flexibilidad con estrategias

que les permitan tener mayor claridad en sus intenciones iniciales. Asimismo, reconsideraría la organización del tiempo, ya que la actividad requirió más de los 25 minutos previstos debido al interés y nivel de involucramiento de los alumnos durante la elaboración de sus esculturas.

Asimismo, los resultados de la rúbrica me permitieron identificar avances en la creatividad, autonomía y participación de los alumnos, así como reconocer aspectos de mi intervención que pueden fortalecerse, como la organización del tiempo, y las estrategias para acompañar el proceso creativo sin limitar la iniciativa de los estudiantes. Por ello, en futuras intervenciones buscaría distribuir de mejor manera los tiempos de exploración, creación y diálogo para favorecer una participación más profunda.

3.5 Pertinencia en el uso de diferentes recursos para el documento

La pertinencia en el uso de los recursos se refiere a la selección adecuada, coherente y justificada de herramientas y fuentes de información para abordar el problema de estudio, en relación con el objetivo planteado.

Macedo (2016) menciona que un recurso educativo es un conjunto de materiales estructurados de manera significativa y desarrollados con propósitos pedagógicos para el logro de un objetivo de aprendizaje o competencia, se caracterizan por ser autocontenidos, reutilizables e interoperables.

Los recursos que se utilizaron han sido bibliográficos y documentales, los cuales constituyen fuentes de información esenciales para la investigación, ya que permiten recopilar datos verificables sobre un tema específico. Dentro de estos, se emplearon como instrumentos de investigación educativa la guía de observación para el diagnóstico, las actividades del plan de acción y la rúbrica de evaluación.

Estos instrumentos resultaron pertinentes porque facilitaron la obtención de información sistemática para el diagnóstico del grupo y la valoración de los resultados obtenidos durante la implementación del plan de acción, manteniendo coherencia con el objetivo del estudio.

La relación de la guía de observación y la rúbrica de evaluación con el objeto de estudio radica en que ambos instrumentos permitieron analizar de manera sistemática el fortalecimiento de la autonomía en los alumnos a partir de la aplicación de talleres críticos.

Mientras que la guía de observación facilitó el registro organizado de las interacciones y procesos que se desarrollan en el aula ante diversas situaciones, lo cual permitió obtener información detallada que difícilmente se habría captado con otros instrumentos, como los cuestionarios. La rúbrica de evaluación permitió valorar de manera gradual los avances de los niños mediante criterios y niveles de desempeño. Esto favoreció la comprensión del proceso individual de cada alumno y la obtención de resultados más precisos, a diferencia de una lista de cotejo, que solo verifica la presencia o ausencia de indicadores.

3.6 Procedimientos para el seguimiento de las propuestas de mejora.

Así se describen los procedimientos realizados para el seguimiento de las propuestas de mejora, los cuales permitieron dar continuidad, evaluar avances y realizar ajustes pertinentes durante su implementación. Según Mora (2016), la propuesta de mejora consiste en “crear acciones de manera ordenada y planeada, definiendo periodos de tiempo en los que se logre la mejora, con el propósito de cumplir con los objetivos institucionales, la misión y visión” (p. 42).

Para garantizar la efectividad de las propuestas, se diseñó un sistema de seguimiento organizado en periodos de evaluación distribuidos a lo largo de ciclo escolar. El seguimiento se realizó de manera mensual, dedicando una semana de cada mes al monitoreo de los avances. Esto permitió analizar progresivamente el desarrollo de la autonomía en los alumnos mediante indicadores como la toma de decisiones, la iniciativa, la resolución de problemas y la autorregulación.

Para llevar a cabo el seguimiento se empleó la observación directa como técnica principal, apoyada en instrumentos la guía de observación, la rúbrica de evaluación y el diario de campo. Estos instrumentos permitieron recopilar información sistemática sobre el nivel de autonomía alcanzado por los alumnos en cada periodo de evaluación, facilitando el análisis comparativo y la toma de decisiones durante el ciclo escolar 2025-2026

De esta manera, el sistema de seguimiento aseguró un proceso de mejora continua, basado en evidencias y en la evaluación periódica del impacto de los talleres críticos en el fortalecimiento de la autonomía de los alumnos.

3.7 Evaluación

La NEM entiende la evaluación como un proceso que construye información del ámbito escolar para retroalimentar y tomar decisiones orientadas a la mejora continua en distintos rubros: en las trayectorias formativas de los estudiantes; en la práctica docente; en la gestión escolar; para el conocimiento del sistema educativo (NEM, p.22).

Los resultados obtenidos permitieron evidenciar la flexibilidad y la capacidad de adaptación de los alumnos durante el desarrollo de las actividades. Asimismo, reconocer las oportunidades de mejora durante el proceso reforzó la importancia de aplicar evaluaciones comparativas antes y después de la implementación de las actividades, con la finalidad de medir su efectividad y realizar ajustes que favorecieran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se retomó la rúbrica de evaluación utilizada en el diagnóstico inicial, los registros del diario de campo analizadas mediante el ciclo reflexivo de Smith y evidencias de los productos de los alumnos, lo cual permitió comparar los avances observados durante la implementación de los talleres críticos.

En contraste con los objetivos planteados, al implementar situaciones didácticas bajo la modalidad de taller crítico que buscaban fomentar la toma de decisiones y la resolución de problemas para fortalecer el pensamiento autónomo. Por lo contrario, durante las primeras aplicaciones se observó que los alumnos cuestionaban constantemente qué podían utilizar y cómo debían realizar las actividades; estas situaciones evidenciaban una marcada dependencia de las instrucciones y una limitada autonomía intelectual.

Sin embargo, uno de los avances más notables se encuentra en la iniciativa por elegir, manipular y reflexionar sobre lo que hacían y enfrentarse a algunos retos que se les presentaron de manera individual. En comparación con las primeras actividades, se observaba una gran dependencia a instrucciones en las actividades, ya que no se cuestionaban el porqué de las consignas, esperaban a que les ayudara en actividades que yo sabía que ellos podían hacer por si solos, se anticipaban a que no podían hacer algo y no intentaban cosas nuevas manifestando miedo al error.

Así, los cambios observados en la iniciativa de los niños y en su capacidad para tomar decisiones dentro de las actividades coinciden con los planteamientos de Piaget, quien señala que el aprendizaje en la infancia se construye a partir de la acción y la exploración del entorno.

Conforme avanzaban las actividades, los niños comenzaron a mostrar mayor disposición para proponer ideas, organizar actividades y resolver situaciones dentro del aula. Además, se observó mayor seguridad al expresar opiniones y participar en las dinámicas grupales, lo que fortaleció tanto su confianza como las relaciones colaborativas entre pares. Estas experiencias favorecieron la construcción de un ambiente de respeto y cooperación, donde los alumnos reconocieron la importancia de trabajar conjuntamente para alcanzar un propósito en común.

A partir del análisis de las evidencias se puede señalar que los objetivos planteados presentaron avances significativos, particularmente en la iniciativa de los alumnos para participar, proponer ideas y colaborar con sus compañeros. No obstante, algunos aspectos relacionados con la autonomía continúan en proceso de consolidación, especialmente en aquellos alumnos que aún requieren mayor acompañamiento para tomar decisiones o resolver situaciones de manera independiente.

Como resultado de esta evaluación, se sugiere para futuras intervenciones continuar con dinámicas de autogestión de materiales para terminar de consolidar la independencia en los casos detectados. A pesar de ello, durante el desarrollo de las actividades se pudieron observar pequeños avances en su comportamiento, ya que comenzaron a intentar realizar algunas acciones por sí mismos antes de solicitar ayuda, aunque aún requieran acompañamiento en ciertos momentos, estos cambios reflejan que el proceso de fortalecimiento de la autonomía se encuentra en desarrollo y continúa construyéndose gradualmente.

También se presentaron algunos obstáculos que limitaron el desarrollo de las actividades, donde uno de los principales fue la limitación del tiempo dentro de la jornada escolar, ya que en ocasiones el tiempo destinado para las actividades no era suficiente para profundizar en los momentos de reflexión colectiva, por lo que dedicar sesiones exclusivas a la plenaria o simplificar las consignas sería oportuno para evitar estas situaciones.

Al inicio del proceso resultó un reto permitir que los alumnos tuvieran mayor libertad para elegir cómo realizar las actividades, ya que tuve una confrontación con mi práctica

sobre como debían ser las cosas, al principio cayendo a lo tradicional, como indicar todos los pasos a ser iguales, donde se pueden controlan la mayor parte de las decisiones dentro del aula, lo que limita las oportunidades de los alumnos para actuar con independencia. El salir de esta dinámica implicó cuestionar aquello que se considera común dentro del aula. Este ejercicio de confrontación, siguiendo el ciclo de Smith permitió desnaturalizar las rutinas tradicionales y reconstruir mi papel como guía que favorece la exploración responsable del alumno.

Sin embargo, durante el desarrollo de los talleres críticos comprendí que para los niños la exploración y elegir responsablemente forman parte esencial de su proceso de aprendizaje; al permitirles elegir materiales, proponer ideas y resolver situaciones a su manera, se generaron oportunidades para que desarrollaran mayor iniciativa y participación dentro de las actividades.

Este proceso también implicó un cambio en mi rol como docente, ya que comprendí que fortalecer la autonomía no solo implica que los alumnos aprendan a actuar con mayor independencia, sino también que el docente asuma un papel distinto dentro del proceso educativo, donde en lugar de dirigir constantemente cada acción o mantener a los alumnos dentro de una secuencia rígida de pasos, fue necesario asumir una postura de guía y acompañamiento como lo indica la NEM, brindando orientación cuando era necesario, pero permitiendo que los alumnos experimentaran, exploraran y construyeran sus propias formas de aprender.

Así mismo, como parte de la evaluación se llevó a cabo una reunión con los padres de familia donde les presenté el trabajo que se realizó con los niños orientados al fortalecimiento de su autonomía para informarles y compartir avances que han visto en sus hijos dentro de su hogar, así como lo que se identificó dentro del aula mediante una presentación en digital. **(Anexo 27)**

Se dio la bienvenida a la reunión y agradeció por su asistencia, enseguida se introdujo con una breve introducción al tema, se les explicó sobre el problema que persistía dentro del aula, cuáles fueron las causas de este y por consiguiente las consecuencias. Así mismo darles a conocer la importancia de fortalecer la autonomía desde edades tempranas, de la misma forma en que consiste un taller crítico y porque fue esta la metodología utilizada para la investigación.

Posteriormente se e les presento el plan de acción, el cual contiene las actividades diagnosticas, en que consistieron cada una de las actividades, de qué manera se manifestaron los niños ante ellas con ejemplos de los alumnos y una comparación de gráficas con los resultados, para visibilizar cuales fueron sus avances. Además, se abrió un espacio de reflexión para dialogar sobre el desempeño y avances de sus hijos, donde se rescató que en sus casas ellos ya habían creado una rutina, hacían las cosas por si solos e incluso les pedían a los padres de familia participar dentro de diversas actividades, al terminar se les dio las gracias por asistir y participar en la reunión. **(Anexo 28)**

De esta manera, la experiencia me permitió reconocer que la enseñanza no siempre debe centrarse en seguir procedimientos establecidos, sino en generar espacios donde los alumnos puedan pensar, decidir y participar activamente en su aprendizaje, lo cual representa un avance hacia una práctica docente más reflexiva y consciente. Estas reflexiones me permitieron comprender que el proceso de enseñanza también implica aprender de la práctica y ajustar las estrategias de intervención, comprendiendo que el desarrollo de la autonomía requiere tiempo, acompañamiento y oportunidades constantes para que los alumnos puedan experimentar, equivocarse y aprender a partir de sus propias decisiones.

3.8 Replanteamiento de la propuesta

Resulta necesario replantear la propuesta de mejora tomando como referencia las competencias desarrolladas y los resultados obtenidos en los alumnos. El objetivo es fortalecer los aspectos que favorecieron el aprendizaje y atender las áreas de oportunidad identificadas durante la intervención. A partir del análisis fue posible reconocer la importancia de diseñar y aplicar estrategias flexibles, dinámicas y centradas en las necesidades e intereses de los estudiantes. Con los conocimientos adquiridos durante mi estancia en la Normal, si tuviera la oportunidad de reiniciar el proceso, realizaría cambios significativos en mi intervención.

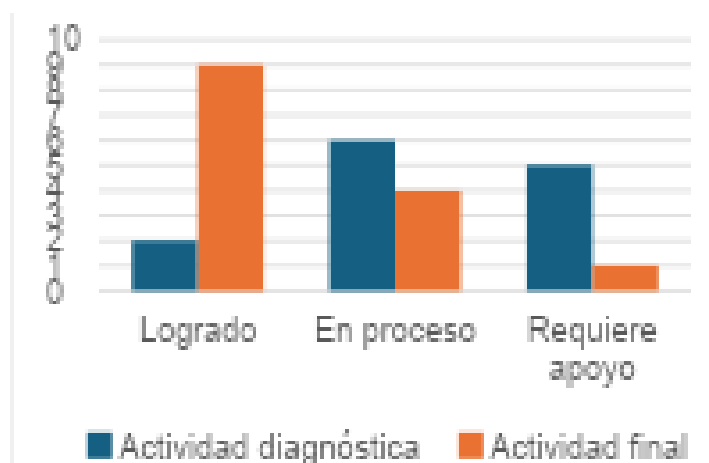
Incorporaría actividades que favorezcan, en mayor medida, la toma de decisiones, la creatividad y la libre expresión, evitando prácticas centradas en la repetición o dependencia de los modelos educativos tradicionales. Al reflexionar sobre los resultados, considero que mi práctica actual ha evolucionado favorablemente en comparación con el

inicio del proceso. Esto se refleja al comparar los resultados de la actividad diagnóstica con los de la actividad final, que se encuentra en una gráfica comparativa en la *Figura 10*.

En cuanto a la evaluación, fortalecería el uso de instrumentos de seguimiento, como rúbricas, que permitan identificar avances y realizar ajustes razonables durante el desarrollo de las actividades. Respecto a los alumnos, se observaron avances significativos en su autonomía, evidenciados en una mayor iniciativa, seguridad al actuar y disposición para proponer alternativas.

Figura 10.

Gráfica de resultados obtenidos



La comparación entre los resultados de la actividad diagnóstica y la actividad final permite identificar un incremento considerable en el nivel de desempeño “*Logrado*”, pasando de 2 alumnos en la evaluación inicial a 9 en la evaluación final. De igual manera, los niveles “*En proceso*” y “*Requiere apoyo*” presentaron una disminución progresiva, destacando especialmente este último, el cual pasó de 5 alumnos a únicamente 1. Estos resultados evidencian que las estrategias implementadas durante la intervención favorecieron el fortalecimiento de la iniciativa, la seguridad y la capacidad de los alumnos para actuar de manera más autónoma en las actividades propuestas.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

“La formulación de conclusiones es un ejercicio que implica la realización de varias operaciones mentales complejas, propias del pensamiento superior, entre ellas: analizar, contrastar, inferir, evaluar y sintetizar.”

(Gallardo, 2017, p. 170).

A lo largo de esta investigación, orientada al fortalecimiento de la autonomía en niños de segundo grado de preescolar mediante la aplicación de talleres críticos, reconozco que la autonomía no se construye de manera inmediata, sino como un proceso gradual que se favorece a través de experiencias que promueven la reflexión, la toma de decisiones y la participación activa de los alumnos.

Si bien es cierto, favorecer la autonomía en los niños no significa otorgarles libertad absoluta, ni permitir que actúen sin orientación, sino brindar un acompañamiento que guíe sus decisiones y los motive a explorar nuevas formas de actuar. Asimismo, es importante que reconozcan que el error forma parte del proceso de aprendizaje, ya que les permite reflexionar sobre sus acciones y mejorar progresivamente.

Considero que ser una persona autónoma no se limita únicamente a la realización de actividades funcionales como vestirse o colaborar en la organización del entorno, si bien estas forman parte de su desarrollo; más allá de ello, la autonomía implica actuar con responsabilidad, ya que abarca dimensiones más complejas como la autonomía moral e intelectual. De esta manera, cuando los niños actúan por sí mismos, se expresan y toman decisiones, van desarrollando progresivamente un sentido de identidad personal, al reconocerse como sujetos capaces, con ideas, intereses y habilidades propias, lo que fortalece su confianza y seguridad en su actuar.

En relación con los objetivos planteados, logré diagnosticar el nivel inicial de autonomía del grupo, identificando conductas de dependencia como la constante búsqueda de aprobación, el temor al error y la escasa iniciativa. Posteriormente, mediante la

implementación de talleres críticos, propicié situaciones didácticas que favorecieron la resolución de problemas y la toma de decisiones. A partir de la valoración de la intervención, identifiqué avances significativos en el desarrollo de la autonomía, lo que me permite afirmar que los objetivos fueron alcanzados de manera pertinente.

Considero que uno de los principales factores que facilitó el logro de estos objetivos fue la implementación de talleres críticos, ya que promovieron la participación activa de los alumnos y su involucramiento en el proceso de aprendizaje. Asimismo, el acompañamiento que brindé, desde la perspectiva del andamiaje propuesta por Vygotsky, permitió que los alumnos transitaran progresivamente de conductas dependientes hacia formas de actuación más autónomas. Sin embargo, también enfrenté dificultades, principalmente relacionadas con la tendencia inicial de los alumnos a depender del adulto, lo que implicó ajustar constantemente mi intervención para responder a sus necesidades.

El andamiaje es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite brindar a los alumnos un acompañamiento ajustado a sus necesidades, favoreciendo el desarrollo progresivo de su autonomía, mediante la implementación de andamios. Ya que el aprendizaje se construye a partir de la interacción y el apoyo oportuno, por lo que el papel del docente como guía resulta esencial para que los alumnos transiten de la dependencia hacia la independencia.

En este sentido, es importante que los docentes conozcan y apliquen adecuadamente el andamiaje, ya que un acompañamiento excesivo puede limitar la iniciativa del alumno, mientras que la ausencia de apoyo puede generar inseguridad o dificultades en el aprendizaje. Por ello, fortalecer la autonomía en los estudiantes implica encontrar un equilibrio en la intervención docente, brindando apoyo cuando sea necesario y retirándolo de manera gradual, permitiendo que los alumnos desarrollen confianza en sus capacidades, tomen decisiones y reflexionen sobre sus acciones.

En cuanto a la aplicación de los conocimientos adquiridos durante mi formación en la Escuela Normal, identifiqué que el conocimiento de diversas modalidades de trabajo y el acercamiento a las teorías del aprendizaje de distintos autores fueron fundamentales para mi intervención, ya que me permitieron sustentar mis decisiones pedagógicas y atender de manera más pertinente las necesidades del grupo. No obstante, su aplicación en el contexto real requirió adaptaciones constantes, lo que me permitió comprender la complejidad de la práctica docente y la importancia de contextualizar los referentes teóricos. Asimismo,

considero que durante la formación docente sería pertinente profundizar en autores y corrientes pedagógicas relacionadas con la inclusión y la atención a la diversidad, ya que en la práctica surgen situaciones que requieren mayores herramientas teóricas y metodológicas para responder de manera adecuada a las necesidades de todos los alumnos.

Es fundamental que los docentes conozcan y comprendan las distintas modalidades de trabajo, y no se limiten únicamente a la implementación de una de ellas, si bien el taller crítico resultó pertinente para favorecer la autonomía, su efectividad radica en el propósito pedagógico que lo sustenta y en la forma en que se lleva a la práctica. En este sentido, no se trata solo de aplicar actividades, sino de generar experiencias que promuevan la reflexión y la participación de los alumnos. Asimismo, es importante reconocer que otras modalidades de trabajo pueden complementar este proceso, ya que cada una ofrece posibilidades distintas para el aprendizaje. La combinación de diversas estrategias permite atender las necesidades del grupo, enriquecer las experiencias educativas y favorecer el desarrollo integral de los alumnos. Por ello, el docente requiere no solo conocer las modalidades, sino también saber seleccionar y articular aquellas que respondan de manera pertinente a los propósitos educativos.

Respecto a mis habilidades pedagógicas, esta experiencia fortaleció mi capacidad de observación, planeación e intervención, al reconocer la importancia de identificar a los alumnos que requieren mayor apoyo y acompañarlos sin limitar su autonomía. Asimismo, consolidé mi papel como guía dentro del aula, favoreciendo un ambiente donde el error es reconocido como parte del proceso de aprendizaje. Del mismo modo, el uso de materiales reciclados dentro de las actividades facilitó la participación e inclusión de algunos alumnos que requerían apoyo, ya que permitió adaptar los recursos a sus necesidades, ofrecer materiales más accesibles y promover experiencias de aprendizaje más flexibles y significativas. Además, estos materiales favorecieron el trabajo colaborativo y la creatividad, generando oportunidades para que todos los alumnos participaran de acuerdo con sus posibilidades.

Durante el ciclo escolar fue evidente el progreso de los alumnos, tanto en su desempeño académico como en su participación en clase y en sus interacciones con los demás, lo que impactó positivamente en el desarrollo de sus habilidades y su autonomía. De igual manera, disminuyó la necesidad de solicitar aprobación constante y se fortaleció su capacidad para tomar decisiones y reflexionar sobre sus acciones, lo que me permite

dar respuesta a la pregunta de investigación planteada; ya que la aplicación de talleres fortalece la autonomía de los niños al propiciar experiencias donde participaron activamente, expresaron sus ideas, tomaron decisiones, resolvieron situaciones problemáticas y construyeron aprendizajes de manera más independiente mediante el acompañamiento y mediación docente.

Asimismo, durante la práctica docente comprendí la importancia de mantener una comunicación constante y respetuosa con las familias, ya que el trabajo conjunto entre docentes y padres de familia favorece el desarrollo integral de los alumnos. En diversas ocasiones fue necesario dialogar con los padres sobre los avances, necesidades y procesos de autonomía de sus hijos, lo que permitió generar acuerdos y fortalecer el acompañamiento desde casa. Por ello, considero importante recomendar a futuros practicantes que establezcan canales de comunicación claros, empáticos y profesionales con las familias, mostrando disposición para escuchar y colaborar, ya que esta relación constituye un pilar fundamental dentro de la gestión escolar y contribuye significativamente al aprendizaje y bienestar de los alumnos.

Es indispensable que, como docentes, se profundice en la investigación educativa, particularmente en el desarrollo de la autonomía en los alumnos, ya que esta no se promueve de manera espontánea, sino mediante una intervención pedagógica intencionada, puesto que fortalecer la autonomía implica asumir una práctica basada en la reflexión, el compromiso ético y la mejora continua.

Como recomendaciones, es fundamental generar espacios donde los padres de familia comprendan su papel en el desarrollo de la autonomía de sus hijos, promoviendo en el hogar la toma de decisiones, la participación en actividades cotidianas y evitando prácticas de sobreprotección que limiten su independencia.

Asimismo, se sugiere implementar talleres para padres que permitan cuestionar y resignificar creencias sobre lo que los niños de 4 a 5 años son capaces de hacer, favoreciendo la responsabilidad, su autonomía y la confianza en sus capacidades.

Se sugiere que las estrategias de enseñanza estén relacionadas con el entorno, intereses y experiencias previas de los alumnos, ya que esto favorece su participación activa y les permite actuar con mayor seguridad, fortaleciendo su autonomía.

Es importante crear espacios donde los alumnos puedan elegir, opinar, proponer y tomar decisiones, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y su capacidad para

actuar de manera independiente. Además de fomentar el trabajo en equipo permite que los alumnos aprendan a dialogar, negociar y construir acuerdos, fortaleciendo su autonomía, responsabilidad y convivencia con los demás.

El desarrollo de los talleres críticos debe partir de situaciones reales o cercanas al contexto de los alumnos, de modo que tengan sentido para ellos y favorezcan su participación, interés y toma de decisiones. Mientras que, el docente debe tener claridad sobre el propósito del taller, evitando que se convierta únicamente en una actividad práctica, y asegurando que promueva la reflexión, el cuestionamiento y la construcción de ideas propias en los alumnos. Es así como, diseñar talleres con actividades abiertas y flexibles permiten múltiples formas de resolución, favoreciendo la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico.

Durante el desarrollo del taller, el docente debe asumir un rol de guía, brindando acompañamiento a través del andamiaje sin intervenir en exceso, permitiendo que los alumnos exploren, se equivoquen y encuentren soluciones por sí mismos.

Es fundamental incluir momentos de diálogo y reflexión dentro del taller, donde los alumnos puedan expresar lo que hicieron, por qué lo hicieron y qué podrían mejorar, fortaleciendo su capacidad de análisis y autoconocimiento. Así como, considerar la organización del espacio y los materiales dentro del taller, asegurando que sean accesibles para los alumnos y que les permitan actuar de manera independiente.

Se recomienda incorporar materiales reciclados y accesibles dentro de las actividades escolares, ya que representan una estrategia de bajo costo y alto impacto que favorece la inclusión, la creatividad y la participación activa de los alumnos, permitiendo adaptar las experiencias de aprendizaje a las necesidades y posibilidades del grupo. Además, que durante los talleres se contemplen momentos de evaluación formativa, donde el docente observe, registre y analice los avances de los alumnos en relación con su autonomía, más allá del resultado final de la actividad.

V. REFERENCIAS

- Abreu, O. L. L., et al. (2015). La mejora continua: objetivo determinante para alcanzar la excelencia en instituciones de educación superior. *Revista Educación Médica del Centro*, 7(4), 196–215. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000400014
- Agusti, & Barrera. (2022). *La autonomía como finalidad de la educación*. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago. https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/autonomia_finalidad_educacion.pdf
- Alcoba, J. (2010). *Los métodos de enseñanza en la estrategia docente de las instituciones de educación superior: Un estudio sobre escuelas de negocios* [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide].
- Andrade, & Muñoz. (2004). El taller crítico: Una propuesta de trabajo interactivo. *Tabula Rasa*, (2). <https://www.revistatabularasa.org/numero-2/andrade.pdf>
- Bolaños, G., & Molina, Z. (2003). *Introducción al currículo*. EUNED.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. <https://dokumen.pub/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos-la-investigacion-en-ciencias-sociales-9789586958387.html>
- Camilloni, A. (1998). *Calidad de programas e instrumentos de evaluación*. <https://cpalazzo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/calidad-programas-e-instrumentos-eval-camilloni-1998.pdf>
- Carrera. (2011). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41–44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Chokler, M. H. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano: coherencia entre la teoría y la práctica. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3128831>
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. *Laurus*, 14(27), 96–114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage. <https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>
- Educrea. (2023, noviembre 3). *Cómo fomentar la autonomía en los niños*. Educrea. <https://educra.cl/fomentar-la-autonomia-los-ninos/>

- Eleizalde, et al. (2010). Aprendizaje por descubrimiento de Bruner. *Revista de Investigación*, (71). <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140386013.pdf>
- Escuelas de Familia Moderna. (s.f.). *Bloque III. Definición de las competencias: Autonomía y responsabilidad*. https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/51352/AUTONOMIA_Y_RESPO NSABILIDAD.pdf/34e7af0a-341e-47eb-b7a6-5b44a2c56a4e
- Esteve. (2011). José Manuel Esteve y sus aportaciones a la pedagogía. *Innovación Educativa*. Instituto Politécnico Nacional. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421429005.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Gallardo, H. (1991). *Elementos de investigación académica*. Editorial Universidad Estatal a Distancia. https://books.google.co.cr/books?id=y9s80yY_oFEC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Godoy, & Jara. (s.f.). Ciclo reflexivo de Smith. *Formación inicial docente: Una mirada al proceso de construcción de conocimiento profesional desde la práctica*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429465>
- Granados, P. (1993). *Diagnóstico pedagógico (adenda)*. UNED.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Kant, I. (2002). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Alianza. <https://juliobeltran.wdfiles.com/local--files/cursos:ebooks/Kant,%20I.->
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kostelnik, M. J., & Grady, M. L. (2009). *Getting it right from the start: The principal's guide to early childhood education*. Corwin Press. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=Mid_Z31AEI4C&oi=fnd&pg=PR1
- Kroef, R. F., et al. (2020). Diario de campo e a relação do pesquisador. <https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579>
- Lewin, K. (1973). Investigación-acción y problemas de las minorías. En K. Lewin, *Resolviendo conflictos sociales* (pp. 201–216). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>

- Luchetti, E. L., & Berlanda, O. G. (1998). *El diagnóstico en el aula: Conceptos, procedimientos, actitudes y dimensiones complementarias*. Magisterio del Río de la Plata.
- Luna-Gijón, G., et al. (2022). El diario de campo como herramienta formativa. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Madrid, D. (1999). *Modelos para investigar en el aula de LE*. https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Modelos%20para%20investigar_Sagrario.pdf
- Martín, et al. (2016). Montessori y el desarrollo de la autonomía. <https://jornadasdeinfantil2016.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/ai07304.pdf>
- Martínez González, R. A. (1993). *Diagnóstico pedagógico: Fundamentos teóricos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf
- Mollà, R. M. (2007). Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación. *Bordón*, 59(4), 611–626. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36334>
- Mora, N. (2016). *Plan de mejoramiento del sistema de gestión de la calidad para una institución de educación superior*. <https://repository.uamerica.edu.co/server/api/core/bitstreams/d8860952-fd78-42d6-b44a-4beb312e00ae/content>
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Nueva Escuela Mexicana. (2024). *Dossier del espacio curricular de Artes: Educación básica, fases 1 a 6*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/Dossier-del-espacio-curricular-de-Artes.pdf>
- Nueva Escuela Mexicana. (2024). *Educación socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf>
- Oliveros. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. <https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/376157736006.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *UNESCO*. <https://www.unesco.org/es>
- Páez, M., et al. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=1481&c=5>
- Parra. (2010). Aprendizaje por descubrimiento. *Revista de Investigación*, (71). <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140386013.pdf>
- Pasel, S., & Asborn, S. (1993). *Aula-taller*. Aique.
- Pereda. (2023). Victimización sexual en la primera infancia. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/3006.pdf>
- Piaget, J. (1932). La autonomía como finalidad de la educación. https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/autonomia_finalidad_educacion.pdf
- Quesada Castillo, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en educación a distancia. <https://revistas.um.es/red/article/view/24291>
- Raposo-Rivas, M., & Martínez-Figueira, M. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781006.pdf>
- Rojas, C. P. (2018). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5414080>
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. <https://ditso.cunoc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b41699fc9bd62447d62.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo 03. Plan de estudio de la licenciatura en educación preescolar*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/0rR42K4JAA-ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Diagnóstico integral de la escuela*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Diagnostico-integral-de-la-escuela.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2025/Plan_y_programas_de_estudio_2025/Plan%20de%20Estudio%202025%20-WEB-.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2023). *El proceso de mejora continua*. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s0_insumos_direc_proceso_mejora_continua.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Modalidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/K0MTM.htm>
- Segura Madrigal, R. (2020). El currículo y la innovación educativa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9106823>
- Shulman, L., & Keislar, E. (1974). *Aprendizaje por descubrimiento: Evaluación crítica*. Trillas. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140386013.pdf>
- Smith, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9809154>
- Sparks, L., Edwards, J. O., & Goins, C. M. (2021). Teaching about identity, racism, and fairness: Engaging young children in anti-bias education. *American Educator*, 44(4), 35–40.
- Torres Gordillo, J. J., & Perera Rodríguez, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico. <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/la-rubrica-como-instrumento-pedagogico.pdf>
- UNESCO. (2026). *Educación de la primera infancia*. <https://www.unesco.org/es/early-childhood-education>
- Valverde, L. A. (1993). El diario de campo. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Villamizar Cañas, M. (2021). Metodologías activas a través del juego. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442021000200566&script=sci_abstract&tlng=es
- Wolfinger, N. H. (2002). On writing field notes: Collection strategies and background expectancies. *Qualitative Research*, 2(1), 85–95. <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/Capitulo-32-DIARIO-DE-CAMPO.pdf>
- Yépez Vallejo, C. E., & equipo. (2024). *Aprendizaje por descubrimiento como opción metodológica activa en las primeras etapas educativas*.

VI. ANEXOS

Anexo 1.



TEST DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Maestra: _____

Nombre: _____

	Visual	Auditivo	Kinestésico
¿Qué te gusta más en tu cumpleaños?	 La decoración	 Cantar las mañanitas	 Abrazar
¿Qué actividades te gustan?	 Leer cuentos	 Escuchar cuentos	 Participar
¿Qué haces en tu tiempo libre?	 Dibujar	 Escuchar música	 Jugar
¿Qué es lo que más te gusta que te regalen?	 Un libro	 Un aparato para escuchar música	 Plastilina
Si fueras dinero, ¿qué comprarías?	 Una cámara	 Un radio	 Plastilina
¿Qué recuerdas cuando vas a una fiesta?	 Las personas	 La música	 Los juegos
¿Qué haces cuando te enojas?	 Cambio mi cara	 Grito	 Patea
¿Qué te gusta hacer en vacaciones?	 Ver TV	 Escuchar música	 Jugar con mis juguetes

 Creaciones Preescolar

Instrumento de diagnóstico de estilos de aprendizaje -Modelo VAK

Anexo 2.

Guía de observación

Grupo: 2° A

Propósito: Identificar manifestaciones de autonomía en los alumnos durante el desarrollo de actividades en ayudantía.

Alumno: Alexander

Indicadores	Siempre	A veces	Requiere apoyo
Elige materiales sin depender totalmente del adulto.		X	
Muestra iniciativa y creatividad para las actividades			X
Intenta resolver dificultades antes de pedir ayuda.		X	
Asume responsabilidad sobre sus acciones		X	
Respeto turnos y acuerdos establecidos	X		
Expresa ideas propias sobre lo que realizará.			X
Toma decisiones durante la actividad			X
Explica lo que hizo y por qué lo hizo.		X	

Alumno: Abel

Indicadores	Siempre	A veces	Requiere apoyo
Elige materiales sin depender totalmente del adulto.		X	
Muestra iniciativa y creatividad para las actividades		X	
Intenta resolver dificultades antes de pedir ayuda.			X
Asume responsabilidad sobre sus acciones			X
Respeto turnos y acuerdos establecidos	X		
Expresa ideas propias sobre lo que realizará.			X

Guía de observación individual. Manifestaciones de autonomía en el alumno.

Anexo 3.

Jardín de niños: David G. Berlanga Ciclo escolar: 2025-2026 Grado y Grupo: 2° "A" D.F: Xilonen Bravo Ariceaga		
Campo Formativo	Contenido	PDA
De lo Humano y lo Comunitario	Interacción con personas de diversos contextos, contribuyan al establecimiento de relaciones positivas y convivencia basada en la aceptación de diversidad.	Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades.
Ética, Naturaleza y Sociedades	Construcción de la identidad y pertenencia a una comunidad a partir del conocimiento de su historia, conmemoraciones tradicionales y obras del patrimonio artístico y cultural.	Conoce y disfruta lugares de relevancia natural, cultural e histórica de su comunidad y país, como monumentos o casas de cultura.
Ejes articuladores	* Interculturalidad crítica * Pensamiento crítico *Artes y experiencias estéticas	
Fecha:	Espacio y duración:	Material:
20/10/2025	Aula 20-30 minutos	globos azules, hoja del planeta, pegamento blanco, tijeras y plumones
Actividad: Taller Crítico “Creando mi planeta”		
<u>Situación inicial:</u> Para empezar se les dirá a los niños que con el tema que estamos viendo haremos nuestro planeta tierra, ¿Por qué creen que haremos esta actividad?, ¿Cómo lo podremos realizar? <u>Organización de las acciones:</u> ¿Qué características recuerdas que este tiene? (forma, colores, objetos, continentes), les diré que tenemos varios materiales con los que los podemos hacer, pero como se puede hacer, propondrán la manera de realizar la actividad, se tomarán decisiones tanto individuales como colectivas. <u>Puesta en marcha:</u> Los niños tendrán un apoyo visual del trabajo terminado a hacer colgado en el tendedero de los trabajos, al dialogar sobre los pasos que se pueden seguir, cada uno a su manera de hacer el trabajo iré observando a cada uno e irle preguntando ¿Cómo vas? ¿Cómo lo estás haciendo? ¿Crees que lo puedes hacer de otra forma? ¿Cómo?, esto para conocer cómo es que toman decisiones propias sin que yo les diga el paso a paso de sus acciones. <u>Valoramos lo aprendido:</u> Al terminar su producto cada uno pasará a colocar su trabajo en el tendedero, reflexionaremos sobre lo que cada uno hizo, por medio de turnos opinaran sobre cómo se sintieron haciendo este trabajo, si es su caso hablaremos sobre quienes pidieron apoyo a otras personas para hacer su trabajo, cuáles fueron sus dificultades y lo que les resultó más sencillo, etc.		

Planeación de la actividad 1 “Creando mi planeta”

Anexo 4.



Actividad previa al taller del tema del planeta tierra

Anexo 5.



Puesta en marcha del taller

Anexo 6.



Valoramos lo aprendido del taller

Anexo 7.

Rúbrica de evaluación			
Campo Formativo: De lo humano y lo comunitario			
Actividad: Creando mi planeta			
Contenido	Interacción con personas de diversos contextos, que contribuyan al establecimiento de relaciones positivas y a una convivencia basada en la aceptación de la diversidad.	PDA	Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades.
Alumnos	Logrado	En proceso	Requiere apoyo
	Se relaciona con respeto con sus compañeros y colabora de manera asertiva para alcanzar propósitos como participar con iniciativa, proponer ideas, elegir y utilizar responsablemente los materiales, buscar alternativas o soluciones.	Se relaciona con respeto y colabora con sus compañeros para lograr propósitos comunes donde aún requiere acompañamiento, utiliza materiales con cierta responsabilidad, intenta buscar alternativas, aunque necesita de sus compañeros para continuar.	Presenta dificultad para relacionarse con respeto y colaborar con sus compañeros, le cuesta tomar decisiones por sí mismo, elegir o utilizar adecuadamente los materiales y buscar alternativas cuando algo no resulta.
Alumno	X		
Alumno			X
Alumno		X	
Alumna			X
Alumna	INASISTENCIA		
Alumno			X
Alumno		X	
Alumna		X	
Alumna		X	
Alumno		X	
Alumna	X		
Alumna	INASISTENCIA		
Alumna		X	
Alumno			X
Alumno			X

Rúbrica de evaluación actividad 1 "Creando mi planeta"

Anexo 8.

Jardín de niños: David G. Berlanga Ciclo escolar: 2025-2026 Grado y Grupo: 2° "A" D.F: Xilonen Bravo Ariceaga		
Campo Formativo	Contenido	PDA
De lo Humano y lo Comunitario	Interacción con personas de diversos contextos, que contribuyan al establecimiento de relaciones positivas y a una convivencia en la aceptación de la diversidad.	Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades.
Ejes articuladores	* Pensamiento crítico *Artes y experiencias estéticas	
Fecha:	Espacio y duración:	Material:
23/10/2025	Aula 20-30 minutos	hoja de mandil, fotografías solicitadas, tijeras, pegamento blanco, decoración
Actividad: Taller Crítico “El mandil responsable”		
<u>Situación inicial:</u> Para empezar se les preguntará a los niños ¿Ustedes recuerdan lo que es la responsabilidad? ¿Cómo pueden ser personas responsables aquí en la escuela y en sus casas?, se les presenta una hoja con un mandil ¿Qué creen que podamos hacer en este mandil que tenga que ver con la responsabilidad? <u>Organización de las acciones:</u> Retomando las preguntas anteriores se les preguntará ¿Qué han hecho y que hacen aún ustedes solos? ¿Por qué es importante ser responsable? ¿Crees que es importante que tu sepas hacer cosas solo? Para empezar se les pedirá que compartan con sus compañeros sobre las imágenes que se les pidió de tarea sobre acciones responsables que hacen en sus casas, cuál es su importancia y porque deben ser responsables en casa y escuela <u>Puesta en marcha:</u> Los niños harán un mandil de la responsabilidad donde cada uno pondrá las imágenes como ellos crean que se puede hacer en el mandil para poder exponer, se les dará la figura guía de un mandil para que puedan realizar el trabajo se les preguntará ¿cómo creen que puedan colocar las imágenes para poder hacer su producto?, les diré “qué tal si el trabajo lo hace cada uno, les pongo el material que pueden utilizar en la mesa y paso con cada uno para ver cómo van haciéndolo”, al pasar con cada uno igual les preguntaré ¿Cómo van?, ¿Cómo lo están haciendo? <u>Valoramos lo aprendido:</u> Al pasar con cada uno y que hayan finalizado su trabajo pasarán a colocarlo en el libro que expondrán en la exposición con Padres de Familia en la sección de “la rueda de los recuerdos”, se les pedirá a quien quiera participar presente con sus compañeros como hicieron su mandil, que se puede observar en cada una de las imágenes y que aprendieron de ello.		

Planeación de la actividad 2 “El mandil responsable”

Anexo 9.



Producto del mandil responsable

Anexo 10.



Presentación del mandil con Padres de Familia

Anexo 11.

Rúbrica de evaluación			
Campo Formativo: De lo humano y lo comunitario			
Actividad: Mi mandil responsable			
Contenido	Interacción con personas de diversos contextos, que contribuyan al establecimiento de relaciones positivas y a una convivencia basada en la diversidad.	PDA	Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades.
Alumnos	Logrado	En proceso	Requiere apoyo
	Se relaciona con respeto con sus compañeros y colabora de manera asertiva para alcanzar propósitos como participar con iniciativa, proponer ideas, elegir y utilizar responsablemente los materiales, buscar alternativas o soluciones.	Se relaciona con respeto y colabora con sus compañeros para lograr propósitos comunes donde aún requiere acompañamiento, utiliza los materiales con cierta responsabilidad, intenta buscar alternativas, aunque todavía necesita de sus compañeros para continuar la actividad.	Presenta dificultad para colaborar con sus compañeros, le cuesta tomar decisiones por sí mismo, elegir adecuadamente los materiales y buscar alternativas cuando algo no resulta, por lo que requiere acompañamiento para participar y avanzar en las actividades.
Alumno	X		
Alumno			X
Alumno		X	
Alumna			X
Alumna	INASISTENCIA		
Alumno			X
Alumno		X	
Alumna		X	
Alumna	X		
Alumno		X	
Alumna	X		
Alumna	INASISTENCIA		
Alumna		X	
Alumno			X
Alumno			X

Rúbrica de evaluación actividad 2 “Mi mandil responsable”

Anexo 12.

Jardín de niños: David G. Berlanga Ciclo escolar: 2025-2026 Grado y Grupo: 2° "A" D.F: Xilonen Bravo Ariceaga		
Campo Formativo	Contenido	PDA
De lo Humano y lo Comunitario	Interacción con personas de diversos contextos, que contribuyan al establecimiento de relaciones positivas y a una convivencia.	Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades.
Ética, Naturaleza y Sociedades	Construcción de la identidad y pertenencia a una comunidad y país a partir del conocimiento de su historia, conmemoraciones tradicionales.	Conoce y disfruta lugares de relevancia natural, cultural e histórica de su comunidad y país, como monumentos, zonas arqueológicas o casas de cultura.
Ejes articuladores	· * Interculturalidad crítica *Pensamiento crítico	
Fecha:	Espacio y duración:	Material:
03/12/2025	Aula 20-30 minutos	Tortillas de harina, salsa de tomate, queso, pepperoni/jamón, tupper, cuchara y parrilla.
Actividad: Taller Crítico “Haciendo pizzas”		
<u>Situación inicial:</u> Para empezar se les dirá a los niños que al estar conociendo sobre nuestra cultura como las comidas que hacemos aquí en México en otros países como Italia que conocimos, ellos tienen comidas diferentes a nosotros. ¿Recuerdan en el video, cuál era la más conocida?, al contestar la respuesta correcta “pizza”, les diré “ustedes han comido tacos y saben cómo se hacen, ¿pero saben cómo se hacen las pizzas?” Les propondré la idea de crear ellos mismos las pizzas. <u>Organización de las acciones:</u> ¿Qué ingredientes llevan las pizzas?, les presentaré los ingredientes que previamente acordados con padres de familia se llevaron, ¿qué les parece si primero me comentan que puede ir primero y al último?, les planteare un problema para ver cómo pueden resolverlo “oigan, ¿pero hay una situación, como le podemos hacer si no tenemos en que cocinarlas? (se llevará una parrilla que se usará para hacerlas a mi cuidado)” <u>Puesta en marcha:</u> Con sus utensilios solicitados y lo que se acordó sobre los pasos, cada uno pondrá los ingredientes que le quieran poner a sus pizzas, en sus tupper les pondré cada uno de estos y ellos conforme vayamos paso por paso los colocarán como ellos puedan fortaleciendo acciones de manera autónoma, así hasta terminar de armarlas cada uno a sus ritmos. Se formarán para ir las calentando y así degustarlas al mismo tiempo. <u>Valoramos lo aprendido:</u> Al terminar les preguntaré ¿Qué fue lo más difícil y lo más fácil al momento de hacer las pizzas?, ¿Cómo fue que cada uno lo hizo? ¿Qué es lo que sabes hacer ahora y con qué te quedas?		

Planeación de la actividad 3 “Haciendo pizzas”

Anexo 13.



Inicio de la puesta en marcha

Anexo 14.



Utilización del comal con medidas de seguridad

Anexo 15.



Degustación de la pizza durante “Valoramos lo aprendido”

Anexo 16.

Rúbrica de evaluación			
Actividad: Haciendo pizzas			
Campo Formativo: De lo humano y lo comunitario			
Contenido	Interacción con personas de diversos contextos, que contribuyan al establecimiento de relaciones positivas y a una convivencia basada en diversidad.	PDA	Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades.
Alumnos	Logrado	En proceso	Requiere apoyo
	Se relaciona con respeto con sus compañeros y colabora de manera asertiva para alcanzar propósitos comunes como participar con iniciativa, proponer ideas, elegir y utilizar responsablemente los materiales, buscar alternativas o soluciones.	Se relaciona con respeto y colabora con sus compañeros para lograr propósitos comunes donde aún requiere acompañamiento, utiliza los materiales con cierta responsabilidad, intenta buscar alternativas, aunque todavía necesita de sus compañeros para continuar la actividad.	Presenta dificultad para relacionarse con respeto y colaborar con sus compañeros, le cuesta tomar decisiones por sí mismo, elegir o utilizar adecuadamente los materiales y buscar alternativas cuando algo no resulta, por lo que requiere acompañamiento para participar y avanzar en las actividades.
Alumno	X		
Alumno		X	
Alumno	X		
Alumna		X	
Alumna		X	
Alumno			X
Alumno	X		
Alumna	X		
Alumna	X		
Alumno		X	
Alumna	X		
Alumna	INASISTENCIA		
Alumna		X	
Alumno			X
Alumno			X

Rúbrica de evaluación de la actividad 3 “Haciendo pizzas”

Anexo 17.

Jardín de niños: David G. Berlanga Ciclo escolar: 2025-2026 Grado y Grupo: 2° "A" D.F.: Xilonen Bravo Ariceaga		
Campo Formativo	Contenido	PDA
De lo Humano y lo Comunitario	Interacción con personas de diversos contextos, que contribuyan al establecimiento de relaciones positivas y a una convivencia basada en la aceptación de la diversidad.	Representa la imagen que tiene de sí y de sus pares con apoyo de diversos recursos de los lenguajes artísticos.
Ejes articuladores	*Pensamiento crítico *Artes y experiencias estéticas	
Fecha:	Espacio y duración:	Material:
25/02/2026	Área Verde y Aula 20-30 minutos	Cartulinas, pinceles, objetos recolectados, pegamento
Actividad: Taller Crítico “Creo, decido y me expreso a través del arte”		
<u>Situación inicial:</u> Para comenzar, se dialogará con los alumnos sobre el arte y la naturaleza, preguntándoles: ¿Qué es el arte?, ¿Dónde podemos encontrar arte?, ¿La naturaleza puede ser arte?, ¿Qué cosas de la naturaleza les gustan más? Les diré “Así como la naturaleza es diversa, cada persona también lo es”. Se les preguntará: ¿Cómo creen que podrían representarse a sí mismos usando el arte?, ¿Creen que todos lo harán igual o diferente? Se les explicará que en esta actividad podrán decidir libremente cómo representarse a sí mismos y a sus compañeros con distintos materiales. <u>Organización de las acciones:</u> Saldremos al patio a recolectar objetos de la naturaleza, regresaremos al aula y se presentarán otros materiales. Se preguntará ¿Qué materiales creen que pueden usar?, ¿Cómo creen que podrían representar quiénes son? <u>Puesta en marcha:</u> Los alumnos elegirán los materiales que desean utilizar para crear su representación artística. Durante el proceso, mediante la observación y cuestionamientos les diré ¿Cómo decidiste hacerlo así?, ¿Qué material elegiste primero?, ¿Qué representa lo que estás haciendo?, ¿Cambiarías algo? Se permitirá que cada alumno trabaje a su ritmo, favoreciendo la experimentación, la creatividad y la expresión personal. <u>Valoramos lo aprendido:</u> Al finalizar, los alumnos compartirán sus creaciones colocándolas en el tendedero. Se abrirá un espacio de diálogo donde podrán expresar cómo se sintieron al crear su trabajo, qué decisiones tomaron, qué fue fácil o difícil y qué aprendieron sobre sí mismos y sobre los demás. Se reforzará la importancia de reconocer que cada creación es diferente y valiosa, favoreciendo la confianza en sí mismos, la autonomía y el respeto a la diversidad.		

Planeación actividad 4 “Creo, decido y me expreso a través del arte

Anexo 18.



Recolección de material en la organización inicial

Anexo 19.



Puesta en marcha, Resultado de producciones

Anexo 20.

Rúbrica de evaluación			
Campo Formativo: De lo humano y lo comunitario			
Actividad: Creo, decido y me expreso a través del arte			
Contenido	Interacción con personas de diversos contextos, que contribuyan al establecimiento de relaciones positivas y a una convivencia basada en la diversidad.	PDA	Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades.
Alumnos	Logrado	En proceso	Requiere apoyo
	Representa la imagen que tiene de sí mismo y de sus compañeros mediante diversos recursos de los lenguajes artísticos donde participa con seguridad, elige y utiliza de manera responsable materiales, muestra iniciativa para explorar formas de expresión.	Comienza a representar la imagen que tiene de sí mismo y de sus pares utilizando algunos recursos de los lenguajes artísticos donde toma decisiones sobre su trabajo y elige materiales, aunque todavía requiere orientación para usarlos adecuadamente.	Presenta dificultad para representar la imagen que tiene de sí mismo o de sus compañeros mediante recursos artísticos, donde le cuesta tomar decisiones sobre su trabajo, elegir o utilizar los materiales y explorar distintas formas de expresión.
Alumno	X		
Alumno	INASISTENCIA		
Alumno	X		
Alumna		X	
Alumna	INASISTENCIA		
Alumno			X
Alumno	X		
Alumna	X		
Alumna	X		
Alumno		X	
Alumna	X		
Alumna	INASISTENCIA		
Alumna	X		
Alumno		X	
Alumno			X

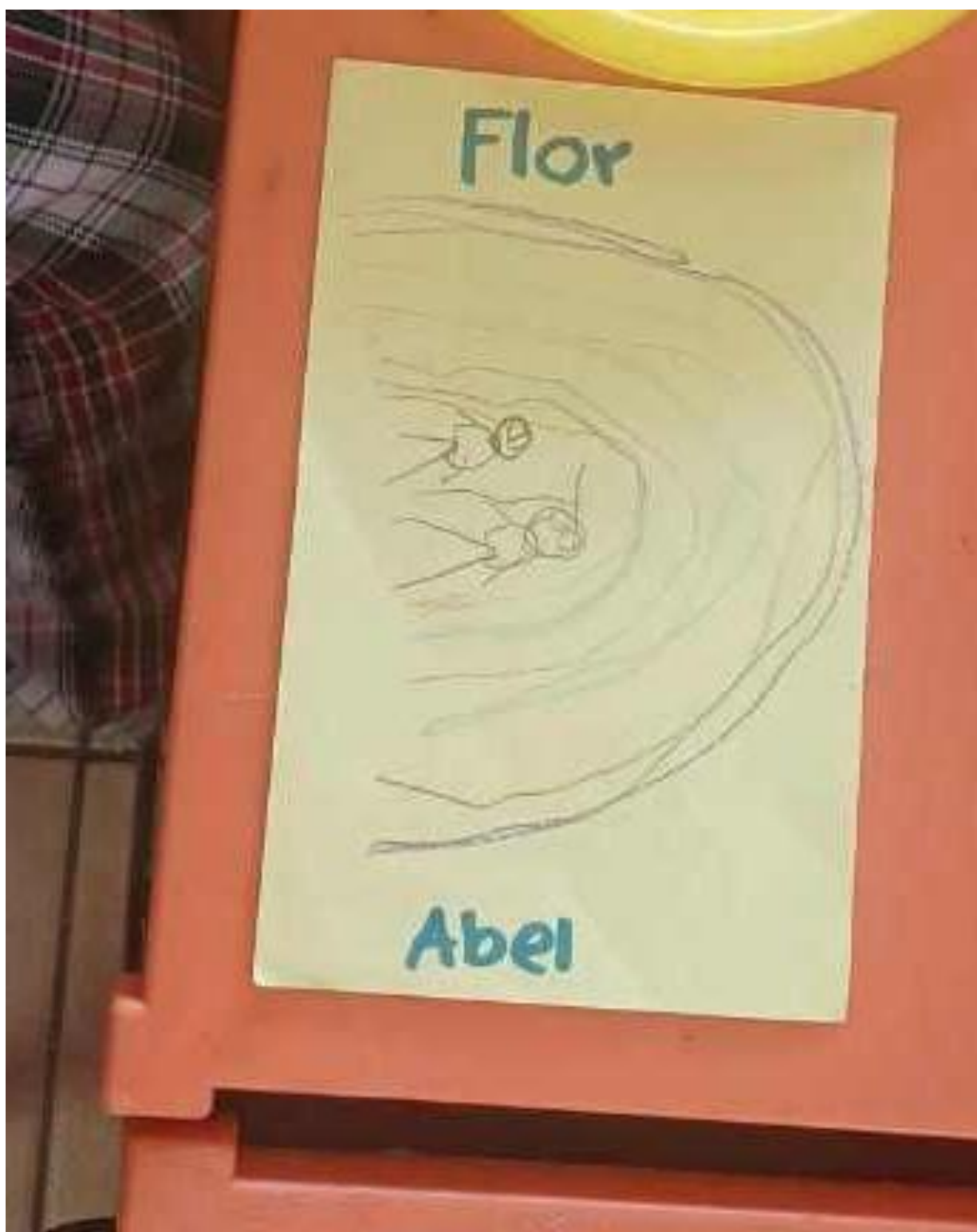
Rúbrica de evaluación actividad 4 “Creo, decido y me expreso a través del arte”

Anexo 21.

Jardín de niños: David G. Berlanga Ciclo escolar: 2025-2026 Grado y Grupo: 2° "A" D.F: Xilonen Bravo Ariceaga		
Campo Formativo	Contenido	PDA
De lo Humano y lo Comunitario	Interacción con personas de diversos contextos, que contribuyan al establecimiento de relaciones positivas y a una convivencia basada en la diversidad.	Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades.
Ejes articuladores	*Pensamiento crítico *Artes y experiencias estéticas	
Fecha:	Espacio y duración:	Material:
05/03/2026 y 06/03/2026	Aula 20-30 minutos	Harina, agua, sal, aceite, vaso, bowl, cucharón, pintura, pinceles.
Actividad: Taller Crítico "Mis esculturas"		
<u>Situación inicial:</u> Para comenzar, se dialogará con los alumnos sobre las esculturas, preguntándoles: ¿Saben qué es una escultura?, ¿Han visto alguna escultura en su comunidad, en parques, museos o en imágenes?, ¿De qué creen que están hechas las esculturas?, ¿Todas las esculturas son iguales? Se les planteará el reto de que ellos crearán su propia escultura desde su imaginación, tomando decisiones sobre cómo hacerla y qué materiales utilizar, trabajando en ella durante dos días hasta obtener su producto final. <u>Organización de las acciones:</u> Se dirá lo que se hará el día de la aplicación y el siguiente día, además se les cuestionará ¿Qué te gustaría crear?, ¿Cómo crees que puedes empezar?, ¿Qué materiales necesitas primero?, ¿Cómo puedes hacer que tu escultura se mantenga firme?, ¿Qué harías si algo no funciona?, se pondrá un video tutorial y se retomara desde ahí. <u>Puesta en marcha:</u> Día 1: Se hará la masa que se ocupará para esculpir su creación, los alumnos comenzarán la construcción de su escultura eligiendo libremente la forma que desean crear. Durante esta les preguntaré ¿Cómo decidiste empezar?, ¿Qué parte estás haciendo primero?, ¿Qué necesitas para continuar? Al finalizar el primer día, se invitará a los alumnos a observar su trabajo y pensar qué harán para el siguiente día, además que se dejará en la escuela para dejar secar totalmente. Día 2: Los alumnos retomarán su escultura para continuar, mejorar, reforzar o agregar elementos según sus decisiones, además de decorar como les agrada, cuestionando ¿Por qué lo estás haciendo de esta forma? Se va a buscar que puedan responder las preguntas un poco más justificables y que no solo se quede en ese momento, sino retomarlo para al cierre del proyecto. <u>Valoramos lo aprendido:</u> Al finalizar el segundo día, los alumnos presentarán su escultura al grupo, explicando qué crearon, cómo lo hicieron y qué materiales utilizaron. Se abrirá un espacio de diálogo donde expresen cómo se sintieron durante el proceso, qué fue lo más difícil, qué lograron resolver solos y qué aprendieron al crear su escultura.		

Planeación actividad 5 "Mis esculturas"

Anexo 22.



Boceto de su escultura

Anexo 23.



Elaboración de la arcilla

Anexo 24.



Creación de sus esculturas

Anexo 25.



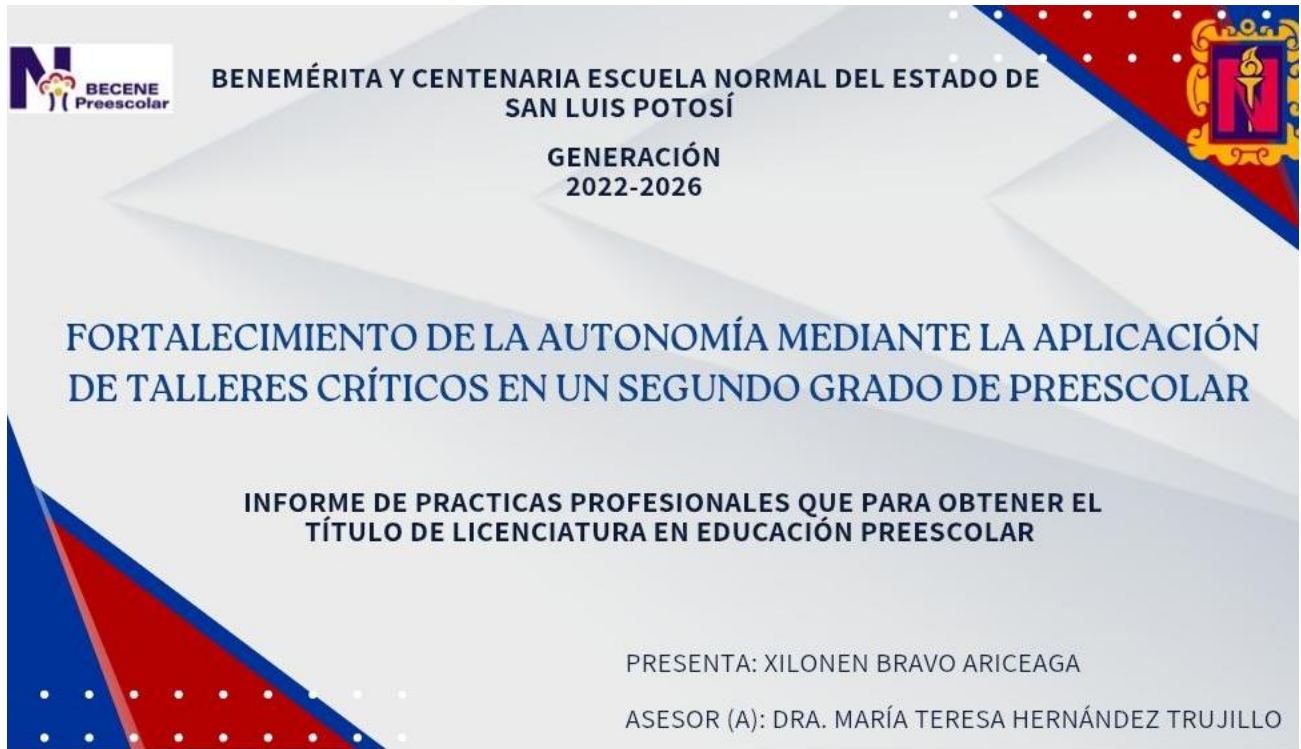
Resultado de sus esculturas

Anexo 26.

Rúbrica de evaluación			
Campo Formativo: De lo humano y lo comunitario			
Actividad: Mis esculturas			
Contenido	Interacción con personas de diversos contextos, que contribuyan al establecimiento de relaciones positivas y a una convivencia basada en la diversidad.	PDA	Se relaciona con respeto y colabora de manera asertiva para el logro de propósitos comunes en juegos y actividades.
Alumnos	Logrado	En proceso	Requiere apoyo
	Se relaciona con respeto con sus compañeros y colabora de manera asertiva para alcanzar propósitos comunes como participar con iniciativa, proponer ideas, elegir y utilizar responsablemente los materiales, buscar alternativas o soluciones.	Se relaciona con respeto y colabora con sus compañeros para lograr propósitos comunes donde aún requiere acompañamiento, utiliza los materiales con cierta responsabilidad, intenta buscar alternativas, aunque todavía necesita compañeros para continuar la actividad.	Presenta dificultad colaborar con sus compañeros, le cuesta tomar decisiones por sí mismo, elegir o utilizar adecuadamente los materiales y buscar alternativas cuando algo no resulta, por lo que requiere acompañamiento para participar y avanzar en las actividades.
Alumno	X		
Alumno	INASISTENCIA		
Alumno	X		
Alumna		X	
Alumna	X		
Alumno		X	
Alumno	X		
Alumna	X		
Alumna	X		
Alumno	X		
Alumna	X		
Alumna			X
Alumna		X	
Alumno	X		
Alumno		X	

Rúbrica de evaluación actividad 5 “Mis esculturas”

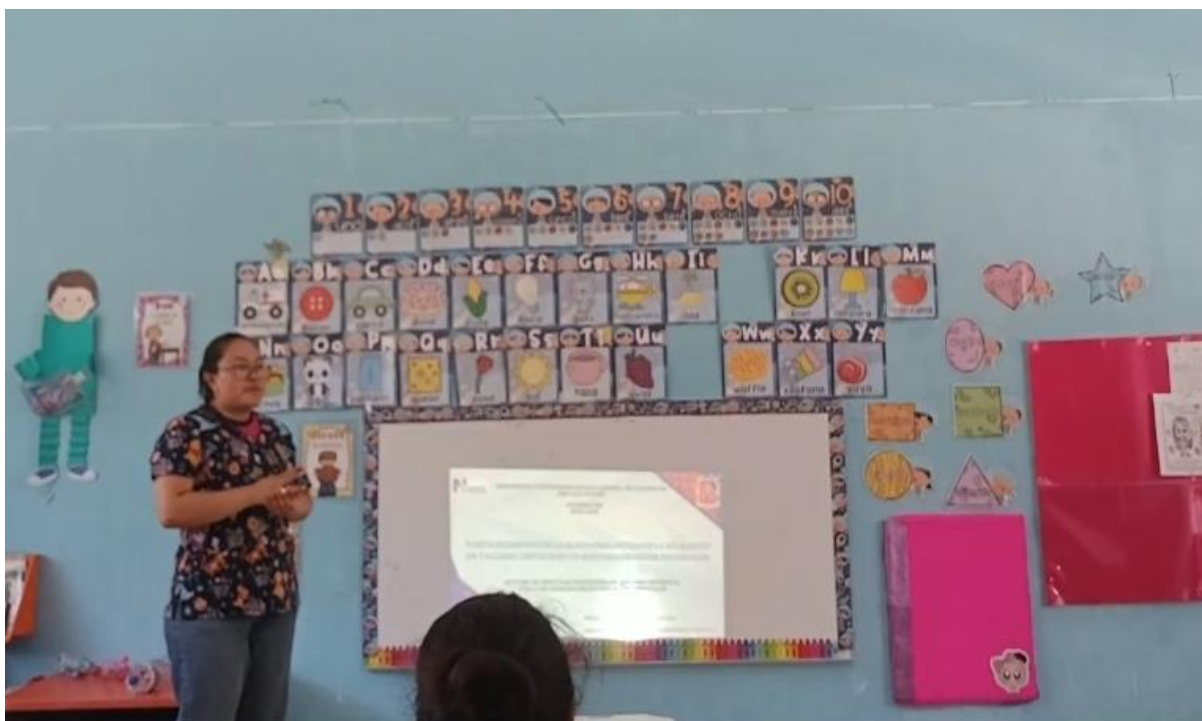
Anexo 27.



<https://drive.google.com/file/d/1pHHKkT-f4uT-alC1WNckdGAREEMgDtdC/view?usp=drivesdk>

Presentación digital utilizada en la reunión con padres de familia.

Anexo 28.



https://drive.google.com/file/d/1D_-DGSw_PZwgL0dBz0bcEBFBDOK-Mlwr/view?usp=drivesdk

Grabación de la reunión con padres de familia